КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В. П. АСТАФЬЕВА

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА

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

ПСИХОЛОГИЯ ОСОБЫХ СОСТОЯНИЙ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

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

Красноярск, 25 апреля 2022 г.

Электронное издание

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

МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА

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

ПСИХОЛОГИЯ ОСОБЫХ СОСТОЯНИЙ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

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

Красноярск, 25 апреля 2022 г.

Электронное издание

КРАСНОЯРСК
2022

ББК 74.00
П 863

Редакционная коллегия:
Т.А. Кожевникова
Н.Г. Иванова
Н.Ю. Верхотурова
В.Ю. Потылицина
Е.А. Черенева
Н.А. Лисова (отв. ред.)

П 863 **Психология особых состояний: от теории к практике**: материалы V Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов. Красноярск, 25 апреля 2022 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. Н.А. Лисова; ред. кол. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2022. – Систем. требования: PC 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 978-5-00102-564-1

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 978-5-00102-564-1

(XXIII Международный форум
студентов, аспирантов и молодых ученых
«МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА»)

© Красноярский государственный
педагогический университет
им. В.П. Астафьева, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1.
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

О.В. Будикова
ПРОБЛЕМА ТРЕВОЖНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ,
ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОВЗ, В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ 5

В.А. Выговская
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ СТРАХОВ В ПСИХОЛОГИИ 8

Е.С. Гликберг
ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ЭМПАТИИ У СОТРУДНИКОВ
ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКОГО ИНТЕРНАТА 11

П.В. Грехова
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ТРЕВОЖНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ 13

О.В. Коломиец
ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ
В СЕМЬЯХ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 16

В.В. Кохан
ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ПСИХОЛОГИИ 19

М.С. Лобанова
ПОНЯТИЕ ЭКЗИСТЕНЦИОНАЛЬНЫЙ ВАКУУМ И ЕГО ВЗАИМОСВЯЗЬ
С ОСОБЕННОСТЯМИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ 22

Ю.И. Погорелова
ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
КАК ПРИЧИНА ОТСУТСТВИЯ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ 24

Д.Д. Черенев
ОСОБЕННОСТИ ПАМЯТИ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ 26

К.Н. Чистогашева
РОЛЬ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ
В РЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ 29

О.С. Штумпф
ИЗУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 32

Раздел 2.
ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА ЛИЦ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

А.В Андреева
ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ 35

Н.А. Бабаева
ИССЛЕДОВАНИЕ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 37

Л.Э. Малюш
ОСОБЕННОСТИ ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 40

А.Д. Мутовина
ИССЛЕДОВАНИЕ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР 43

Т.Я. Новосад
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 46

Е.С. Носоченко
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ
ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 49

К.А. Оглы
К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
В ПСИХОЛОГИИ 52

Ю.И. Смирнова
ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ 55

А.С. Шатова
ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 59

Раздел 3.
ПСИХОЛОГИЯ СТРЕССА, АДАПТАЦИИ И ПАТОЛОГИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ

М.И. Аликин
ОСОБЕННОСТИ ДИНАМИКИ ОМЕГА-ПОТЕНЦИАЛА У ШКОЛЬНИКОВ
ПОД ВЛИЯНИЕМ СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ ТХЭКВОНДО 62

И.А Бызова
ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ ЛИЦ
С СОМАТИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ..... 65

А.С. Костина
ПРОЯВЛЕНИЕ ПРЕДЭКЗАМЕНАЦИОННОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ 68

Д.В. Нестерова
МУЗЫКАЛЬНАЯ ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ
СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ 71

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 74

Раздел 1.
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

ПРОБЛЕМА ТРЕВОЖНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОВЗ, В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

THE PROBLEM OF ANXIETY OF PARENTS RAISING CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL LITERATURE

О.В. Будикова **O.V. Budikova**

Научный руководитель **Е.А.Черенева,**
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры специальной психологии КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser **E.A. Chereneva,**
candidate of pedagogical sciences,
associate Professor of special psychology department
in Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Детско-родительские отношения, семья, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, тревожность.

В статье раскрывается проблема детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Анализируется механизм формирования тревожности родителей как одного из фундаментальных явлений, обеспечивающий успешность психокоррекцинного процесса нарушений в детском развитии.

Child-parent relationships, family, a child with limited feelings of health, anxiety.

The article reveals the problem of child-parent relationships in families that develop children with limited health desires. The formation of anxiety of parents as one of the fundamental developments, the development of the success of the psycho-correctional process in child development are analyzed.

Проблема исследования тревожности родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), заключается в том, что родительская тревожность связана, как правило, с непринятием ребенка и ситуации его болезни, а тревожный и не принимающий ребенка родитель не может ему помочь социализироваться и интегрироваться в общество, поэтому без коррекции тревожности родителя невозможна полноценная коррекция и реабилитация ребенка.

Теоретико-методологическим обоснованием организации системы психокоррекционной работы, направленной на преодоление тревожности родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, являются известные положения отечественной дефектологической науки: культурно-историческая теория Л.С. Выготского; теории деятельности А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна; теория отношений Б.Г. Ананьева, М.М. Кабанова, В.Н. Мясищева; теория личности и концепции неврозов В.Н. Мясищева; учение об акцентуациях характера К. Леонгарда и А.Е. Личко [1; 2; 4; 5].

Социальная среда (в данном случае: внутрисемейная атмосфера) выступает не просто как внешнее условие, а как источник развития ребенка. В процессе взаимодействия ребенка со взрослыми (родителями, лицами, их замещающими) возникают, развиваются и интериоризируются различные формы психической деятельности (А.Н. Леонтьев), в том числе и личностные качества. Важное значение в построении концепции психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии, имеют базовые положения ряда теорий и исследований: психолого-педагогические закономерности развития ребенка с психофизическими нарушениями есть результат сложного процесса его социализации (Т.А. Власова, Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Д.Б. Эльконин); развитие в условиях дизонтогенеза требует создания специальной коррекционно-развивающей среды (К.С. Лебединская, В.В. Лебединский, И.Ю. Левченко, В.И. Лубовский, Е.М. Мастюкова, М.С. Певзнер, В.Г. Петрова, С.Я. Рубинштейн, У.В. Ульенкова) [3].

Под специальной коррекционно-развивающей средой в семье понимаются внутрисемейные условия, которые создаются родителями и которые обеспечивают оптимальное развитие ребенка с психофизическими недостатками.

Семья рассматривается как системообразующая детерминанта в социально-культурном статусе ребенка, предопределяющая его дальнейшее психофизическое и социальное развитие. Семья – общественный институт, исторически призванный решать воспитательные задачи. На протяжении столетий семья была основной формой социализации подрастающего поколения. Семья – микросоциум, в котором ребенок не только живет, а в котором формируются его нравственные качества, отношение к миру людей. В современных исследованиях выявлена прямая зависимость влияния семейного фактора на особенности развития ребенка: чем сильнее проявляется семейное неблагополучие, тем более выражены нарушения развития у ребенка (Черенева Е.А., 2021).

Эти положения должны учитываться как в диагностической, так и в коррекционной работе с ребенком, имеющим нарушения развития. При этом особое внимание уделяется положительному влиянию близких на ребенка с проблемами в развитии, созданию адекватных условий для его обучения не только в специальном учреждении, но и дома.

Внутрисемейная атмосфера рассматривается как коррекционная, которая своим гармоничным воздействием развивает ребенка, формирует в нем положительные нравственные качества, доброе отношение к миру. Реализация комплексного подхода к осуществлению психологической помощи семьям с детьми, имеющими недостатки в развитии, позволяет через оптимизацию внутрисемейной

атмосферы, гармонизацию межличностных, супружеских, родительско-детских и детско-родительских отношений решать проблемы дифференциальной и адресной помощи проблемному ребенку.

Семья ребенка с отклонениями в развитии – это целостный социальный организм, развивающийся по единым с другими семьями законам общественного развития. В настоящее время семья ребенка с психофизическими недостатками рассматривается как реабилитационная структура, обеспечивающая условия его оптимального развития (С.Д. Забрамная, И.Ю. Левченко, Э.И. Леонгард, Н.В. Мазурова, Г.А. Мишина, Е.М. Мастюкова, Л.И. Солнцева, В.В. Ткачева и др.) [5].

Такое понимание семьи является основным критерием в организации психокоррекционной работы, направленной на преодоление тревожности родителей, воспитывающих детей с ОВЗ. Как показывает эмпирический опыт, родители внутренне, психологически не подготовлены к этому. Часть их них даже не признают факт нарушений в развитии своего ребенка [3. 4].

Практика показывает, что в таких семьях практически полностью отсутствуют адекватные педагогические условия для развития ребенка с психофизическими недостатками. Формирование личности любого ребенка, в том числе и с отклонениями в развитии, происходит, в первую очередь, в семье. От характера взаимоотношений родителей с ребенком зависит, насколько адекватными будут его контакты с социальной средой. Дети с отклонениями в развитии чаще других категорий детей испытывают неприятие и эмоциональное отвержение со стороны близких людей. Большинство семей с проблемными детьми характеризуются различными типами негармоничного воспитания и низким уровнем общения.

Налаживание связей, установление доверительных отношений с родителями, знание ситуации в семье учащихся является базой для работы психолога с родителями. Кредо специалиста (учителя, логопеда, психолога) должно заключаться в формуле: “Родители моего воспитанника – мои помощники и соратники”. Именно такой подход позволяет сформировать потребность родителей в сотрудничестве с коррекционной школой или другим видом специального учреждения (реабилитационным центром, центром лечебной педагогики и др.), в котором обучается ребенок. Тогда сам родитель становится проводником и исполнителем психолого-педагогической коррекции, осуществляемой педагогическим составом учреждения по отношению к обучаемому ребенку.

Библиографический список

1. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования. М.: Просвещение, 1986. 164 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 2004. 98 с.
3. Черенева Е.А., Стоянова И.Я. Эмоциональное принятие родителями детей с когнитивным дефицитом в контексте патопсихологической модели саморегуляции // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2021. № 6 (196). С. 451–456.
4. Черенева Е.А., Стоянова И.Я. Детско-родительские отношения в семьях младших школьников с когнитивным дефицитом в контексте патопсихологической модели саморегуляции // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2021. № 6 (196). С. 451–456.
5. Чевычелова Н.В., Черенева Е.А., Черенев Д.В., Психологическая коррекция эмоционального неблагополучия матерей, воспитывающих детей с аутизмом // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2020. №. 11 (189). С. 675–680.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ СТРАХОВ В ПСИХОЛОГИИ

THEORETICAL REVIEW OF STUDYING THE PROBLEM OF FEARS IN PSYCHOLOGY

В.А. Выговская **V.A. Vygovskaya**

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

Страх, эмоционально-волевая сфера, тревога, фобии, переживания.
В статье представляется теоретический обзор изучения проблемы страхов в психологии, особое внимание уделяется различным точкам зрения на природу страха у человека.

Fear, emotional-volitional sphere, anxiety, phobias, experiences.
The article presents a theoretical review of the study of the problem of fears in psychology, special attention is paid to various points of view on the nature of fear in humans.

В настоящее время вопросами детских страхов занимаются многие зарубежные и отечественные ученые, что обусловлено причиной нарушения личностного развития детей. Рассмотрим ряд трактовок понятий страха, описанных в научно-психологической литературе.

Согласно определению, данному в психологическом словаре, страх – это специфическое эмоциональное состояние, которое проявляется в опасной для человека ситуации и вызывается конкретной, близкой либо наступившей опасностью. [1]

Еще одно определение страха дано Ребер А.С., согласно которому под страхом понимается аффективное отражение в сознании конкретной угрозы жизни и благополучия человека. Страх имеет инстинктивную основу самосохранения, характеризуется защитной реакцией, сопровождается некоторыми физиологическими изменениями в сфере высшей нервной деятельности, что проявляется повышением частоты пульса, дыхания, артериального давления и выделения желудочного сока. [2]

Анализ научно-теоретических источников по проблеме страха определил ряд основных подходов к исследованию психологического явления в зарубежной

литературе. Достаточно широко вопросы страха изучались западными психологами, которые рассматривали несколько философско-психологических подходов.

Первый психологический подход основывался на поведенческих основах страха и описан в трудах Г. Айзенка, А. Бандура, Ч. Спилберга, Дж. Уотсона. Авторы рассматривали феномен страха, который имел условно-рефлекторную основу и содержание которого составляли переживания травматического опыта [3]. Так, Дж. Уотсон, являясь основателем бихевиоризма, писал, что страх, являясь базовой врожденной и первичной эмоцией, возникает на основе условных рефлексов и по мере взросления ребенка меняет свою характеристику. Автор считал, что человек запоминает реакцию, оставленную после испуга, и не пытается интерпретировать свой страх. Он полагал, что новорожденный уже имеет страхи и проявляет их при громких звуках, а также когда внезапно теряет опору либо равновесие, при этом невозможно, используя методы воспитания, тренировки, искоренить страх. Сама социальная среда, а также условия, в которых находится ребенок, способствуют появлению новых страховых переживаний, которые его «размножают». [4]

Следующий подход связан с именами таких психоаналитиков, как А. Адлер, Г.С. Салливен, А. Фрейд, З. Фрейд, К. Хорни, К.Г. Юнг. З. Фрейд рассматривал данный феномен как «невротический страх», не связанный с объективной опасностью. Ученые разошлись в мнениях относительно невротического страха. Одни считали, что невротический страх появляется в результате вытеснения важных энергетических импульсов, проявляющихся в результате слабости «Я». Другие – что основой невротического страха является внутренняя специфика тревоги. Однако большинство исследователей, являвшихся последователями З. Фрейда, считали, что в таких феноменах как страх и тревога имеют место не только индивидуально-психологические аспекты их возникновения, но и социальные. [5]

Согласно учению З. Фрейда, страх – аффективное состояние, которое может быть как реальным, так и невротическим. Реальный страх обусловлен восприятием внешней опасности, т.е. предполагаемого поражения, и связан с инстинктом самосохранения – бегством. Невротический страх проявляется в разных форма. Так, люди ожидают, предчувствуют страх и формируют у себя невроз страха. Другие связывают страх с объектами либо ситуациями и таким образом формируют у себя фобии в виде боязни высоты, животных, темноты, которые сопровождаются истериками [6]

Третий психологический подход основывается на положениях философии экзистенциализма, он рассматривался в трудах А. Камю, С. Кьеркегора, П. Тиллих, М. Хайдерггера, Л. Шестова и др. Феномен страха рассматривался исследователями как характеристика человеческого бытия, которая является важной для существования человека. [7]

Четвертый психологический подход основан на концепции психологии гуманизма. Ряд авторов (А. Маслоу, В. Оклендер, К. Роджерс и др.) рассматривали страх как негативный феномен, мешающий процессу самоактуализации

личности из-за потребности в безопасности при фрустрации. По К. Роджерсу, основой тревоги становятся разные проявления неконгруэнтности (неестественности) бытия. Автор считал, что тревога возникает у человека, когда отсутствует осознание «здесь и сейчас» и психика человека возвращается к деструктивным воспоминаниям. [8]

Риман Ф. указывает на то, что страх является способом интеллектуального развития человека, и при встрече со страхом человек становится духовно зрелым, а, пережив и преодолев его, начинает предъявлять к жизни новые требования, тем самым раскрывая свои новые возможности [9].

Таким образом, многогранность феномена понятия страх, его проекций на разных уровнях отражения реальной действительности, сложные взаимоотношения и слияние с другими эмоциями, механизмы его проявления свидетельствуют о непростом определении понятия страха. Однако, анализируя психолого-педагогическую литературу, мы выявили, что страх рассматривается как эмоциональное состояние человека, возникающее вследствие угрозы его существованию, как нормальный рефлекс пассивного и оборонительного характера, как некий сигнал либо предупреждение надвигающейся опасности, как некое свойство личности и т.п.

Библиографический список

1. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. М.: ООО «Издательство Астрель», 2004. 480 с.
2. Ребер А.С. Большой толковый психологический словарь. М.: Вече; АСТ, 2000. Т.2. 560 с.
3. Спилбергер Ч.Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги. Стресс и тревога в спорте: Международный сборник 84 научных статей. Сост. А.Н. Ханин. М.: Физкультура и спорт, 1983. 288 с.
4. Дж. Уотсон. Психологический уход за ребенком / Джон Б. Уотсон: пер. с англ. Под ред. Е.В. Гурьянова. 2-е изд. М.: Работник просвещения, 1930, 110 с.
5. Фейдимен Д. Аналитическая и индивидуальная психология. Карл Юнг и Альфред Адлер / Д. Фейдимен, Р. Фрейджер. СПб.: Прайм-Еврознак, 2007.
6. Фрейд З. Введение в психоанализ. М.: Наука, 1989. 456 с.
7. Щербатых Ю.В. Психология страха. Популярная энциклопедия. М.: ЭКСМ О, 2003. 512 с.
8. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2008.
9. Риман Ф. Основные формы страха. Исследование в области глубинной психологии. М., 1998. 336 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ЭМПАТИИ У СОТРУДНИКОВ ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКОГО ИНТЕРНАТА

THE STUDY OF THE LEVEL OF EMPATHY AMONG EMPLOYEES OF A PSYCHONEUROLOGICAL BOARDING SCHOOL

Е.С. Гликберг **E.S. Glikberg**

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

Эмпатия, психоневрологический интернат, стационарное учреждение, социономические профессии, психологические особенности сотрудников.
В статье кратко представлены результаты опроса сотрудников психоневрологического интерната, непосредственно работающих с получателями социальных услуг. Выявлено, что сотрудникам свойственно обладать заниженным и низким уровнем эмпатии, что требует психологической коррекции.

Empathy, neuropsychiatric boarding school, inpatient institution, socionomic professions, psychological characteristics of employees.
The article briefly presents the results of a survey of employees of a psychoneurological boarding school directly working with recipients of social services. It was revealed that employees tend to have an understated and low level of empathy, which requires psychological correction.

Интернатная форма социального обслуживания в определенной степени противоречит человеческой природе, поэтому гуманизация системы стационарного обслуживания в настоящее время является одной из приоритетных задач государственной политики. Конечно, важны разработки в области сопровождаемого проживания и активной дневной занятости получателей социальных услуг, но пока интернаты остаются учреждениями закрытого типа, а проживающие в них большую часть времени коммуницируют с такими же проживающими и персоналом.

Социономические профессии, к которым относятся практически все профессии сотрудников интернатов, отличаются отсутствием жестких и единых требований к продукту труда, самому процессу профессиональной деятельности. Одновременно с этим к представителям таких профессий предъявляются повышенные требования, ведь объектом труда являются другие люди [1]. Одной их важных характеристик личности в системе социономических профессий является эмпатия. Чаще всего мы рассматриваем эмпатию как эмоциональный отклик на переживани

другого человека, вызванный проникновением в его чувственную сферу и пониманием его эмоционального состояния [2]. Ведущим направлением к осознанию психологической природы эмпатии является интегративный подход. Он отражает многозначность феномена и указывает наличие в нем эмоциональной, поведенческой и когнитивной составляющих. В современной психологии эмпатия чаще всего рассматривается как свойство личности, ее способности [3].

Исследование уровня эмпатии у сотрудников было проведено на базе КГБУ СО «Ачинский психоневрологический интернат», в котором приняли участие 20 сотрудников, чья профессиональная деятельность была непосредственно связана с заботой о получателях социальных услуг. Для проведения исследования использовались интегративные методики: диагностика уровня эмпатических способностей (В. В. Бойко) и тест на определение уровня эмпатии (методика И. М. Юсупова).

Исследование по методике И.М. Юсупова показало следующие результаты: очень высокий уровень эмпатийности не свойственен ни одному сотруднику из представленной выборки; высокий уровень эмпатийности – 13,33 %; нормальный уровень эмпатийности – 20 %; заниженный уровень эмпатийности – 40 %; очень низкий уровень эмпатийности – 26,67 %. По методике Бойко высокий уровень у 13,33 % опрошенных; нормальный уровень – у 60 %; низкий уровень эмпатии у 26,67 %. Разница в результатах объяснима качественным различием методик. Методика И.М. Юсупова нередко подвергается критике в связи с ее лингвистическими аспектами, но в свою очередь обладает шкалами лжи и защиты [4]. Перед подсчетами не происходило изъятие опросников сотрудников, чьи результаты содержали высокие показатели шкалы неискренности и шкалы защиты, тем не менее данная методика в срезе выявила более низкий уровень эмпатии у сотрудников.

Если отнестись к результатам по методике И.М. Юсупова критично и взять за основу результаты уровня эмпатических способностей по В.В. Бойко, то результат в виде низкого уровня эмпатии у сотрудников 26,67 % требует от нас поиска коррекции данного явления.

Представляется, что высокий уровень эмпатии для сотрудников психоневрологических интернатов является нежелательным. Высокий уровень эмпатии не адаптивен для самого работника, а низкий уровень эмпатии у работника неблагоприятен для получателя социальных услуг. Выявленные показатели свидетельствуют о необходимости создания программы коррекции уровня эмпатии у сотрудников психоневрологического интерната.

Библиографический список

1. Исаев В.П. Психологические особенности будущей профессиональной деятельности специалистов социономического профиля // МНКО. 2013. №4 (41). С. 203–206.
2. Троицкая Е.А. Методика диагностики эмоциональной, когнитивной и действенной эмпатии // Вестник МГЛУ. 2011. №640. С.144–157.
3. Гостеева О.В. Профессиональная эмпатия как научная проблема в психологии // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2021. Т. 10. № 5-1. С. 109–118.
4. Лимонченко Р.А. Эмпатия и проблемы профессиональной пригодности диагностической процедуры (на примере анализа методики И.М. Юсупова) // PEM: Psychology. Educology. Medicine. 2016. № 2. С. 166–187.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ТРЕВОЖНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ

THEORETICAL REVIEW OF THE PROBLEM OF ANXIETY IN PSYCHOLOGY

П.В. Грехова **P.V. Grekhova**

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

Тревога, эмоционально-волевая сфера личности, эмоциональные состояния, ситуативная тревожность, личностная тревожность.

В данной статье приведен обзор литературы по проблеме изучения тревожности в психологии. Проанализированы существующие определения тревожности, представленные в трудах отечественных и зарубежных авторов. Выделены виды тревожности и дана их характеристика.

Anxiety, emotional-volitional sphere of personality, emotional states, situational anxiety, personal anxiety.

This article provides a review of the literature on the problem of studying anxiety in psychology. The existing definitions of anxiety presented in the works of domestic and foreign authors were analyzed. The types of anxiety are highlighted and a characteristic is given to them.

Изучение проблемы тревожности в науке длится довольно давно. Существуют различные понятия и обоснования данного термина. Проанализировав существующие определения тревожности, мы пришли к выводу, что тревожность рассматривается как негативное эмоциональное состояние. Анализ описанной практики показал, что с подобным состоянием сталкивается довольно большое количество людей. Среди них и дети, и взрослые. В связи с чем проблема изучения тревожности является актуальной в наше время для всех возрастных групп.

В результате обзора литературы мы установили, что данное эмоциональное состояние лежит в основе множества психологических трудностей, связанных с различными нарушениями развития. Эти трудности требуют своевременной диагностики и коррекции.

Разработкой вопросов, касающихся изучения тревожности, занимались многие выдающиеся ученые. Большой вклад в изучение данного вопроса внесли З. Фрейд, В.М. Астапов, А.М. Прихожан и др. [1].

Зигмунд Фрейд первым в истории психологической науки обосновал в психологии понятие тревожности. Взгляды З. Фрейда близки к философской традиции С. Кьеркегора. Оба автора считали необходимым разграничивать страх и тревогу. З. Фрейд полагал, что проявление тревожности заключается в ощущении негативного эмоционального переживания, выступающего сигналом антиципируемой опасности. Суть тревожности проявляется в переживании неопределенности и чувстве беспомощности [2].

К. Хорни утверждала, что тревога не является важным и необходимым компонентом в психике человека, а, «наоборот, тревога возникает в результате отсутствия чувства безопасности в межличностных отношениях» [3, с. 38]. Исходя из убеждений К. Хорни, к фундаментальной тревоге ведет то, что во взаимоотношениях с родителями или законными представителями уничтожается чувство защищенности и стабильности ребенка [3].

Наш отечественный автор А.М. Прихожан понимала под тревожностью переживание эмоционального дискомфорта, связанного с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности» [4, с.73].

В свою очередь, В. М. Астапов, уверял, что тревожность заключается в проявлении неблагоприятного эмоционального состояния, которое носит характер субъективного ощущения напряжения, ожидания отрицательного развития событий [1].

Авторы отмечали, что в психологии традиционно различают ситуативную и личностную тревожность. Так, ситуативная тревожность проявляется в переживаниях эмоций напряжения, озабоченности и беспокойства, которые выступают следствием определенной ситуации; личностная тревожность считается относительно устойчивой, индивидуальной характеристикой, которая заставляет человека реагировать на различные ситуации (утрата самоуважения, снижение самооценки) и сопровождается появлением состояния тревоги [5].

Таким образом, личностную тревожность можно обозначить как черту личности, строго индивидуальную характеристику, которая отображает склонность индивида к тревоге (В.М. Астапов); появляется в результате удовлетворения важнейших потребностей (прежде всего, социальных) (А. М. Прихожан и др.); разрабатывается в итоге влияний постоянно возникающих ситуаций тревоги, создается как фундаментальная тревожность на ранних этапах онтогенеза (К. Хорни, Э. Эриксон).

Проведенный анализ литературы позволил сделать вывод о том, что тревожность, хоть и рассматривается авторами отечественной и зарубежной психологии, однако требует своего дальнейшего осмысления и практических разработок в этой области знаний.

Библиографический список

1. Астапов В.М. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии. М., 1994. 216 с.

2. Фрейд З. Истерия и страх. М., 1980. 320 с.
3. Хорни К. Собр. соч. в 3 томах. М.: Смысл, 1997. Т. 2. С. 174–180.
4. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М., 2000. 304 с.
5. Гува Л.А., Иванова Н.Г. К вопросу о психологической коррекции школьной тревожности у младших школьников с задержкой психического развития. Психология и современный мир. Вып. 14. Субъект жизнедеятельности в современном обществе [Электронный ресурс]. Материалы Всерос. науч. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых (Архангельск, 22 апреля 2021 г.) / Сев. (Аркт.) федер. ун-т им. М.В. Ломоносова; [сост. и отв. ред. Е.В. Казакова]. Электронные текстовые данные. Архангельск: САФУ, 2021. С. 19–24.

ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

STUDY OF CHILD-PARENT RELATIONSHIPS IN FAMILIES WITH PRESCHOOL CHILDREN

О.В. Коломиец **O.V. Kolomiets**

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

Детско-родительские отношения, семья, дети, воспитание, дошкольники.
В статье представлены результаты исследования детско-родительских отношений в семьях с детьми дошкольного возраста. В результате исследования выявлено, что в таких семьях родители максимально стремятся удовлетворять потребности детей, избегать запретов и наказаний. Преобладающий тип воспитания потворствующая гиперпротекция.

Child-parent relations, family, children, upbringing, preschoolers.
The article presents the results of a study of child-parental relations in families with preschool children. As a result of the study, it was revealed that in such families, parents strive to meet the needs of children as much as possible, to avoid prohibitions and punishments. The predominant type of upbringing is condoning hyperprotection.

Семья для ребенка – это целый мир. В ней закладываются основы личности, происходит получение и накопление жизненного опыта. То, что ребенок смог приобрести в семье, сохраняется в течение жизни. Характеристикой воспитания выступает стиль. Стиль семейного воспитания включает установки и поведение родителя по отношению к ребенку [1].

Изучением стилей воспитания занимались многие психологи. А. Адлер уже в 1932 году описывал, какие ситуации из детства, связанные с воспитанием, приводят к проблемам в формировании представлений о жизни. Адлер отмечал, что родительское пренебрежение тормозит развитие социального интереса; попустительство приводит к несоответствующему представлению о себе у ребенка; недостаток внимания со стороны родителей – к заниженной самооценке. По мнению А. Адлера, основные моменты во взаимоотношениях родителей и ребенка это развитие адекватного мнения о себе у ребенка в процессе воспитания, веры

в себя и умения соблюдать правила поведения, что дает способность реализоваться и развиваться в обществе [2].

Дошкольный возраст имеет большое значение в переходе ребенка к роли ученика и подготовке к школьной жизни. Формируются познавательные, коммуникативные навыки. Приобретают ценность контакты со сверстниками у ребенка, выражена потребность в признании, в скором времени наступит важный этап в жизни семьи и ребенка в частности, обучение в школе [3; 4].

Нами ставилась задача по исследованию детско-родительских отношений в семьях с детьми дошкольного возраста. В исследовании участвовали 20 семей из г. Красноярска, имеющих детей в возрасте от четырех до шести лет.

Для проведения диагностической части были отобраны методики: тест А.Я. Варга и В.В. Столина; методика PARI опросника Е.С. Шеффер и Р.К. Белл; анализ семейных взаимоотношений Э.Г. Эйдемиллер [5].

Методика А.Я. Варга и В.В. Столина показывает родительское отношение к ребенку, под которым понимается комплекс разных чувств, стереотипов поведения, используемым родителем в общении с ребенком.

При обработке результатов по методике А.Я. Варга и В.В. Столина нами были получены 75 % по шкале «принятие» и 65,9 % по шкале «кооперация». Выявленные показатели свидетельствует о положительном отношении родителя к ребенку, признании его индивидуальности, поощрении интересов, стремлении быть на равных.

По методике PARI опросника Е.С. Шеффер и Р.К. Белл у 100 % участников исследования высокие показатели по параметру «вербализация», «уравненные отношения», у 15 % отмечаются значения выше среднего по критерию «сверхавторитет родителей», у 8 % – «опасение обидеть». Данные показатели можно расценивать как наличие оптимального эмоционального контакта родителя с ребенком.

Показательные данные были получены после обработки результатов по опроснику анализа семейных взаимоотношений Э.Г. Эйдемиллера. У каждого родителя – участника исследования – завышен показатель «недостаточность требований – запретов к ребенку», «минимальность санкций», у 10 % – «воспитательная неуверенность». Полученные данные свидетельствуют о наличие типа воспитания «потворствующая гиперпротекция». Ребенок является центром семьи, взрослые пытаются удовлетворять все его потребности. Родители транслируют, что ребенку все можно. Если и существуют запреты или правила, то они легко нарушаются. Родители предпочитают воспитывать детей без наказаний или использовать их крайне редко. Больше применяют поощрения, сомневаясь в эффективности строгости.

По итогам проведенного исследования мы пришли к выводу, что детско-родительские отношения в семьях с детьми дошкольного возраста характеризуются общими чертами в стиле воспитания: ребенок – центр внимания семьи, его ограждают от любых трудностей, нет четких правил, наказание и ограничение ребенка считается недопустимым и неэффективным. С одной стороны, это

повышает самооценку ребенка, но чрезмерность приводит к завышению представления о себе, также это может служить формированию демонстративного типа поведения и истероидных черт характера. Впоследствии данный тип воспитания оказывает влияние на адаптацию в начальной школе: ребенок может испытывать сложности во взаимоотношениях с окружающими.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости разработки психологической программы по коррекции детско-родительских отношений в семьях с детьми дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Молодцова Т.Г. Изучение стилей семейного воспитания родителей старших дошкольников // Молодой ученый. 2018. № 5 (191). С. 154–157.
2. Варга А.Я. Структура и типы родительского отношения. М.: МГУ, 1986.
3. Журнал «Школьный психолог». 2002. № 36.
4. Быкова М.П., Иванова Н.Г. Проблема изучения детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Психология и современный мир. Вып. 14. Субъект жизнедеятельности в современном обществе [Электронный ресурс]. Материалы Всерос. науч. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых (Архангельск, 22 апреля 2021 г.) / Сев. (Аркт.) федер. ун-т им. М.В. Ломоносова; [сост. и отв. ред. Е.В. Казакова]. Электронные текстовые данные. Архангельск: САФУ, 2021. С. 266–230.
5. Эйдемиллер Э.Г. Методы семейной диагностики и психотерапии. М.,1996. С. 6–19.

ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ПСИХОЛОГИИ

THE PROBLEM OF STUDYING CHILD-PARENTAL RELATIONS IN PSYCHOLOGY

В.В. Кохан **V.V. Kokhan**

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

Детско-родительские отношения, семья, дети, привязанность, стили воспитания.
Проблема детско-родительских отношений – одна из самых актуальных в психологической практике. В статье рассматривается влияние детско-родительских отношений на формирование личности ребенка.

Child-parental relations, family, children, affection, parenting styles.
The problem of child-parental relations is one of the most relevant in psychological practice. The article considers the influence of child-parental relations on the formation of the child's personality.

Поскольку положительное эмоциональное состояние является одним из важнейших условий развития личности, эмоциональное благополучие детей в семье – один из наиболее актуальных вопросов.

В результате анализа литературы мы установили, что на развитие и формирование личности ребенка непосредственно влияют многие факторы, такие как состав семьи, психологический климат, стиль воспитания, особенности детско-родительских отношений. Семья играет важную роль в развитии каждого человека, поскольку обладает способностью понимать потребности и дает возможность получать свой первый коммуникативный опыт общения с близким человеком [1].

Семейные отношения можно рассматривать как целостную систему. Понятие родительских отношений является наиболее обширным и отражает взаимную зависимость детей от родителей. Отношение родителей субъективно и напрямую оказывает воздействие на формирование личности ребенка, его интересов и отношения к миру. В зависимости от характера, индивидуальных особенностей, семейных традиций и религиозных убеждений родитель будет оказывать непосредственное воздействие на ребенка [1].

Опираясь на труды З. Фрейда, можно говорить о том, что человек берет свои проблемы из детства. При отсутствии удовлетворения естественных потребностей или утрате близкого контакта с матерью, в будущем это приведет к различного рода отклонениям [2].

Существует немало научных методик и классификаций, которые позволяют определить качественное содержание отношений внутри семьи. Это знание необходимо для коррекции внутрисемейных отношений. Изучение отношений между родителями и детьми было основано на теории привязанности и дало замечательные результаты.

Джон Боулби в 1973 году сформулировал теорию привязанности, опираясь на понятия из биологии и психоанализа. Согласно этой теории, дети развивают внутренние представления об отношениях в результате взаимодействия с их основными опекунами (например, родителями), которые они впоследствии используют в поддержании других отношений. Теория привязанности также предполагает, что отношения между родителями и детьми имеют долгосрочные последствия для формирования психологического функционирования ребенка.

Теория привязанности применительно к детям подчеркивает важность заботливых отношений для нормального развития ребенка, что влияет на его социальное, когнитивное и эмоциональное развитие в будущем. Сильные связи привязанности между детьми и их родителями – необходимое условие хорошего психического здоровья будущего взрослого человека [3].

В младенчестве детско-родительские отношения характеризуются высоким уровнем привязанности детей к своим родителям. Это происходит из-за сильных эмоциональных и физических связей между ребенком и его родителями. Потеря объекта привязанности сопровождается тревогой и горем, что может привести к проблемам в социальном и эмоциональном развитии [3].

Каждый родитель обладает своим уникальным воспитательным стилем, а именно: определенным образом выражает свою привязанность к ребенку, откликается на его потребности, предъявляет ему свои требования, контролирует и санкционирует их выполнение. При этом эмоциональная поддержка выступает основой эффективных взаимоотношений [4].

В случае нарушения эмоциональной связи между родителем и ребенком в будущем это может привести к неумению справиться с трудными жизненными ситуациями. Именно в системе детско-родительских отношениях с младенческого возраста формируется базовое доверие к миру, что напрямую отражается на личности ребенка [3].

Таким образом, чтобы успешно воспитывать и развивать личность, родители должны выбрать правильный подход к воспитанию, понимать все аспекты брака и родительских отношений, а также балансировать влияние семьи на развитие своего ребенка. В результате создается уникальная среда для воспитания, имеющая свои особенности в каждом конкретном случае. Взаимодействие в семье положительно влияет на состояние и поведение ребенка, а также играет большую роль в его нормальном физическом и умственном развитии.

Библиографический список

1. Быкова М.П., Иванова Н.Г. Проблема изучения детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Психология и современный мир. Вып. 14. Субъект жизнедеятельности в современном обществе [Электронный ресурс]. Материалы Всерос. науч. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых (Архангельск, 22 апреля 2021 г.) / Сев. (Аркт.) федер. ун-т им. М.В. Ломоносова; [сост. и отв. ред. Е.В. Казакова]. Электронные текстовые данные. Архангельск: САФУ, 2021. С. 266–230.
2. Детская психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика и психология» / Е. О. Смирнова. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. 41 с.
3. Боулби, Дж. Привязанность/ Дж. Боулби. М.: Гардарика, 2003.
4. Бэш Ф. Здоровье и воспитание подростка. М.: Мартин, 2012.

ПОНЯТИЕ ЭКЗИСТЕНЦИОНАЛЬНЫЙ ВАКУУМ И ЕГО ВЗАИМОСВЯЗЬ С ОСОБЕННОСТЯМИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛИЧНОСТИ

THE CONCEPT OF EXISTENTIAL VACUUM AND ITS RELATIONSHIP WITH THE FEATURES OF THE MEANING-OF-LIFE ORIENTATIONS OF THE INDIVIDUAL

М.С. Лобанова **M.S. Lobanova**

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

Экзистенциальный вакуум, экзистенциальная психология, ценности, ценностная сфера, смысложизненные ориентации.
В данной статье рассмотрены вопросы определения экзистенционального вакуума и его взаимосвязи с особенностями ценностной сферы личности.

Existential vacuum, existential psychology, values, value sphere, meaningful orientations.
This article discusses the issues of determining the existential vacuum and its relationship with the peculiarities of the value sphere of personality.

Экзистенциальный вакуум в психологической литературе представляет собой потерю смысла жизни, ощущение пустоты и неудовлетворенности жизнью, сопровождающееся негативным эмоциональным фоном, а также преобладающим чувством скуки и апатии. Как писал основатель логотерапии Виктор Франкл, скука – это неумение проявить интерес, а апатия – это неумение проявить инициативу. По мнению Франкла, часто человек даже не понимает, что он хочет, и, как следствие, он делает то же, что делают другие, или пытается оправдать их ожидания [1].

Как утверждал Зоткин Н.В., современные социально-экономические и культурные условия приводят человека к тому, что у него возникают задачи экзистенциального плана. Смысл жизни становится ориентиром, к которому устремлены дела и поступки человека [2]. Отсутствие такого смысла приводит к переживанию бессмысленности жизни. Леонтьев Д.А. отмечал, что жизнь без смысла лишена перспектив. Она изолирована, лишена значимых связей с окружающими людьми [3].

Логотерапия Франкла и экзистенциальный анализ как ее раздел исходят из того, что жизнь, наполненная смыслом, обязательно связана с нахождением и проживанием ценностей. Из ценностей выделяют: ценность творчества, ценность переживания, ценность жизненных установок, которые, по Франклу, наиболее значимые [1].

М. Рокич выделяет следующие ценности: терминальные и инструментальные [4].

Рубинштейн С.А. писал, про ценностные ориентиры находят себя в установках сознания и поведения, которые отражаются в общественно важных делах и поступках. Ценности происходят от соотношения мира и человека. [1].

Абрахам Маслоу – один из основателей гуманистической психологии – писал, что самоактуализация – это непрерывная реализация возможных способностей и талантов, люди, стремящиеся к самоактуализации, реализовывают «бытийные» ценности, выступающие как важные для жизни потребности [5].

Эдуард Шпрангер – немецкий философ-идеалист, психолог – также обращался к проблеме ценностных ориентаций в структуре личности и считал, что ценностную ориентацию, посредством которой личность познает мир, можно отнести к основе личности. Включение личности в познание – в этом значение ценностных ориентаций [6].

Таким образом, становится понятно, какое значение и внимание придается жизненным ценностям в понимании личности. «Смысл жизни» – одно из самых основных мировоззренческих понятий, которое имеет отношение к определению предназначения человечества, конечной цели его существования. Трудности, связанные с определением ценностей, становятся причиной экзистенциального вакуума и приводят к душевным страданиям человека.

На основе методики «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева можно сделать заключение о том, что уровень ценностной сферы у лиц с различными признаками экзистенциального вакуума отличаются в сторону снижения основных показателей экзистенциальной наполненности жизни, смыслажизненных ориентаций по сравнению со средним уровнем значения показателей. Чем больше человек ориентирован на самоактуализацию и личностный рост, тем в меньшей степени он подвержен экзистенциальному вакууму.

На сегодняшний день помощь в поиске и нахождении истинных жизненных смыслов, экзистенциальных ценностей, помощь в смоактуализации – наиболее востребованные направления для психологической работы и в целом для психологической практики и науки.

Библиографический список

1. Франкл В. Экзистенциальный вакуум: вызов психотерапии // В. Франкл. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. С. 308–321.
2. Зоткин Н.В. Психологическая концепция смысла. М., 2018. С. 72–74.
3. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Смыслоутрата и отчуждение // Культурно-историческая психология. 2007. № 4. С. 68–77.
4. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. 2-е изд. М., 1976.
5. Маслоу А. Психология бытия. М.: «Рефл-бук». К.: Ваклер, 1997.
6. Шпрангер Э. Два вида психологии / История психологии (10-е – 30-е гг. Период открытого кризиса): Тексты. 2-е изд. / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992. С. 347–361.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРИЧИНА ОТСУТСТВИЯ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ

DISTANCE EDUCATION IS A REASON FOR LACK OF MOTIVATION FOR LEARNING

Ю.И. Погорелова **Yu.I. Pogorelova**

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

Мотивация, дистанционное образование, обучение, коронавирусная инфекция, отсутствие мотивации.

В этой статье рассмотрена проблема снижения уровня мотивации в связи с дистанционным образованием. Представлены результаты анкетирования, выявлены главные причины отсутствия мотивации.

Motivation, distance education, learning, coronavirus infection, lack of motivation.

This article discusses the problem of reducing the level of motivation in connection with distance education. The results of the survey are presented, the main reasons for the lack of motivation are identified.

Учебная мотивация – важный элемент в жизни каждого обучающегося, одно из новообразований психического развития школьников в процессе осуществления учащимися активной учебной деятельности [1].

Вследствие пандемии из-за новой коронавирусной инфекции все школы были вынуждены уйти на дистанционное обучение в 2020 году. Поначалу школьная система в таком режиме имела свои недостатки, выяснилось, что школы не готовы к такому резкому переходу. Позже, конечно, школьная система смогла выстроить организованный процесс обучения, но у школьников пропал интерес к учебе, уменьшился уровень мотивации [3].

Изучению мотивации учения посвящены многочисленные исследования, результаты которых описаны в трудах Б.Г. Ананьева, В.Г.Асеева, Л.И. Божович, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, А.К. Марковой, Н.А. Менчинской, Е.Ю. Патяевой, Д.Б. Эльконина, В.А. Якунина и др.

На сегодняшний день сложно не заметить, какое влияние оказало дистанционное образование на детей, на уровень их мотивации. Вернувшись вновь

в стены школы в сентябре 2020 года, мы выяснили, что далеко не все школьники готовы вести очное образование.

Целью нашего исследования являлось выяснение причин снижения уровня мотивации к обучению после дистанционного образования.

Исследование проводилось на базе МБОУ СШ №155 на обучающихся 7В класса. В исследовании приняли участие 30 человек в возрасте 13–14 лет. Для выявления причин снижения уровня мотивации был проведен опрос, в котором отражались различные причины, влияющие на отсутствие мотивации.

Ниже представлены причины, влияющие на мотивацию в процентом соотношении среди обучающихся 7В класса:

1. Нарушена коммуникация с учителями (75 % обучающихся). На дистанционном образовании дети не видели своих учителей вживую, соответственно, нарушилась связь между ними. Ученикам стало сложно задавать вопросы, воспринимать обратную связь, так как нет личного контакта.

2. Отсутствие режима (60 % обучающихся). На дистанционном образовании особенно важны навыки самоорганизации для посещения уроков в интернете и выполнения заданий в срок. К сожалению, данными качествами обладают далеко не все.

3. Пропал интерес к учебе (70 % обучающихся)**.** У многих школьников и без того была низкая мотивация к обучению, на дистанционном режиме интерес к учебе пропал совсем. Нет контроля со стороны родителей и учителей, детям стало труднее воспринимать новый материал, ведь подробно еще раз уже не объясняется дистанционно, как это делалось бы в классе.

4. Дистанционное обучение – каникулы. Так воспринимали этот режим 10 % обучающихся, которые не могли воспринимать всерьез требования учителей в таком формате [4].

После долгого дистанционного режима вернувшиеся в школу дети оказались неготовыми воспринимать информацию очно, также они оказались неготовыми к снижению успеваемости, вследствие чего желание учиться совсем пропало. А школьная мотивация – ключевой компонент в получении и усвоении знаний. Поэтому наша задача заключается в том, чтобы создать условия для формирования учебной мотивации с помощью различных методик, повысить внешние и внутренние мотивы у детей, о которых в своих трудах писала Божович Л.И. [2].

Библиографический список

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. М.: Мысль, 1976. 158 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 249 с.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2011. 512 с.
4. Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 256 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПАМЯТИ У ЛЮДЕЙ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

STUDY OF MEMORY IN THE ELDERLY

Д.Д. Черенев **D.D. Cherenev**

Научные руководители **Е.А.Черенева,**
кандидат педагогических наук
доцент кафедры специальной психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева
Е.А. Масюк,
учитель биологии МБОУ СШ № 46 г. Красноярск
Scientific advisers **E.A. Chereneva,**
candidate of pedagogical sciences
associate professor at the special psychology department
in Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev
E.A. Masyuk,
secondary school № 46 biology teacher, Krasnoyarsk

Память, когнитивные процессы, деменция, пожилые люди.
Проведенное теоретико-экспериментальное исследование памяти у людей пожилого возраста позволило выявить, что память – это сложный психический процесс, который связан с другими психическими процессами. В рамках экспериментального исследования мы провели теоретический анализ исследования и выделили основные значимые категории. Выявлено, что у людей пожилого возраста происходит снижение памяти и когнитивных процессов.

Memory, cognitive processes, dementia, elderly people.
Theoretical and experimental studies carried out in the elderly allow us to conclude that memory is a complex structure, the memory of which is associated with other natural processes. As part of the pilot framework study, we conducted a theoretical analysis of the studies and introduced the main meaningful categories. It has been established that in older people there is a normal decrease in memory and cognitive processes.

Исследование памяти у людей пожилого возраста является одной из актуальных проблем современности. Процессы памяти являются важными в организации быта человека, его коммуникации и активной жизни [5]. В этот сложный для нашей страны период пандемии увеличилось количество людей с психоэмоциональной нестабильностью. В связи с изменившимися социально-экономическими обстоятельствами, вызванными пандемией COVID-19, увеличился риск возникновения психоэмоциональных нарушений у пожилых людей, способствующих формированию депрессии и, вследствие этого, снижению когнитивных функций. Особую группу риска составляют люди пожилого возраста, имеющие легкие когнитивные нарушения. Это ведет к возникновению деменции [1; 5].

Проблема помощи людям старшего поколения с когнитивными расстройствами (деменцией) актуальна во всем мире, а в России ситуация стоит очень остро. По данным Всемирной Организации Здоровья (ВОЗ), Россия по распространенности деменции находится на шестом месте в мире и входит в десятку стран с наивысшими показателями по деменции. По предположениям специалистов, таких людей около 2 млн, однако эти данные не совпадают с официальной статистикой. По данным Минздрава РФ, по состоянию на 2014 г. официально зарегистрирован 8831 случай пациентов с болезнью Альцгеймера, хотя их, как минимум, 1,5 млн. Деменция входит в число основных причин инвалидности среди пожилых людей во всем мире. Она может оказывать глубокое воздействие не только на страдающих ею людей, но и на их семьи и тех, кто осуществляет за ними уход. Официальной статистики по деменции в г. Красноярске и Красноярском крае нет. Мы обнаружили, что проблема ухудшения памяти у пожилых людей существует, но отсутствуют систематическая работа и эффективная социально-реабилитационная среда, позволяющая сохранять и развивать память в пожилом возрасте. Актуальность исследования обусловлена вышеперечисленными обстоятельствами и требует дополнительного изучения [2; 3].

Проблема исследования заключается в недостаточности исследований памяти и когнитивных процессов у людей пожилого возраста, а также комплексов упражнений по развитию памяти и профилактике деменции. Целью нашего исследования было выявление особенностей памяти у людей пожилого возраста.

Исследование проводилось на базах АНО Центра развития личности «ГРААЛЬ» и КЦСОН Кировского района г. Красноярска в октябре 2021 года.

Были использованы следующие методы: беседа, наблюдение, опрос. Для исследования памяти у пожилых людей была использована Монреальская шкала оценки когнитивных функций. Монреальская шкала оценки когнитивных функций (MoCA-тест) была разработана как средство быстрой оценки когнитивного развития. Она оценивает различные когнитивные сферы: внимание и концентрацию, управляющие функции, память, язык, зрительно-конструктивные навыки, абстрактное мышление, счет и ориентацию.

Время для проведения MoCA-теста составляет примерно 10 минут. Максимально возможное количество баллов – 30; 26 баллов и более считается нормальным, 25 и менее свидетельствуют о наличии когнитивных нарушений.

В исследовании принимали участие люди пожилого возраста (60+). Всего в эксперименте приняли участие 10 испытуемых. Из этой группы было 2 человека после инсульта и 1 человек после COVID-19.

Проведенное нами исследование памяти пожилых людей позволило выявить, что в настоящее время эта категория граждан наиболее уязвима и нуждается в психологической поддержке. Последствия длительного эмоционального напряжения пожилых людей негативно сказываются на их когнитивных функциях и активности. Это, в свою очередь, влечет возникновение легких когнитивных расстройств (деменции) и общей социальной дезадаптации.

В ходе опроса мы определили, что у 100 % испытуемых отмечены следующие показатели:

1. Пожилые люди знают о проблеме снижения памяти, но не знают, как ее сохранить.

2. Пожилые люди испытывают страх, тревогу, негативизм при ухудшении памяти.

Мы обнаружили, что у 70 % испытуемых отмечается нормальный уровень когнитивного развития (26–30 баллов). В ходе беседы было установлено, что эта группа испытуемых занимается развитием памяти, причем, только одна испытуемая имела наивысший балл (30 баллов). Остальные испытуемые (60 %) получили результаты в диапазоне 26–29 баллов. Необходимо отметить, что данная группа занимается регулярными занятиями по развитию памяти, физической активностью. Необходимо отметить, что специальные занятия по развитию памяти и когнитивных способностей влияют на результаты развития памяти. Об этом свидетельствуют полученные нами результаты – в группу нормального развития когнитивного развития вошли испытуемые, перенесшие инсульт и COVID-19.

Более низкие результаты по уровню когнитивного развития получили 30 % испытуемых из общей выборки. Эти испытуемые получили 19 – 25 баллов. В ходе беседы было уставлено, что они специально не занимаются развитием памяти, но они замечают ее снижение и не знают, как его остановить.

Проведенное теоретико-экспериментальное исследование памяти у людей пожилого возраста позволило выявить, что память – это сложный психический процесс, который связан с другими психическими процессами.

В рамках экспериментального исследования мы провели теоретический анализ исследования и выделили основные значимые категории: что такое память, ее основные психологические характеристики, особенности когнитивного развития людей пожилого возраста.

Полученные результаты исследования позволили достичь цели исследования и составить методические рекомендации по предупреждению нарушений памяти.

Исследование выполнялось при финансовой поддержке Красноярского краевого фонда науки в рамках научного проекта № 2021010206903 «Профилактика деменции у людей старшего возраста (60+)».

Библиографический список

1. Ермолаева М.В. Проблема личностного самоопределения в старости // Психология зрелости и старения. 2009. № 4. С. 74–84.
2. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека: М.: ТЦ «Сфера», 2001. 464 с.
3. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии. СПб.: Питер, 2012. 320 с.
4. Черенева Е.А., Сафонова Л.М., Потылицина В.Ю., Черенев Д.В. Психолого-педагогическое сопровождение людей пожилого возраста как фактор успешного старения // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2021. № 58 (4). С. 54–62.

РОЛЬ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В РЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ

THE ROLE OF PARENT-CHILD RELATIONS IN THE REGULATION OF EMOTIONS IN PRE-SCHOOLERS

К.Н. Чистогашева **K.N. Chistogasheva**

Научный руководитель **Е.А. Черенева,**
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры специальной психологии КГПУ им. В.П.Астафьева
Scientific adviser **E.A. Chereneva,**
candidate of pedagogical sciences
associate professor at the special psychology department
in Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Эмоции, детско-родительские отношения, семья, эмоциональная сфера.
В данной статье показана важность влияния родителей на формирование эмоций дошкольника. Для полноценного развития ребенка в семье должны складываться благоприятные условия, которые полностью зависят от детско-родительских отношений.

Emotions, child-parent relations, family, emotional sphere.
This article shows the importance of the influence of parents on the formation of emotions of a preschooler. For the full development of the child in the family, favorable conditions must develop, which completely depend on the child-parent relationship.

Формирование будущей личности ребенка начинается в семье, где создается эмоциональный тон, способствующий развитию здорового ребенка. Важность влияния детско-родительских отношений в регуляции эмоций дошкольника должна быть частью педагогической системы. Период дошкольного детства является прочным фундаментом для понимания его собственных эмоций и эмоциональных состояний других людей. Социальным фактором развития эмоциональной сферы у детей в первую очередь являются семейные отношения, где закладываются основы эмоционального интеллекта ребенка, что обуславливается актуальностью изучения роли родителя в развитии у детей умения принимать и понимать собственные эмоции, для дальнейшего экологичного развития дошкольника. [6]

В современном мире в жизни детей и взрослых постоянно присутствуют гаджеты, смартфоны, планшеты. Родители научились играть и общаться со своими детьми, не отрываясь от экранов своих устройств, с абсолютно безэмоциональным выражением лица, а большенство детей знают, как пользоваться телефонами, раньше, чем начинают говорить. В результате чего дети теряют контакт со своими эмоциями, так как просто не имеют соответствующего опыта, ведь дошкольник может взять этот опыт от близких ему людей, от своих родителей.

Эмоция – это импульс, происходящий от латинского слово movio, то есть движение. На сегодняшней день об эмоциях написано огромное количество статей и проведено множество исследований. Изучением эмоций занимались Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Н.Н. Ланге, П.В. Симонов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, а также зарубежные авторы: К. Изард, Р.С. Лазарус, П. Лаврентьев. В современной психологии предлагается множество самых разнообразных определений понятия эмоции.

Эмоция – это психический процесс, который отражается в форме переживания, вызванного внутренним переживанием, реакцией на явления и события жизни индивида [7].

Вопрос влиянии семьи на развитие эмоциональной сферы детей в отечественной дошкольной педагогике и психологии рассматривался со стороны нравственного воспитания и формирования социально-нравственного опыта (А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, А.Д. Кошелев и др.) [6].

Исследование по взаимосвязи детско-родительских отношений и их влияние на понимание эмоций у детей занимались такие зарубежные ученые, как Пол Харрис, Джуни Данн и Джейн Браун, Сет Поллак [7].

А ведь, как пишет Л.С. Выготский, именно эмоциональная реакция должна составлять основу воспитательного процесса [1].

Уже в середине XX века начинает прослеживаться важность эмоциональной близости и эмпатии в отношениях родителей и детей. Родитель для ребенка выступает источником поддержки и эмоционального тепла. Вопросы важности взаимоотношений внутри семьи и влиянии их на становление личности ребенка и его эмоциональную сферу рассматривали Л.С. Выготский, П. Жане, Е.О. Смирнова, Т.И. Гарибашвили, Е.П. Ильин, И.В. Дубровина, М.И. Лисина [6].

О важности детско-родительских отношений, которые влияют на эмоциональное благополучие дошкольника, сказано в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО).

Дошкольники в силу возраста не всегда способны самостоятельно формулировать собственные эмоции, чувства и переживания, способность контролировать свои эмоции формируется на протяжении всего этапа дошкольного детства, пишет Е.П. Ильин.

Эмоциональное развитие ребенка происходит постепенно в общении с окружающими людьми, начиная с самого раннего возраста, когда ребенок реагирует на улыбку матери [2].

Семья – это особого рода коллектив, играющий в воспитании личности ребенка основную, долговременную и важную роль для его будущего [5]. Если родитель будет подавлять и табуировать эмоции ребенка: гнев, страх, злость, агрессию, стыдить за проявления своих чувств, – то в результате у таких детей в будущем может произойти тяжелый внутренний конфликт и онемение чувств.

М.И. Лисина говорит о том, как влияет роль взрослых и семьи на способность и умение выражать эмоциональное состояние ребенка. Ребенок очень рано усваивает систему отношений своей семьи. От взрослых зависит, насколько адекватными будут эмоциональные реакции детей в будущем [3].

Еще А. Фрейд писала о том, какое большое влияние оказывает настроение матери, ее эмоциональное отношение к ребенку, а А. Валлон говорил, что только благодаря эмоциям ребенок способен к психической жизни [4].

Таким образом, на основе выше изложенного можно сделать вывод, что семья играет огромную роль в понимании детьми эмоций, так как именно родители, – важные и значимые взрослые – помогают познакомить ребенка с миром эмоций.

Библиографический список

1. Верхотурова Н.Ю., Бардецкая.Я.В. Психология и психофизиология эмоции: учебное пособие. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2021. 376 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Астрель; Хранитель, 2008. 129 с.
3. Демидов И.Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие для вузов. Ростов-н/Д,: Феникс, 2009. 315 с.
4. Дубровин И.В., Данилова Е.Е., Прихожан А.М. Психология. М.: ACADEMA, 2003. 211 с.
5. Карелина И.О. Эмоциональный интеллект дошкольника: социализация понимания эмоций: избранные научные статьи. Прага: Vedecko vydavatelske centrum «Sociosfera-CZ», 2021. 137с.
6. Кулагина И.Ю. Возрастная психология. М., 1999. 352 с.
7. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2001. 320 с.

ИЗУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

LEARNING THE COMMUNICATION SKILLS OF YOUNGER STUDENTS

О.С. Штумпф **O.S. Stumpf**

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

Общение, коммуникация, младшие школьники, коммуникативные навыки, активная речевая среда.

Статья посвящена изучению коммуникативных умений младших школьников. Обосновано понятие коммуникации. Выделены особенности коммуникативных умений младших школьников. Определены основные направления работы по развитию коммуникативных умений у учащихся начальной школы.

Communication, communication, junior students, communication skills, active speech environment.

The article is devoted to the study of communicative skills of younger schoolchildren. The concept of communication is justified. The peculiarities of communication skills of younger schoolchildren are highlighted. The main directions of work on the development of communication skills among primary school students have been determined.

Важным аспектом жизнедеятельности младших школьников является общение. Согласно концепции Л.С. Выготского, эффективность и качество процесса общения в значительной мере обусловлены уровнем развития коммуникативных способностей субъектов общения, в связи с чем развитие коммуникативных умений обучающихся считается одной из ключевых задач семьи, школы, социума.

В своей работе В.В. Давыдов описывает основные новообразования младшего школьного возраста, которые включают в себя произвольность; внутренний план действий; рефлексию [1].

На основании этого можно сделать выводы о новой ступени развития коммуникативных умений и навыков. Коммуникативные умения в этом возрасте являются осознанными коммуникативными действиями. Школьник учится строить свое общение исходя из правил и задач, которые ставят перед ним взрослые,

учится взаимодействовать с партнерами (взрослый – сверстник), исходя из ситуации, анализировать и оценивать коммуникативные контакты [2].

Анализ межличностной коммуникации обучающихся младшего школьного возраста показывает, что обучающиеся вступают в общение тогда, когда для этого есть предметные, конкретно-практические основания. Эти основания служат основой для таких характеристик общения, как: содержание, длительность, интенсивность, устойчивость. Эти характеристики определяются учебной, игровой и к концу четвертого класса общественной деятельностью. В младшем школьном возрасте идет закладка элементарных знаний, умений и навыков, необходимых для выбора и осуществления коммуникативной деятельности в процессе общения [3].

Одна из главных задач коммуникации младших школьников – обеспечение активной речевой среды, направленной на формирование коммуникативной активности [3].

В психологической литературе коммуникативная активность личности определяется:

– как состояние взаимодействия субъектов, которые устанавливают, налаживают и поддерживают контакты;

– как качество коммуникативной деятельности, в которой проявляется личность человека;

– творческое проявление отношений между партнерами общения;

– как личностное образование выражает эмоциональное познавательное и поведенческое отклонение [43].

Развивая и совершенствуя коммуникативную активность младшего школьника, исходя из особенностей возраста, необходимо учитывать, что работа должна строиться в разных направлениях: количественное увеличение (объем словарного запаса); качественные изменения (развитие произношения, совершенствование связной речи); создание такой ситуации взаимодействия между обучающимися в условиях учебного диалога, в результате которого формируются коммуникативные умения и навыки [2].

Необходимо помнить, что важную роль в развитии коммуникативных навыков в этом возрасте играет взрослый. Общаясь со взрослым в школе и дома, ребенок запрашивает и получает нужную ему информацию для ответа на конкретные вопросы. Получает оценку своего поведения, сравнивает ее с оценкой сверстников. Модель общения со взрослым ребенок переносит на детский коллектив. Если во взросло-детской коммуникации все благополучно, то больше вероятности того, что в обществе сверстников у ребенка будет больше уверенности, эмоциональной стабильности. Ребенок будет успешен и коммуникативен на протяжении всего обучения.

Таким образом, анализируя особенности коммуникативных умений младших школьников, можно сделать выводы:

– младший школьный возраст является самым благоприятным для выстраивания взаимоотношений со сверстниками и взрослыми;

– закладываются основные принципы и правила коммуникации с окружающими его людьми;

– общение способствует становлению характера личности ребенка;

– приобретаются основные навыки взаимодействия с любым индивидом общества;

– формируются наиболее рациональные способы решения коммуникативных задач.

Организуя конструктивное общение младших школьников со сверстниками и взрослыми, необходимо поддерживать атмосферу уважения к собеседнику и доброжелательности. Формирование у младших школьников позиции доверия, открытости, сговорчивости, дружелюбия, спокойствия – все это непременные условия развития и воспитания культуры общения ребенка в современном мире.

Библиографический список

1. Давыдов В.В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте // Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского. М., 1979. С. 69–101.
2. Ипатова В.В., Иванова Н.Г. Теоретический обзор проблемы изучения коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста. Психология и современный мир. Вып. 13. Субъект жизнедеятельности в современном обществе [Электронный ресурс]. Материалы заоч. Всерос. науч. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых (Архангельск, 23 апреля 2020 г.) / Сев. (Аркт.) федер. ун-т им. М. В. Ломоносова; [сост. и отв. ред. Е. В. Казакова]. Электронные текстовые данные. Архангельск: САФУ, 2020. С. 172–176.
3. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания. Учебное пособие. М.: Педагогическое общество России, 2001. 320 с.
4. Бадалев А.Л. Психология общения. Москва; Воронеж, 1996. 460 с.

Раздел 2.
ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

MOTIVATION FEATURES IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

А.В. Андреева **A.V. Andreeva**

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

Мотивация, умственная отсталость, интеллектуальные нарушения, учебная деятельность, готовность к школе.
В статье рассматривается вопрос значимости мотивационной готовности у детей с интеллектуальными нарушениями. Выделены особенности мотивации детей с интеллектуальными нарушениями.

Motivation, mental retardation, intellectual disabilities, educational activities, readiness for school.
The paper addresses the importance of motivational readiness in children with intellectual disabilities. The motivation features of children with intellectual disabilities are highlighted.

В результате анализа литературы мы установили, что для дошкольников с интеллектуальными нарушениями развитие учебной мотивации является важной задачей подготовки этих детей к школе. В отечественной психологии и педагогике вопросам подготовки детей к школе посвящено немало исследований. Однако мотивационная готовность детей, имеющих интеллектуальные нарушения, до сих пор остается недостаточно изучена.

По утверждению Сусловой О.И., мотивационная готовность представляет собой движущую силу деятельности и активности личности, т.к. положительная мотивация является предпосылкой смены игровой деятельности на учебную [1].

Так, по мнению Шиповой Л.В. и Кухарчук О.В., при переходе из детского сада в школу мотивационная сфера дошкольника претерпевает существенные

изменения. Так, игра для школьника уходит на второй план, а учебная деятельность становится ведущей и более сложной структурой и спецификой организации [3].

Как отмечает Андреева А.А., развитие предпосылок к учебной деятельности дошкольников с легкой степенью умственной отсталости в олигофренопедагогике является одной из главных задач для успешной адаптации и позитивной социализации такой категории детей [2].

А.К. Маркова, рассматривающая вопросы мотивации школьников, выделяла мотивы учебной деятельности: познавательные мотивы, которые автор рассматривала как причины получения новых знаний и способов деятельности; социальные – как понимание важности учения и фактора успеха в виде приобретения личностно значимого социального статуса [4].

Традиционно в учебниках по психологии учебная мотивация рассматривается как самостоятельный вид мотивации, обуславливающий потребность обучающегося в получении новой информации.

С.В. Кудрина в своих исследованиях утверждала, что для детей с легкой умственной отсталостью характерны социальные «поверхностные» мотивы, в большей мере не затрагивающие содержательную сторону деятельности [4].

О.В. Кухарчук, Л.В. Шипова отмечают низкую осознанность, неустойчивость мотивов и важную роль ситуации как значимого фактора. Мотивы умственно отсталых учащихся мало опосредованы и, как правило, связаны с удовлетворением низших физиологических потребностей [3].

Толстикова О.Н. утверждала, что у детей с интеллектуальными нарушениями преобладающими становятся мотивы, связанные с внешней стимуляцией со стороны учителя, и выполнение образовательных задач, заданных школьными требованиями [4].

Таким образом, в результате обзора литературы по проблеме исследования мы пришли к выводу, что мотивационная сфера детей с интеллектуальными нарушениями характеризуется низким уровнем осознанности, быстрой сменой и неустойчивостью ведущих мотивов, незрелостью, зависимостью мотивов от социальной ситуации, что обуславливает необходимость развития и психологической коррекции.

Библиографический список

1. Суслова О.И. Особенности учебной мотивации второклассников с умственной отсталостью / О.И. Суслова, М.А. Гурьянова // Социализация и реабилитация в современном мире. 2017. № 1. С. 493–499.
2. Андреева А.А. Специфика формирования мотивации в процессе учебно-трудовой деятельности у школьников с легкой умственной отсталостью// Традиции и перспективы науки XXI века. 2020. № 1. С. 204–207.
3. Шипова Л.В., Кухарчук О.В. Проблема мотивации учения умственно отсталых школьников в специальной психологии // Теория и практика общественного развития. 2015. № 18. С. 355–357.
4. Толстикова О.Н. Особенности мотивации учения младших школьников с умственной отсталостью при решении учебных и практических задач// Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии. 2018. № 1. С. 145–148.
5. Шаповалова О.Е. Эмоциональное развитие умственно отсталых школьников: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Н. Новгород, 2006. 48 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

STUDY OF THOUGHT OPERATIONS OF SENIOR PRESCHOOLERS WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT

Н.А. Бабаева **N.A Babaeva**

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

Задержка психического развития, мышление, дошкольники, мыслительные операции, диагностика мышления.

Целью статьи является исследование мышления и мыслительных операций старших дошкольников с задержкой психического развития. В результате констатирующего эксперимента нами проведено диагностическое обследование и выявлены специфические особенности мыслительных операций детей 5–6 лет с задержкой психического развития.

Delayed mental development, thinking, preschoolers, thought operations, diagnosis of thinking.

The purpose of the article is to investigate the thinking and thought operations of older preschoolers with delayed mental development. As a result of the attesting experiment, we conducted a diagnostic examination and revealed specific features of thought operations of children 6-7 years old with delayed mental development.

Исследованием детей с задержкой психического развития (далее ЗПР) занимались отечественные и зарубежные ученые (Т.А. Власова, Г.Е. Сухарева, Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени и др.). Сам термин «задержка психического развития» был введен Г.Е. Сухаревой. Автор отмечала, что таким детям свойственен заторможенный темп развития психических процессов, однако он не является грубым и не включает в себя нарушения опорно-двигательного аппарата. Отмечаются инфантилизм, отсутствие любознательности, а также недостаточность функционирования мыслительных операций, таких как обобщение, синтез, анализ, сравнение. Имеются проблемы формулирования мыслей. У некоторых детей отмечаются патологии речи. Эти признаки могут проявляться как в совокупности, так и отдельно.

Проблема исследования мыслительных операций старших дошкольников с диагнозом ЗПР всегда актуальна. При ЗПР нет единой картины проявлений патологии развития. Каждый случай уникальный и требует детального предметного исследования.

С целью исследования особенностей мыслительных операций детей с ЗПР нами был проведен констатирующий эксперимент. В исследовании принимали участие 18 детей МБДОУ № 316 г. Красноярска. Возраст испытуемых 5–6 лет, все имели диагноз ЗПР по результатам ПМПК. Для диагностики мы использовали методики: «Классификация предметов» С.Д. Забрамной, О.В. Боровик [3]; «Исключение предметов (4 лишний)» Н.Л. Белопольской [4], «Чего не бывает? Понимание картин с изображением нелепых ситуаций» Н.А. Бернштейна [3].

По результатам методики «Классификация предметов» С.Д. Забрамной, 22,2 % детей выполнили задания самостоятельно, правильно разделив предметы на группы. 27,8 % детей прибегали к подсказке со стороны педагога, у детей наблюдались трудности и неточности в выполнении задания. 50 % детей выполнили задания с ошибками, неверно разделив предметы на группы. Были те, кто отказались выполнять задание, в связи с чем продемонстрировали низкий уровень.

По результатам методики «Исключение предметов (4 лишний)» Н.Л. Белопольской, никто из детей не набрал высокого балла. Средний уровень отмечен в ответах 38,9 % детей (дети не дали развернутый ответ). 61,1 % детей продемонстрировали низкий уровень. Дети, совершив грубые ошибки в исключении лишнего, не смогли объяснить логику выбранного предмета во время выполнения задания.

Результаты методики «Чего не бывает? Понимание картин с изображением нелепых ситуаций» Н.А. Бернштейна показали, что 38,9 % детей выполнили задание правильно и проявили к нему интерес, смогли дать логичный ответ, в связи с чем получили высокий балл. 38,9 % детей указали на абсурдную ситуацию, но объяснить ее смогли только с помощью подсказки, либо в силу речевых нарушений объяснения носили односложный характер при ответе. 22,2 % не выполнили задание. Дети допускали грубые ошибки, отмечался низкий интерес к заданию, высокая отвлекаемость, а также отказ от выполнения задания.

Результаты методики «Последовательность событий» показали, что высокий балл не зафиксирован. 22,2 % детей смогли выполнить задание с использованием наводящих вопросов и подсказок. Остальные 77,8 % нуждались в прямом указании последовательности. При составлении логического, связного рассказа все дети испытывали затруднения.

В результате констатирующего эксперимента были выявлены разные показатели мыслительных операций детей с ЗПР, что наглядно демонстрирует отсутствие общей картины проявления диагноза. Также следует отметить, что сложнее детям давались задания, где требовались развернутые речевые высказывания. Таким образом, больше половины (66,7 %) показали низкие результаты. Средний уровень набрали 33,3 % испытуемых. Исходя из результатов эксперимента, мы

можем предположить, что для детей с ЗПР будет актуальной коррекционная программа с упором на развитие логического и критического мышления, операций обобщения, анализа и синтеза. Также большую роль в коррекции детей с ЗПР играет роль развитие эмоционально-волевой и речевой сферы.

Библиографический список

1. Кузнецова Л.В. Основы специальной психологии / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др. М.: Издательский центр «Академия». 2003. 480 с.
2. Никишина Н.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: пособие для психологов и педагогов. Гуманит. изд. центр. М.: ВЛАДОС, 2004. 128 с.
3. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. М.: Просвещение; Владос. 2008. 178 с.
4. Белопольская Н.Л. Исключение предметов (Четвертый лишний). Модифицированная психодиагностическая методика: Руководство по использованию. Изд. 3-е, стереотип. М., 2009.

ОСОБЕННОСТИ ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

FEATURES OF ATTENTION OF YOUNGER STUDENTS WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT

Л.Э. Малюш **L.E. Malyush**

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

Младшие школьники, задержка психического развития, внимание, свойства внимания, психический процесс.

В статье освещены особенности внимания младших школьников с задержкой психического развития. Рассмотрены основные свойства внимания как психического процесса, указаны причины возникновения отклонения.

Younger students, delayed mental development, attention, properties of attention, mental process.

The article highlights the features of attention of younger students with delayed mental development. The main properties of attention as a mental process are considered, the causes of the deviation are indicated.

Проблема изучения внимания младших школьников с задержкой психического развития остается одной из самых актуальных на сегодняшний день, так как от внимания зависит работа всех остальных психических процессов (память, мышление, речь и др.).

В результате анализа литературы мы установили, что произвольное внимание показывает степень готовности ребенка к школе. Так, в младшем школьном возрасте концентрация внимания младшего школьника увеличивается относительно интересных ему вещей. При этом все еще присутствует непроизвольное внимание, которое обусловлено отвлекаемостью. Концентрация тесно связана пока еще с небольшим объемом внимания и слабой устойчивостью. От того, насколько он смог усвоить материал начальной школы, зависит его дальнейшее образование.

Внимание – интересный и многозначный факт, который занимает в жизни человека одну из высших ступеней, но, в отличие от других познавательных процессов, не выводится в отдельную единицу. Оно как предвестник других явлений идет рядом и помогает в усовершенствовании протекания других процессов.

Такой подход вызвал множество споров среди ученых. Так, еще в 19 в. Н.Н. Ланге описал десятки теорий внимания и не поддержал ни одну из них [1]. Но сколько бы мнений ни существовало, большинство психологов поддерживают идею, что внимание – это обеспечение избирательности и сосредоточенности психики на конкретном объекте, предмете [1].

Детям с задержкой психического развития (далее ЗПР) свойственны ряд особенностей, которые касаются как познавательного развития, так и эмоционально-волевой сферы. Дети с ЗПР – это дети со слабой мотивацией к учебному процессу, у них недостаточно сформирована мыслительная деятельность, речь не развита. Поход в школу для них ассоциируется только лишь с покупкой атрибутики (ранец, школьные принадлежности). В школе им тяжело усвоить материал из-за неспособности сконцентрироваться, усидеть на месте. На переменах дети ведут себя неспокойно: бегают, кричат. Все это может свидетельствовать об излишней гиперактивности таких детей [3].

В 70-х гг. детей с ЗПР начинали изучать такие исследователи, как В.И. Лубовский, Т.А. Власова, М.С. Певзнер, К.С. Лебединская. Именно они вводят понятие, характерные особенности, предлагают классификацию и формы ЗПР. Отмечают, что произвольное целенаправленное внимание младших школьников с ЗПР всегда в той или иной степени нарушено: дети плохо концентрируются, легко отвлекаются, как итог – внимание быстро рассеивается и, чтобы вернуть ребенка к работе, нужно приложить много сил и времени. В.И. Лубовский большое внимание уделяет поведению[3].

Неустойчивость внимания является характерной особенностью младших школьников с ЗПР. Это проявляется по-разному. Интересные факты описаны в работе Г.И. Жаренковой. У одних детей при выполнении задания наблюдается повышенная сосредоточенность, но ненадолго, интерес быстро ослабевает, появляется утомляемость, и, как следствие, внимание рассеивается. У других наоборот – только через небольшой промежуток времени ребенок может заострить внимание на задаче. Устойчивость внимания наблюдается в пределах 5–7 минут, не дольше [2].

Интересна работа Л.Ф. Чупрова в данном направлении, который экспериментальным путем определил основное отличие младших школьников с ЗПР от детей в норме. У всех наблюдалась проблема с переключаемостью, распределением и избирательностью внимания. Таким образом, проблемы в обучении возникали из-за непонимания материала, а невнимательность выступала основным показателем [4].

Л.Н. Блинова в своих трудах описывает ослабевание внимания к вербальной (словесной) информации у детей с ЗПР. Это проявляется в неспособности дослушать даже интересный, увлекательный рассказ. Такие дети быстро устают, теряют нить и, как следствие, у них исчезает интерес. Невнимательность подчеркивается большой долей отвлекаемости. Ребенок реагирует на шумы, стук в дверь, появление нового человека [5]. Это объясняется тем, что непроизвольное внимание стоит над произвольным.

О негативном влиянии посторонних факторов пишет Л.И. Переслени. Анализ его экспериментов показал, что внимание детей с ЗПР рассеянное, неустойчивое, работоспособность низкая [6].

Но также необходимо отметить, что изменение функций внимания зависит от конкретных индивидуальных особенностей личности, степени глубины дефекта, возраста. Об этом в своих исследованиях пишет Г.М. Понорядова [7].

Особенности внимания младших школьников с задержкой психического развития характеризуются неустойчивостью, легкой отвлекаемостью, слабой концентрацией, неспособностью удержать внимание на долгое время при выполнении конкретных заданий. Кроме этого, отмечаются снижение объема, переключаемости, распределяемости и избирательности внимания [8]. Как результат, познавательные процессы снижаются. В связи с этим необходимо проводить коррекционные занятия для дальнейшего успешного развития ребенка.

Библиографический список

1. Общая психология: учебник / под ред. Тугушева Р.Х., Гарбера Е.И. М.: Эксмо, 2006. 560 с.
2. Жаренкова Г.И. Специфика учебной деятельности: дети с ЗПР. М.: Педагогика, 1984. С. 135–151.
3. Неретина Т.Г. Специальная педагогика и коррекционная психология: учеб.-метод. комплекс / Т.Г. Неретина. М.: Флинта; МПСИ, 2008. 376 с.
4. Чупров Л.Ф. Особенности произвольного внимания младших школьников с задержкой психического развития. Автореф. дис. ... М.: АПН СССР, 1988. 27с.
5. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учебное пособие для студентов пед. вузов. М.: НЦ ЭНАС, 2002. 134 с.
6. Переслени Л.И. Некоторые особенности внимания у детей с отклонениями в развитии // Дефектология. 1972. № 4. С. 3–9.
7. Понорядова Г.М. Динамика организации внимания у детей с задержкой психического развития и учащихся вспомогательной школы. Дефектология. 1979. № 4. С. 16–21.
8. Штумпф О.С., Иванова Н.Г. Исследование произвольного внимания у младших школьников с задержкой психического развития. Психология и современный мир. Вып. 14. Субъект жизнедеятельности в современном обществе [Электронный ресурс]. Материалы Всерос. науч. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых (Архангельск, 22 апреля 2021 г.) / Сев. (Аркт.) федер. ун-т им. М.В. Ломоносова; [сост. и отв. ред. Е. В. Казакова]. – Электронные текстовые данные. – Архангельск: САФУ, 2021. С. 71–76.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

STUDY OF VISUAL PERCEPTION IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

А.Д. Мутовина **A.D. Mutovina**

Научный руководитель **Е.А. Черенева,**
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры специальной психологии
КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser **E.A. Chereneva,**
candidate of pedagogical sciences
associate professor at the special psychology department
in Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Задержка психического развития, младший школьный возраст, зрительное восприятие, исследование, коррекция.

В данной статье представлено теоретическое обоснование проблемы нарушений в развитии зрительного восприятия у детей младшего школьного возраста с ЗПР. Мы провели эмпирическое исследование уровня зрительного восприятия с помощью методик: Проба В. Поппельрейтера «Узнавание наложенных изображений», «Закрашивание фигур по Л.Ф. Фатиховой», «Восприятие химерных изображений», «Изучение понимания смысла сюжетных картинок», «Восприятие перечеркнутых изображений». У большинства детей действительно были обнаружены проблемы в недоразвитии форм зрительного восприятия.

Mental retardation, primary school age, visual perception, research, correction

This article presents a theoretical justification for the problem of violations in the development of visual perception in children of primary school age with mental retardation. An empirical study of the level of visual perception was carried out according to the methods of Probe V. Poppelreiter «Recognition of superimposed images», «Hatching of figures according to L.F. Fatihova», «Perception of chimeric images», «Teaching to understand the meaning of plot pictures», «Perception of crossed out images». The majority of children really revealed problems in the underdevelopment of forms of visual perception.

На данный момент проблема недоразвития форм зрительного восприятия у детей с ЗПР очень актуальна. Исследованием данной проблемы занимались Т.А. Власова, В.И. Лубовский, Л.И. Переслени, М.С. Певзнер, С.Г. Шевченко и др. Однако, как показывает практика, существующие меры профилактики не способны в полной мере решить задачи предупреждения недоразвития зрительного гнозиса у этой категории детей.

Проанализировав психологическую литературу, мы пришли к выводу, что зрительное восприятие – совокупность процессов построения зрительного

образа окружающего мира. Поэтому недоразвитие этого процесса влияет на эффективность школьного обучения и жизнь ребенка в целом. Также мы согласны с мнением ученых, что хоть отставание в формировании форм зрительного восприятия значительно влияет на развитие ребенка, оно временно и при должном внимании может нивелироваться.

Причинами недоразвития форм зрительного восприятия могут выступать отсутствие или быстрая истощаемость познавательного интереса у ребенка с ЗПР, отсутствие возможности испытать новый сенсорный опыт и др.

В целях изучения данной проблемы нами было проведено исследование на базе КГБОУ «Красноярская школа № 7», в котором принимали участие 20 детей с ЗПР в возрасте 9–10 лет.

Для диагностики были использованы следующие методики: Проба В. Поппельрейтера «Узнавание наложенных изображений», «Закрашивание фигур по Л.Ф. Фатиховой», «Восприятие химерных изображений», «Изучение понимания смысла сюжетных картинок», «Восприятие перечеркнутых изображений».

Используя Пробу В. Поппельрейтера «Узнавание наложенных изображений», мы увидели, что 9 детей (45 %) показали очень высокий уровень; у 10 детей (50 %) – высокий; у 1 ребенка (5 %) – средний. Незначительное число детей способны назвать все наложенные изображения, но тратят на это больше 20 секунд.

Результаты по методике «Закрашивание фигур по Л.Ф. Фатиховой» получились следующими: 17 детей (85 %) показали высокий уровень; у 3 детей (15 %) – средний. Дети с ЗПР в преобладающем большинстве показывают нормальный уровень сформированности сенсорных эталонов.

По методике «Восприятие химерных изображений» были получены следующие результаты: 14 детей (70 %) показали высокий уровень, 5 детей (25 %) – средний, 1 ребенок (5 %) – низкий. Большинство детей способны обнаружить нелепицы в предложенных изображениях и подробно описать свою точку зрения.

В методике «Понимание смысла сюжетных картинок» мы получили следующие результаты: 9 детей (45 %) показали высокий уровень; 8 детей (40 %) – средний; 3 ребенка (15 %) – низкий. Практически половина детей смогли понять показанную ситуацию и изложить свою мысль словами.

В методике «Восприятие перечеркнутых изображений» 19 детей (95 %) показали высокий уровень; 1 ребенок (5 %) – средний. Большинство детей способны увидеть и назвать от 10 до 8 изображенных на стимульном материале предметов.

После проведения эксперимента нами была разработана и апробирована коррекционно-развивающая программа для развития форм зрительного гнозиса. Дети были разбиты на две группы по 10 человек – контрольную (к) и экспериментальную (э) (проводилась коррекционная работа). По завершении курса занятий мы провели повторное исследование с использованием прошлых пяти методик.

В методике «Узнавание наложенных изображений» по В. Поппельрейтеру мы увидели, что результаты резко отличаются. В «э» группе очень высокий уровень показали 7 человек (70 %), в «к» группе – 2 (20 %). Высокий у 3 детей из «э» группы (30 %) и 7 из «к» группы (70 %). Средний – у 1 ребенка «к» группы (10 %).

В методике «Закрашивание фигур по Л.Ф. Фатиховой» все 10 детей «э»-группы (100 %) показали высокий уровень, в «к» группе только 8 детей (80 %). 2 ребенка (20 %) показали средний уровень.

В методике «Восприятие химерных изображений» результат у обеих групп схож. Высокий уровень был у 9 детей (90 %), а средний – у 1 ребенка (10 %).

В методике «Понимание смысла сюжетных картинок» 8 детей из «э» группы (80 %) показали высокий уровень, в «к» группе – 5 детей (50 %). Средний уровень в «э» группе – 2 ребенка (20 %), в «к» группе – 5 (50 %).

В методике «Восприятие перечеркнутых изображений» все 10 детей «э» группы (100 %) показали высокий уровень, а в «к» группе – только 8 детей (80 %). Средний – 2 ребенка (20 %).

Из полученных результатов мы видим, что наша коррекционно-развивающая деятельность с младшими школьниками с ЗПР оказалась эффективной. Дети достигли успехов и показали это успешным выполнением заданий из диагностического материала.

Библиографический список

1. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М., 1962. 433 с.
2. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. 232 с.
3. Фатихова Л.Ф. Диагностический комплекс для психолого-педагогического обследования детей с интеллектуальными нарушениями. М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2011. 80 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF VISUAL PERCEPTION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Т.Я. Новосад **T.Ya. Novosad**

Научный руководитель **Н.Ю. Верхотурова,**
кандидат психологических наук,
доцент кафедры специальной психологии КГПУ им. В.П. Астафьева
Supervisor **N.Yu. Verkhoturova,**
Candidate of Psychological Sciences
Associate Professor of the Department of Special Psychology the department in Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Восприятие, зрительное восприятие, задержка психического развития, младший школьный возраст.
В статье представлен теоретический обзор изучения литературы по особенностям зрительного восприятия младших школьников с задержкой психического развития.

Perception, visual perception, mental retardation, primary school age.
The article presents a theoretical review of the study of literature on the peculiarities of visual perception of younger schoolchildren with mental retardation.

В современном мире особенности зрительного восприятия ребенка остаются главным приоритетом многих исследований. Особую нишу в науке по этому вопросу занимают дети с задержкой психического развития и другими нарушениями.

По словам Истоминой З.М. (1987), зрительное восприятие нечто иное, как способность интерпретировать окружающую среду с помощью цветового, скотопического и мезопического зрения, используя свет в видимом спектре, отраженный объектами в окружающей среде [1, с. 27].

Согласно Лубовскому В.И. (2011), зрительное восприятие – это психический процесс отражения в сознании человека предметов и явлений окружающего мира при непосредственном их воздействии на орган зрения [2, с. 37].

Восприятие считается довольно сложным общим процессом, направленным на понимание окружающей реальности, которая влияет на индивида. Оно описывается предметностью, избирательностью, целостностью, апперцепцией. Главной разновидностью восприятия выступает зрительное восприятие в качестве сложной

системной работы, включающей обработку зрительных сведений, поступающих из мира, ее оценивание, толкование, отнесенность к определенному классу.

Как отмечает Л.А. Неменская (2016), целенаправленное восприятие представлено нужным условием для полного отображения в рисунках явлений, предметов окружающей реальности. Чем качество восприятия выше, тем красочнее суждения. У учеников с задержкой психического развития отмечены запоздание процесса восприятия, слабость синтеза, анализа при распознании пространственных отношений, предметов. Так, определяется неполнота, узость, осмысление восприятия действительных объектов, рисунков. Специфика зрительного восприятия у учеников с задержкой психического развития предоставляет картину суждений, которые отражаются в изображениях.

Рассмотрение изобразительной работы позволяет определять присущие черты для учеников с задержкой психического развития. Основное различие от нормально развивающихся учеников – наиболее низкий уровень графической работы, замедленный темп становления. Ученики не могут сами в полной мере понять намеченные перед ними задачи [3, с. 54].

Большинство исследователей выделяет в качестве группы риска по овладению письменной речью детей с задержкой психического развития вследствие этиопатогенеза нарушения.

Одной из причин расстройства процесса письма у детей указанной группы является несформированность зрительно-перцептивной сферы, которая проявляется в снижении оптической аналитико-синтетической деятельности, фрагментарности зрительного восприятия. Это, безусловно, оказывает негативное влияние на функционирование ассоциативных механизмов порождения речи и на онтогенез ее номинативного аспекта [4, с. 101].

Многократное изучение зрительного восприятия показало, что даже если сенсорные нарушения отсутствуют, такие как близорукость или наличие различных зрительных агнозий, многие рецептивные зрительные операции они выполняют более медленно, чем нормально развивающиеся их сверстники**.** По мнению Л.П. Григорьева (2011), снижение эффективности восприятия неизбежно должно привести к относительной бедности и недостаточной дифференцированности зрительных образов-представлений, что очень часто наблюдается у детей с задержкой психического развития, они не всегда точно распознают цвет и цветовые оттенки, присущие окружающим объектам. Процессы цветоразличения у них, по сравнению с нормой, отстают в своем развитии [5, с. 98].

Кроме того, результаты исследований Р.Л. Грегори (2013), а также других ученых позволяли предположить, что расстройство в развитии форм зрительного восприятия, определяемое у детей с задержкой психического развития, обусловлено как незрелостью правой лобной долей, так и задержкой созревания левополушарных структур, обеспечивающих активность и произвольность восприятия.

В последнее время гипотеза относительно недоразвития функций левого полушария у детей с задержкой психического развития получила свое подтверждение через электрофизиологическое наблюдение [6, с. 167].

Такой вывод дает нам повод утверждать, что основные причины формирования процессов цветоразличения, ориентировки в пространстве и различение величины, проходящие у нормально развивающихся детей довольно стихийно, у детей с задержкой формируются несколько позже, и работа по их развитию не может проходить также стихийно, а требует значительных усилий педагогов.

Библиографический список

1. Истомина З.М. О взаимоотношении восприятия и названия цвета у школьников // Изв. АПНРСФСР, 1960. Вып. 113. Москва, 1987. С. 280.
2. Власова Т.А., Лубовский В.И., Цыпина Н.А. Обучение детей с задержкой психического развития, М.: Юристъ, 1984. 224 с.
3. Неменская Л.А. Изобразительное искусство. М.: Просвещение, 2016. 60 с.
4. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: Речь, 2003.
5. Григорьева Л.П. Развитие зрительного восприятия. М.: Школа-Пресс, 2011. 160 с.
6. Грегори, Р. Л. Глаз и мозг. Психология зрительного восприятия. М.: Книга по требованию, 2013. 282 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

PSYCHOLOGICAL CORRECTION VISUAL MEMORY OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Е.С. Носоченко **E.S. Nosochenko**

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

Зрительная память, задержка психического развития, развитие, младший школьный возраст, психологическая коррекция.
В статье представлены результаты исследования зрительной памяти детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. С целью устранения недостатков зрительной памяти, препятствующих успешному обучению, определены основные методы психокоррекционной работы, которые учитывают особенности дефекта детей рассматриваемой категории.

Visual memory, mental retardation, development, primary school age, psychological correction.
The article presents the results of a study of the visual memory of children of primary school age with delayed mental development. In order to eliminate the shortcomings of visual memory that impede successful learning, the main methods of psychocorretion work are determined, which take into account the features of the defect of children in this category.

Проблема развития зрительной памяти детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) на сегодняшний день весьма актуальна, ведь с каждым годом количество таких детей в образовательных учреждениях растет. В силу особенностей своего дефекта младшие школьники с ЗПР имеют специфические особенности развития зрительной памяти, которые препятствуют высокой успеваемости детей на занятиях и требуют своевременной коррекции.

В целях изучения данной проблемы нами было проведено эмпирическое исследование. В исследовании принимали участие 10 детей, возраст которых 9–10 лет. Все дети по заключению ПМПК имели задержку психического развития.

Для проведения диагностики были выбраны следующие методики: методика «Запомни рисунки» (Р. С. Немов) [4], методика «Память на образы» (А. А. Карелин) [3] и методика «6 фигур» (А. В. Семенович) [5].

На констатирующем этапе эксперимента по методике «Запомни рисунки» (Р.С. Немов) было выявлено, что средний уровень объема кратковременной зрительной памяти имеют 60 % детей, 10 % – низкий уровень, остальные 30 % – высокий. Средний уровень объема долговременной зрительной памяти наблюдается у 90 % детей, еще у 10 % – высокий уровень.

По методике «Память на образы» (А. А. Карелин) высокий уровень развития кратковременной зрительной памяти имеют 30 % детей, средний – 60 %, низкий – 10 %. Высокий уровень развития долговременной зрительной памяти по методике показали 20 % детей, 70 % – средний уровень, 10 % – низкий уровень. Полученные нами результаты подтверждают, что объем долговременной и кратковременной зрительной памяти у большинства младших школьников с ЗПР находится на недостаточном уровне развития.

Методика «6 фигур» (А.В. Семенович) определила, что при кратковременной зрительной памяти у 60 % детей при воспроизведении фигур по памяти присутствуют реверсии, параграфии, контаминации или конфабуляции фигур, у 50 % младших школьников нарушен порядок предъявляемых стимулов и наблюдается поворот фигур. Больше половины – 80 % обучающихся – утратили (забыли) при воспроизведении, как минимум, одну фигуру из шести. Успешно справились с методикой лишь 30 % детей.

При исследовании долговременной зрительной памяти в рамках данной методики 90 % детей нарушили порядок фигур, 80 % утратили образы фигур (забыли), 20 % обучающихся показали поворот фигур и у 60 % обследуемых выявилось наличие реверсии, параграфии, контаминации или конфабуляции фигур. Успешно справились с методикой 20 % детей. Полученные результаты свидетельствуют о том, что в период зрительного удержания образа младшими школьниками с ЗПР сам образ видоизменяется.

Поскольку игра является преобладающим видом деятельности детей рассматриваемой нозологии, в нашей психокоррекционной программе основным методом психокоррекции была игротерапия. Помимо этого, программа содержала в себе физкультминутки для профилактики утомления, зрительную гимнастику для активизации зрительного восприятия и нейропсихологические упражнения для активизации умственной деятельности. Программа была рассчитана на 5 недель и включала в себя 10 тематических занятий.

После проведения психокоррекционной работы по результатам контрольного эксперимента мы установили, что у младших школьников с ЗПР наблюдается положительная динамика в воспроизведении зрительных образов. Так, по методике «Запомни рисунки» (Р.С. Немов) количество детей, которые повысили свой уровень объема кратковременной зрительной памяти до очень высокого, составляет 20 %, до высокого – 40 %. Снизился процент обучающихся со средним уровнем до 40 %. Детей с низким уровнем объема кратковременной

зрительной памяти выявлено не было. Количество детей с очень высоким уровнем объема долговременной зрительной памяти увеличилось до 20 %, с высоким – до 20 %, со средним уровнем уменьшилось до 60 %.

По методике «Память на образы» (А. А. Карелин) процент детей с высоким уровнем развития кратковременной зрительной памяти на контрольном этапе эксперимента повысился до 60 %, со средним снизился до 30 %, низкий уровень показывают все те же 10 % обучающихся. Количество детей с высоким и со средним уровнем долговременной зрительной памяти составило по 50 %. Детей с низким уровнем долговременной зрительной памяти на контрольном этапе эксперимента выявлено не было.

По методике «6 фигур» (А.В. Семенович) при диагностике кратковременной памяти утрата (забывание), реверсии, параграфии, контаминации или конфабуляции фигур присутствуют теперь только у 40 % детей. Снизилось количество обучающихся до 40 %, у которых наблюдаются поворот и нарушение порядка фигур. Успешно справились с методикой 60 % младших школьников с ЗПР.

При исследовании долговременной зрительной памяти по данной методике выявили, что количество детей, допускающих нарушение порядка фигур, снизилось до 40 %. Половина детей (50 %) экспериментальной группы утратила (забыла) фигуры и допустила наличие реверсии, параграфии, контаминации или конфабуляции фигур. Нарушать порядок фигур стали 60 % обучающихся, что на 30 % ниже, чем на предыдущем этапе эксперимента. Успешно справились с методикой 50 % детей.

Таким образом, увеличилось количество детей, которые смогли повысить свой уровень объема кратковременной и долговременной памяти. Младшие школьники с ЗПР стали дольше удерживать зрительные образы в памяти и более точно их воспроизводить, допуская при этом меньше ошибок.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что разработанная нами программа психологической коррекции зрительной памяти детей младшего школьного возраста с ЗПР оказалась эффективной.

Библиографический список

1. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учебное пособие. М.: НЦ ЭНАС, 2001. 136 с.
2. Выготский Л.С. Память и ее развитие в детском возрасте. М.: Академия, 2002. 395 с.
3. Карелин А.А. Большая энциклопедия психологических тестов. М.: Эксмо, 2007. 416 с.
4. Немов С.Р. Общие основы психологии. М.: Просвещение, 2003. 693 с.
5. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М.: Академия, 2002. 232 с.

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГИИ

ON THE PROBLEM OF STUDYING VERBAL AND LOGICAL THINKING OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION IN PSYCHOLOGY

К.А. Оглы **K.A. Ogly**

Научный руководитель **Н.Ю. Верхотурова,**
кандидат психологических наук,
доцент кафедры специальной психологии КГПУ им. В.П. Астафьева
Supervisor **N.Yu. Verkhoturova,**
candidate of Psychological Sciences
Associate Professor of the Department of Special Psychology the department in Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Мышление, формирование, операции, младший школьный возраст, словесно-логическое.
В статье представлен теоретический обзор изучения литературы по проблеме особенностей словесно-логического мышления младших школьников с задержкой психического развития.

Thinking, formation, operations, primary school age, verbal and logical.
The article presents a theoretical review of the study of literature on the problem of the peculiarities of verbal and logical thinking of younger schoolchildren with mental retardation.

В настоящее время в образовании большой упор делается на развитие мыслительных способностей школьников, особенно начальных классов. Рассмотрим процесс мышления с точек зрения разных авторов.

С.Л. Рубинштейн (1958) определял процесс мышления как опосредованное, обоснованное на раскрытии связей, отношений и обобщенное познание объективной реальности. [1, с. 123]

Н.Ю. Дмитриева (2008) рассматривает мышление как относительно самостоятельную познавательную функцию, которая соотносит, сравнивает и раскрывает взаимодействие между собой ощущений и восприятие окружающей действительности, выявляя закономерные взаимосвязи между явлениями и объектами. Выделяются следующие виды мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое.

Мышление как процесс протекает с помощью ряда операций: анализа и синтеза, абстракции и конкретизации, классификации, систематизации, сравнения, обобщения. [2, с. 35]

По мнению Т.В. Егорова, мышление ребенка в младшем школьном возрасте проходит переломный этап развития – от наглядно-образного к словесно-логическому. [3, с. 113]

Словесно-логическое мышление формируется позже остальных видов. Этот вид мышления тесно связан как с устной, так и с письменной речью. Л.С Выготский (1999) рассматривал слово не только как единство мышления и речи, но и как единство обобщения и общения, коммуникации и мышления. [4, с. 12]

С изменением требований программ начального образования у обучающихся появляются трудности в усвоении программы. В первую очередь выявляются учащиеся с задержкой психического развития, у которых данный вид мышления недостаточно развит и имеются трудности в выполнении мыслительных операций.

У детей с задержкой психического развития неравномерно развиваются виды мышления. Наиболее выражено отставание в словесно-логическом мышлении (оперирующем представлениями, чувственными образами предметов), ближе к уровню нормального развития находится наглядно-действенное мышление (связанное с реальным физическим преобразованием предмета).

Недостаточная степень развития основных мыслительных операций у младших школьников с задержкой психического развития в значительной степени проявляется на вербальном уровне – дети испытывают затруднения в дифференциации существенных и несущественных признаков, в операциях обобщения. [5, с. 109]

По мнению У.В. Ульенковой (1990), дети с задержкой психического развития не умеют рассуждать, делать выводы; стараются избегать таких ситуаций. Эти дети из-за несформированности словесно-логического мышления дают случайные, необдуманные ответы, проявляют неспособность к анализу условий задачи. При работе с такими детьми необходимо обращать особое внимание на развитие у них всех форм мышления. [6, с. 29]

У обучающихся с задержкой психического развития страдает связная речь, нарушена способность планировать свою деятельность с помощью речи, нарушена внутренняя речь – активное средство в развитии словесно-логического мышления. [7, с. 141]

А.О. Дробинская (1995) отмечает, что недостаточная сформированность основных мыслительных операций и действий проявляется в нестойкости, зависимости от сложности задачи. [8, с. 55]

Таким образом, проанализировав все выше сказанное, можно сделать вывод о том, что у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития отмечается отставание всех форм мышления, что выявляется в значительной степени в процессе выполнения заданий, предполагающих использование словесно-логического мышления.

Библиографический список

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 713 с.
2. Дмитриева Н.Ю. Общая психология. Конспект лекций. Издательство «Эксмо», 2007. 128 с.
3. Иванов Д.В. Логическое мышление и пути его формирования у младших школьников // Учебный, воспитательный и научный процессы в вузе: сборник статей. 4.1. Самара: Новая техника, 2004. С. 85–91.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
5. Лубовский В.И. Принципы диагностики психического дизонтогенеза и клиническая систематика задержки психического развития / В.И. Лубовский, Г.Р. Новикова, В.Ф. Шалимов // Дефектология. 2011. № 5. С. 17–26.
6. Ульенкова У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. М.: Педагогика, 1990. 184 с.
7. Арбабаева А.Т., Туганбекова К.М., Алшынбекова Г.К. Особенности познавательной сферы детей с задержкой психического развития // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 12–1. С. 141–144.
8. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. М.: Владос, 2004. 184 с.

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

THE PROBLEM OF MEMORY DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL LITERATURE

Ю.И. Смирнова **Yu.I. Smirnova**

Научный руководитель **В.Ю. Потылицина,**
кандидат медицинских наук
доцент кафедры специальной психологии КГПУ им. В.П. Астафьева
Scientific adviser **V.Yu. Potilitsina,**
candidate of medical Sciences
Associate Professor of the Department of Special Psychology
in Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Память, дети дошкольного возраста, речевые нарушения, общее недоразвитие речи.
В статье анализируется проблема развития памяти у детей с речевой патологией. Представлены анализ изучения памяти в психолого-педагогической литературе и механизмы ее связи с другими познавательными процессами.

Memory, preschool children, speech disorders, general underdevelopment of speech.
The article analyzes the problem of memory development in children with speech pathology. An analysis of the study of memory in the psychological and pedagogical literature and the mechanisms of its connection with other cognitive processes are presented.

Проблема исследования памяти у детей с речевыми нарушениями является одной из актуальных проблем, которая позволяет установить механизмы формирования высших психических функций и общей познавательной деятельности [1]. В последние десятилетия изучение детей с речевой патологией приобретает все более широкие масштабы в нашей стране и за рубежом. Познавательную деятельность детей этой категории изучали многие отечественные и зарубежные авторы. Важная роль отводилась изучению отдельных психических функций, знаний и некоторых навыков, умений у детей дошкольного возраста, особое внимание уделялось изучению процессам памяти. Память – это одно из необходимых условий развития интеллектуальных способностей [2. 3]. Существует много исследовательских концепций, в современной науке память до сих пор не раскрыта, более того, память в современной психологии все еще не имеет однозначной научной дефиниции. В настоящее время одним из самых

распространенных речевых нарушений среди детей дошкольного возраста является общее недоразвитие речи (ОНР) [5]. Речевые нарушения у детей сопровождаются несформированностью других психических функций [2–5]. В старшем дошкольном возрасте наиболее значимой, ведущей в психическом развитии ребенка является память [2; 4]. В этот период осуществляется переход к произвольной опосредованной памяти, идет процесс накопления средств и приемов как запоминания, так и припоминания.

Исследования сложных форм мнестической деятельности детей с речевой патологией продолжают оставаться единичными, что связано с недостаточной разработанностью проблемы усвоения средств и оперирования ими. Таким образом, анализ состояния опосредованной памяти при дизартрии важен, поскольку необходимо создание правильно организованных коррекционных мероприятий, способствующих актуализации адаптивных и компенсаторных механизмов у детей.

На фоне системных речевых нарушений у детей с ОНР задерживается развитие психических процессов и не формируются коммуникативные навыки. Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сфер: при относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания, в частности, они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий, что значительно осложняет полноценное общение и дальнейшее обучение детей с речевой патологией [2; 5]. Рассматривая речевые нарушения у детей, многие ученые отмечают их взаимосвязь с состоянием других высших психических функций, в том числе с памятью [1; 2; 3]. Исследования мнестической деятельности у детей с общим недоразвитием речи обнаруживают ее качественное своеобразие.

Анализ литературы по проблемам изучения психических функций у детей с нарушениями в развитии показывает разнообразие механизмов взаимодействия, которые влияют на процессы продуктивности у детей с речевой патологией: памяти – в трудах Н.А. Менчинской, Г.Г. Сабуровой, С.С. Мнухина, Т.Д. Пускаевой; речи – в трудах Е.С. Иванова, Л.М. Шипициной, И.А. Смирновой; мышления – в трудах М.С. Певзнер, Т.А. Власовой и других. Однако большинство аспектов речевой патологии требуют подробного и дальнейшего изучения по причине расширения возможностей коррекции в условиях медико-социального и психолого-педагогического сопровождения развития младших школьников.

Наиболее актуальным направлением научного исследования дошкольников с речевой патологией является подробное изучение памяти, которая играет ключевую роль в познавательной деятельности ребенка и его обучении. Одна из задач, которые стоят сегодня перед педагогической и психологической науками, – это поиск путей эффективного обучения детей с профилактикой их будущей неуспеваемости в школе. Исследования, которые проводились К.С. Лебединской, Т.А. Власовой, показывают, что около половины неуспевающих детей – это дети с трудностями в развитии (задержкой психического развития либо с речевой патологией) [3; 4].

Память является сложной психической деятельностью. Психическим свойством человека является способность накопления, хранения и воспроизведения опыта и информации. Основными процессами памяти являются процессы запоминания, сохранения, воспроизведения, узнавания и забывания. Запоминание – процесс памяти, в результате которого происходит закрепление нового путем связывания его с приобретенным ранее. Благодаря запоминанию опыт человека обогащается новыми знаниями и формами поведения. Запоминание крайне избирательно: в памяти сохраняется отнюдь не вся информация, воздействующая на наши органы чувств. Это зависит от мотивов, целей и способов деятельности личности [1].

Л.С. Выготский проводил исследования памяти с точки зрения культурно-исторической концепции. Специфика высших форм памяти была им определена в использовании знаков-средств, предметных и вербальных, при помощи которых человеком регулируются процессы запоминания и воспроизведения. Только при соблюдении этих условий память из самопроизвольной переходит в опосредованную, которая является самостоятельной формой мнемической деятельности. Л.С. Выготский, вслед за П. Жане, развивал идею интериоризации, различая внешние формы мнемической деятельности как «социальные» и «внутренние» – как «интрапсихологические», развивающиеся генетически на основе внешних факторов [4].

З.М. Истомина [2], изучая особенности произвольной памяти детей старшего дошкольного возраста, установила, что ребенок осознает и выделяет мнемические цели лишь тогда, когда сталкивается с такими условиями, которые требуют от него активного припоминания и запоминания. Однако само по себе наличие такого требования еще не может привести к осознанию данной цели. Важен также мотив, побуждающий ребенка к деятельности, важно, чтобы цель была принята ребенком. Переход из старшего дошкольного в младший школьный возраст оказывает значительное влияние на личность ребенка, становясь своеобразным рубежом между непроизвольностью и произвольностью. На место эмоционального и непосредственного выражения желаний ребенка («я хочу») приходит сознательность («так надо»). Подобная трансформация обусловлена развитием всей психической сферы ребенка. С поступлением в школу произвольность ребенка младшего школьного возраста обладает нестабильным и ситуационным характером, поэтому дети не могут управлять вниманием, оказываясь во власти впечатлений и эмоций, когда дети стараются сосредоточиться на определенных объектах обучения, то не могут определить существенный признак, так как внимание направлено на детали. По причине рассогласованности внимания и мышления дети не удерживают внимание на том, что не представляет для них интереса.

По мере взросления и обучения ребенка у него изменяются связи между мышлением и памятью, которые обуславливают друг друга. Мышление обеспечивает высокую корреляционную зависимость от процессов памяти, а также развивается в сильной от нее зависимости. Развитие памяти старшего дошкольного

возраста приводит к развитию логического мышления за счет создания логических связей внутри запоминаемых сведений. Дошкольный возраст важен тем, что образование и развитие специальных и общих способностей у ребенка находит свое развитие, сохраняя функции игровой деятельности как средство профилактики будущей школьной неуспешности. Развитие общих умственных способностей осуществляется в рамках учебной деятельности, что является актуальным для детей с речевой патологией на протяжении всей учебной деятельности.

Библиографический список

1. Астаева А.В. Нейропсихологический анализ развития высших психических функций у детей в норме и с общим недоразвитием речи // Вестник ЮУрГУ. Сер. «Психология». 2010. Вып. 10. № 27. С. 82–86.
2. Башаева Т.В., Селиванов А.А. Готовим ребенка к школе: развиваем познавательные способности: внимание, восприятие, память, мышление, речь, воображение. Диагностика, тесты, упражнения для детей 4–7 лет. Ярославль: Академия развития, 2008.
3. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: сб. ст. / под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. М.: Междунар. образоват. и психол. колледж, 1995.
4. Выготский Л.С. Память и ее развитие в детском возрасте // Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтера, В.Я. Романова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979.
5. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии): учебное пособие. СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2000.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

STUDYING THE CHARACTERISTICS OF AGGRESSIVE BEHAVIOR OF YOUNGER STUDENTS WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT

А.С. Шатова **A.S. Shatova**

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

Агрессия, агрессивное поведение, эмоциональная сфера, тревога, задержка психического развития.

Данная статья представляет собой обзор литературы по проблеме изучения агрессивного поведения. Обозначены факторы, провоцирующие агрессивное поведение. Выделены особенности агрессивного поведения младших школьников с задержкой психического развития.

Aggression, aggressive behavior, emotional sphere, anxiety, delayed mental development.

This article is a review of the literature on the problem of studying aggressive behavior. Factors that provoke aggressive behavior are indicated. The features of the aggressive behavior of younger schoolchildren with delayed mental development are highlighted.

Дети с задержкой психического развития на протяжении длительного времени углубленно и комплексно изучаются узкими специалистами: психиатрами, педагогами, психологами и др., в связи с чем в психологической науке исследований изучения психологических особенностей детей с задержкой психического развития выполнено немало. Однако изучение этих особенностей в основном ограничивается исследованиями в области когнитивной и эмоционально-волевой сфер. Стоит отметить, что работ по изучению агрессивного поведения у данной категории испытуемых значительно меньше.

Проблемы агрессивного поведения младших школьников с задержкой психического развития занимались многие ученые, среди них О.К. Агавелян, Т.А. Власова, Ю.А. Игнатова и др.

В современной отечественной и зарубежной литературе понятие «агрессия» трактуется по-разному. В основном данному термину придается негативное значение (нападение, приносящее физический или моральный вред объекту нападения).

Азаев В.А. утверждает, что эмоциональная сфера младшего школьника с задержкой психического развития развивается по тем же законам, что и у нормативно развивающегося сверстника. На развитие эмоциональной сферы детей влияет ряд факторов: наследственные факторы, хронические и соматические заболевания ребенка, недостаточность нервной системы. Помимо этого, особое внимание необходимо уделить социально-средовым и психологическим аспектам жизни ребенка [1]. Л.В. Занков также в своих работах отмечает, что на развитие эмоциональной сферы ребенка с задержкой психического развития в значительной мере влияют внешние условия [2].

По мнению О.В. Фроловой, для большинства младших школьников с задержкой психического развития характерно проявление в поведении агрессии, тревоги, беспокойства. Во время нахождения в школьной обстановке наблюдаются состояния напряженности, повышенной чувствительности [3]. Ю.А. Королева в своих исследованиях описала, что эти дети испытывают трудности в процессе взаимодействия со своими сверстниками [4].

Имеющиеся теоретические данные исследований проблемы агрессивного поведения младших школьников с задержкой психического развития специалистов из смежных сфер (педагогика, психология, медицина, психиатрия и др.) свидетельствуют о том, что дети данной категории иначе воспринимают и анализируют социальный мир, иначе функционируют в нем. В поступках детей имеют место некритичность, неадекватность действий, склонность к лживости, конфликтам и т.д. В некоторых ситуациях они не могут анализировать свое поведение и поведение окружающих их людей. Например, в ситуации фрустрации, стрессовых ситуаций у детей можно наблюдать психические реакции: склонность к конфликтам, повышенная агрессивность по отношению к окружающим, вербальная агрессия, чрезмерная эмоциональность и чувствительность [5].

Р.Д. Триггер отмечал, что детям свойственны повышенное желание конфликтовать, оскорблять, драться, грубить и так далее. Перечисленные особенности у детей рассматриваемой группы проявляются чаще, чем у нормально развивающихся детей. Младшие школьники с ЗПР легко поддаются общему настроению и являются чрезмерно внушаемыми. Кроме этого, дети данной категории нередко попадают под влияние детей более старшего возраста. Такое влияние нередко является негативным. Хочется отметить, что чувство стыда у детей с ЗПР является неглубоким и кратковременным. Такие дети являются достаточно эгоистичными, обидчивыми и вспыльчивыми [5].

В работах Е.К. Лютовой и Г.Б. Мониной указано, что практически в каждом школьном классе имеется хотя бы один ребенок с агрессивными тенденциями в поведении, который прибегает к физической или вербальной агрессии. Такой ребенок становится «грозой» коллектива [6].

У детей с задержкой психического развития агрессивное поведение чаще всего проявляется в их вспыльчивости, нетерпимости к мнению окружающих, неуступчивости и наступательности в поведении. Проявление лживости, конфликтности и других девиантных форм поведения определяется особенностями психического развития ребенка, его возрастом и личностными свойствами. Помимо этого, проявление отрицательных форм поведения обусловлено и внешними факторами – социальная ситуация развития ребенка, нравственная позиция значимых взрослых (родителей и педагога) [7].

Таким образом, мы пришли к выводу, что проблема агрессивного поведения для младших школьников с ЗПР на настоящий момент особенно актуальна и нуждается в более глубоком изучении. Агрессия является проблемой как для самого ребенка, так и для его окружения. Агрессия создает трудности в жизнедеятельности. Данные факты отрицательно сказываются на психическом развитии детей с ЗПР, соответственно, требуют своевременной психологической коррекции.

Библиографический список

1. Азаев В. А., Буслаева Е. Н. Агрессия как психологический феномен и педагогическая проблема инклюзивного образования // European research. № 9. 2015. С. 1–4.
2. Занков Л. В. Психология умственно отсталого ребенка, 1939. 173 с.
3. Фролова О.В. Инклюзивное образование в ДОО // Особые дети – особая педагогика: Проблемы развития, воспитания и социализации в контексте вызовов современного образования: Сборник материалов II Международной научно-практической конференции (22 апреля 2015 г., Смоленск). Смоленск: СГАФКСТ, 2015. С. 208–213.
4. Королева Ю.А. Психологическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития в условиях интеграции // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: сб. материалов XV междунар. науч.-практ. конф. / Под общ. ред. С.С. Чернова. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2010. 100 с.
5. Тригер Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. СПб.: Питер, 2008. 192 с.
6. Лютова Е.К., Монина Г.Б. Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. СПб., 2004.

Раздел 3.
ПСИХОЛОГИЯ СТРЕССА, АДАПТАЦИИ И ПАТОЛОГИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ

ОСОБЕННОСТИ ДИНАМИКИ ОМЕГА-ПОТЕНЦИАЛА У ШКОЛЬНИКОВ ПОД ВЛИЯНИЕМ СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ ТХЭКВОНДО

FEATURES OF THE DYNAMICS OF OMEGA-POTENTIAL IN ATHLETES UNDER THE INFLUENCE OF TAEKWONDO SPORTS TRAINING

М.И. Аликин **M.I. Alikin**

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

Спорт, спортсмен, омега-потенциал, адаптация, тхэквондо, центральная нервная система, полушария мозга.

В научном исследовании изучается влияние спортивных тренировок Тхэквондо на особенности динамики сверхмедленных полушарий мозга у школьников. Проводилось исследование на базе «Детско-юношеской спортивной школы по видам единоборств». Показано изменение динамики омега-потенциала мозга школьников в ходе тренировочного процесса.

Sports, athlete, omega potential, adaptation, Taekwondo, central nervous system, cerebral hemispheres.

In a scientific study, the influence of Taekwondo sports training on the dynamics of the infraslow hemispheres of the brain in athletes is studied. A study was conducted on the basis of the «Children's and Youth Sports School by Types of Martial Arts». A change in the dynamics of the omega-potential of the brain of athletes during the training process is shown.

Для современного поколения школьников важно сохранение здоровья в ходе спортивных тренировок. Как показывает практика, при длительных занятиях спортом возникают неблагоприятные изменения в иммунологической реактивности, снижается адаптация к тренировочному процессу, возникают стрессовые состояния. В связи с этим целью нашего исследования явилось изучение динамики омега-потенциала мозга школьников в ходе тренировочного процесса техники тхэквондо.

В качестве одного из ведущих показателей адаптированности индивидуума к обстоятельствам выступает функциональное состояние организма. Устойчивый омега-потенциал (ОП) милливольтного диапазона, регистрируемый с поверхности головы, является интегральным параметром уровня активации исследуемых систем головного мозга и играет важную роль в формировании функциональных состояний и адаптационных реакций организма [1,2].

Материалы и методы

Исследование проводилось на базе «Детско-юношеской спортивной школы по видам единоборств». В течение 3 лет были обследованы 60 школьников мужского пола, занимающихся спортом. Для проведения исследования были сформированы 2 возрастные группы: первая группа школьники в возрасте 10 лет, вторую группу составили школьники в возрасте 12 лет. Всем школьникам проводился замер сверхмедленных потенциалов мозга до начала тренировочного процесса, затем после после первого тренировочного процесса, был сделан замер через год занятий.

Для регистрации омега-потенциала коры головного мозга был использован компьютерно-аппаратный комплекс «Омега-тестер ОТ-2». Осуществлялась одновременная регистрация в отведениях (Fp1-Td и Es2-Ts) по «системе 10-20». [3]

Полученные в ходе исследования результаты представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Динамика омега-потенциала мозга у 10 и 12-летних школьников до занятий и после первой тренировки тхэквондо, возраст 10 (n=30) и 12 лет (n=30), м

	10 лет			12 лет		
Показатели омега-потенциала	Суммарный омега-потенциал мозга	Омега-потенциал ЛП	Омега-потенциал ПП	Суммарный омега-потенциал мозга	Омега-потенциал ЛП	Омега-потенциал ПП
До тренировки	38,43±11,85	10,38±3,13	x 21,04±4,83	39,62±7,20	10,44±2,26	xx 22,18±1,73
После тренировки	x 31,26±9,67	8,53±2,53	xxx 18,72±4,68	x 38,53±4,21	12,02±2,61	x 29,43±3,78

Примечание. Достоверность значений по группе до и после тренировки: xxx–p<0,001; xx–p<0,01; x–p<0,05.

Таблица 2

Динамика омега-потенциала мозга у 10 и 12-летних школьников до первой тренировки и через год занятий тхэквондо, возраст 10 (n=30) и 12 лет (n=30), мВ

	10 лет			12 лет		
Показатели омега-потенциала	Суммарный омега-потенциал мозга	Омега-потенциал ЛП	Омега-потенциал ПП	Суммарный омега-потенциал мозга	Омега-потенциал ЛП	Омега-потенциал ПП
До тренировки	38,43±11,85	10,38±3,13	21,04±4,83	39,62±7,20	10,44±2,26	22,18±1,73
После тренировки	xx 47,32±5,81	xx 26,27±2,08	20,56±3,52	x 45,42±3,02	xxx 31,42±1,23	25,05±2,04

Примечание. Достоверность значений по группе до и после тренировки: xxx–p<0,001; xx–p<0,01; x–p<0,05.

Анализ результатов, проведенных через год занятий тхэквондо, показал положительную динамику сверхмедленных потенциалов мозга в группах школьников 10 и 12-летнего возраста. Это выражалось в увеличении суммарного потенциала мозга, достоверном значимом увеличении потенциала левого полушария мозга. Занятия спортом показывают, что в ходе длительных тренировок улучшается эмоциональное состояние школьников и увеличивается энергоемкость ЦНС, и, что особенно важно, увеличивается левое полушарие мозга.

Библиографический список

1. Заболотских И.Б. Физиологические основы различий стрессорной устойчивости здорового и больного человека / И.Б. Заболотских, В.А. Илюхина. Краснодар: Изд-во Кубанской медицинской академии, 2015. 100 с.
2. Депутат И.С. Анализ распределения уровня постоянного потенциала головного мозга в оценке функционального состояния организма (обзор) / А.Н. Нехорошкова, А.В. Грибанов, И.Л. Большевидцева, Л.Ф. Старцева // Экология человека. 2019. № 10. С. 27–36.
3. Аппаратно-программный комплекс омегаметрии / В.Н. Кожевников, А.И. Громыко, А.В. Сарафанова, О.А. Тронин // Современные проблемы радиоэлектроники. 2004. С. 660–662.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ ЛИЦ С СОМАТИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

FEATURES OF THE MANIFESTATION OF ANXIETY IN PERSONS WITH SOMATIC DISEASES

И.А. Бызова **I.A. Byzova**

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

Тревожность, субмодальности тревожности, соматизация тревожности, тревога, эмоциональное состояние.
В статье представлен анализ проблемы изучения тревожности в отечественной и зарубежной психологии. Выделены причины появления тревожности. Описаны соматические проявления тревожности у лиц с соматическими заболеваниями.

Anxiety, anxiety submodalities, anxiety somatization, anxiety, emotional state.
The article presents an analysis of the problem of studying anxiety in domestic and foreign psychology. The causes of anxiety are highlighted. Somatic manifestations of anxiety in persons with somatic diseases are described.

По различным статистическим данным тревожность возникает у 70–80 % населения планеты на разных этапах возрастных этапах. Тревожность в обзоре Российского общества психиатров определяется как отрицательно окрашенная эмоция, которую сам человек описывает как «чувство неопределенности», «ожидание неприятностей», «неприятные предчувствия» Это эмоциональное состояние различной продолжительности и частоты [1].

Так, в медицине выделяют целый ряд тревожных расстройств – от длительно протекающих (генерализованное тревожное расстройство) до эпизодических, порой привязанных к триггеру и протекающих с различной частотой (панические атаки). Выраженность тревожности варьирует от значительных проявлений (при панических атаках) до малозаметных при «бытовом пьянстве».

Причины тревоги разнообразны: от генетических и конституциональных особенностей эмоций до выработанных в раннем детстве или на разных этапах жизни в стрессовой ситуации. Проявления тревожности варьируются от сильного

возбуждения, раздражительности, гнева, появления навязчивых мыслей до соматических проявлений в виде тошноты, расстройств пищеварения, мышечного напряжения, нарушения дыхания, потери чувствительности. Масками тревожности может выступать апатия, лживость, чрезмерная мечтательность, а также зависимость.

Изучением тревожности занимались приверженцы всех известных направлений психологии: психоаналитики, бихевиористы и экзистенционалисты; а также философы, социологи, физиологи, психиатры.

Фрейд определил тревогу как специфическое состояние неудовольствия, для которого характерна эмоциональная разрядка, происходящая опредаленным образом [2]. Фромм считал, что в основе тревожности лежит страх как одна из базовых эмоций [3]. К. Роджерс основу тревоги видел в конфликте двух систем личности – сознательной и бессознательной и главным условием равновесия считал умение человека быстро пересматривать свою самооценку и изменять ее [4].

Анализируя основные теории, можно выделить несколько основных источников тревоги: тревога из-за потенциального физического вреда; из-за потери любви (матери, сверстников); на фоне чувства вины (возникает не ранее 4 лет); из-за неспособности овладеть средой; в результате фрустрации и др.

Тревожные расстройства становятся фоном, на котором протекают самые разные жизненные процессы (рождение, хождение в детский сад, обучение в учебном заведении, рабочие отношения). Тревожные состояния становятся тем, что мешает быть и чувствовать себя счастливым. А если появляется отклонение в нормах показателей здоровья, то это, как правило, в 100 % становится поводом для тревоги самого человека и его близких. Тревожность становится фоном, на котором развивается болезнь. На фоне заболевания тревога усиливается, т.к. появляется «объективный повод», приобретаются новые проявления и утяжеляется течение любого заболевания. Наверное, именно об этом Гиппократ говорил: нельзя лечить тело, не леча душу [5].

Наиболее полно стратегии тревожности описаны в психотерапии на базе нейро-лингвистического программирования в понятиях «субмодальности». Тревога в терминах НЛП – это такие маркеры, как диссоциация, размытость границ картинки, темное освещение картинки, устрашающий голос за кадром, вид сверху с ощущением потери опоры и многие другие маркеры, которые выявляются индивидуально у каждого, страдающего тревогой.

Для лиц с соматическими заболеваниями проблема тревожности особо актуальна. Так, у них отмечаются: нарушения работы сердца, пищеварения, учащенный пульс, потливость, чувство нехватки воздуха, ощущения, близкие к обморочным, неустойчивые показатели артериального давления, нарушения сна, мышечное напряжение и мышечные боли, при этом объективными медицинскими исследованиями это не подтверждается.

Проблема проявлений тревожности у лиц с соматическими заболеваниями актуальна ввиду широкой распространенности, недостаточной изученности и, как следствие, недостаточной психологической коррекции.

Библиографический список

1. Фрейд З. Введение в психоанализ. Москва: Наука, 1989. 455 с.
2. Фромм Э. Искусство любить. Издательство АСТ, 2015. 256 с.
3. Роджерс К. Становление личности. Издательство ИОИ, 2003. 101 с.
4. Гордон Д. Моделирование структуры опыта. Москва: Твои книги, 2013. 268 с.
5. Вейн А.М. Вегетативные расстройства: клиника, лечение, диагностика. МИА, 2003. 752 с.
6. Немов Р.Н. Психология. М.: Просвещение, 1995. 453 с.
7. Тревожные расстройства в России (результаты опроса Российского общества психиатров). 2017.
8. Жуан Жак, серия След в истории. Гиппократ. Ростов-на Дону: Феникс, 1997. 480 с.

ПРОЯВЛЕНИЕ ПРЕДЭКЗАМЕНАЦИОННОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У СТРАШИХ ШКОЛЬНИКОВ

THE MANIFESTATION OF PRE-EXAMINATION ANXIETY IN HIGH SCHOOL STUDENTS

А.С. Костина **A.S. Kostina**

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,
associate Professor of special psychology department
in Krasnoyarsk State Pedagogical University
named after V.P. Astafiev

Предэкзаменационный стресс, стресс, психологическая готовность, тревожность, экзамены, старшие школьники.

В статье рассматриваются стадии развития экзаменационного стресса. Рассматриваются результаты исследования уровней психологической готовности у старших школьников. Раскрывается проблема ежегодного обновления методических материалов психологической подготовки выпускников к экзаменам.

Pre-exam stress, stress, psychological readiness, anxiety, exams, high school students.

The article discusses the stages of development of exam stress. The results of the study of the levels of psychological readiness in senior schoolchildren are considered. The problem of annual updating of methodological materials of psychological preparation of graduates for exams is revealed.

Каждый год старшие школьники испытывают чувство тревожности и предэкзаменационный стресс. Процедура сдачи экзамена более знакома выпускникам 11 классов, однако в 2022 году первый раз сдают ЕГЭ 11 классы, которые не принимали участие в сдачи ОГЭ, и в данной ситуации выпускники 9 и 11 классов оказываются в равных позициях неопределенности чего им ожидать от экзамена.

Каждый год создаются новые учебно-методические пособия для учителей, классных руководителей, родителей, как помочь детям снизить их экзаменационный стресс. Психологи создают новые тренинги и профилактические программы по снижению предэкзаменационных стрессов. Причинами этого служат повышающиеся проблемы ухудшения психического и соматического здоровья старших школьников [3].

Предэкзаменационный стресс начинается с момента осознания школьником необходимости его сдачи.

В концепции Селье выделяются 3 стадии развития стресса, вызванного напряженной учебной деятельностью или ситуацией сдачи экзаменов. Первая – это стадия мобилизации, при которой активизируются все ресурсы организма, перестраивается работа метаболизма и изменяется сердцебиение. Для второй стадии характерны сопротивление или адаптация. Организму благодаря предыдущей мобилизации удается справиться с вредоносными воздействиями. Но если организм не смог справиться и все его ресурсы исчерпаны, то наступает третья стадия – истощения. При третьей стадии может проявиться тревожность, и, как следствие, депрессия. Такие проявления отмечаются в большинстве случаев у пессимистично настроенных ребят [2].

На данном этапе исследования среди учащихся 9-х классов была проведена диагностика «Психологической готовности выпускников к сдаче экзаменов» [1]. В исследовании принимали участие 66 учащихся. У 43 % учащихся отмечается высокий уровень психологической готовности. Иными словами, меньше половины обследуемых детей психологически готовы к сдаче экзаменов, уверены в себе и своих силах, способны абстрагироваться от неблагоприятных факторов при сдаче экзаменов.

Для 46 % выпускников характерен средний уровень психологической готовности к экзамену, таких выпускников пугают варианты несдачи экзаменов, для них характерны тревожные мысли, но данный уровень тревожности имеет более ситуационный характер (например, окружение, которое прогнозирует провал, пессимистичный настрой самого школьника). Если школьник будет погружен в более здоровую среду, выстроит план своей подготовки или выполнения заданий на экзамене, его уровень готовности может быть повышен.

Неутешительные 9 % старших школьников имеют низкий уровень психологической готовности. Данные дети совершенно не готовы к сдаче экзаменов, ситуация экзамена может вызывать сильнейшее чувство тревоги, стресса, нервное напряжение. Существует множество причин, по которым у данных школьников низкая готовность: они могли еще не приступать к подготовке к экзаменам, плохие отношения с учителями, недооценка своих возможностей, незнание, с чего начать подготовку. Таким школьникам необходима помощь психолога при подготовке к экзаменам.

Если сравнить полученные результаты с прошлогодними результатами исследования, где было 89 испытуемых, в равный временной период данные о психологической готовности отличались: высокая степень готовности отмечалась у 68 % учащихся, средний уровень – у 29 % и низкий – 3 % учащихся. По итогам экзамена только 1 школьник отправился на пересдачу, остальные справились успешно.

Полученные результаты говорят об изменении ситуации в худшую сторону, необходимы дополнительные исследования для определения причины ухудшения состояния. Одной из причин могут послужить жалобы выпускников.

В ходе исследования старшие школьники выделяли одну из важнейших проблем: учителя проецируют их на ситуацию заблаговременной неуспешности, говоря детям, что они ничего не знают и ничего не сдадут, внешнее окружении и поддержка немаловажны для школьников, которым предстоит сдавать экзамены. Известна тенденция, что после сдачи первого экзамена у выпускников эмоциональное напряжение спадает и ослабевает, поскольку процедура становится известна детям, и они понимают, чего им ожидать.

Результаты проведенного исследования служат одним из стимулов для создания психолого-педагогической программы при подготовке к экзаменам.

Библиографический список

1. Диагностика «Психологической готовности выпускников к сдаче экзаменов (ГИА, ЕГЭ), URL: https://infourok.ru/diagnostika-psihologicheskoj-gotovnosti-vypusknikov-k-sdache-ekzamenov-gia-ege-4117815.html?
2. Линдеман Х. Система психофизического регулирования. М.: РЭНАР, 1992. С. 5–102.
3. Смирнова Л.В. Проблемы сохранения психического здоровья учащихся как важнейшая задача современной школы // Коррекционно-педагогическое образование. 2019. № 1(17). С. 24–29.

МУЗЫКАЛЬНАЯ ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

MUSIC THERAPY AS A MEANS OF DEVELOPING STRESS TOLERANCE OF OLDER PRESCHOOLERS

Д.В. Нестерова **D.V. Nesterova**

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,
associate Professor of special psychology department
in Krasnoyarsk State Pedagogical University
named after V.P. Astafiev

Стресс, эмоциональное развитие, фрустрационное поведение, тревожность, групповая музыкальная терапия.

В статье описаны методы и результаты исследования стрессоустойчивости детей старшего дошкольного возраста, а также предложена стратегия развития фрустрационной толерантности посредством реализации программы музыкальной терапии.

Stress, emotional development, frustrating behavior, anxiety, group music therapy.

The article describes the methods and results of the study of stress resistance of older preschool children, as well as a strategy for the development of frustration tolerance through the implementation of a music therapy program.

В современном обществе этап подготовки детей к школе является стрессогенным для многих родителей. Стремясь обеспечить своему ребенку благополучную адаптацию в первом классе, родители отдают своих детей в учреждения дополнительного образования, ставя перед педагогами задачу научить ребенка «читать, считать и писать». При этом благополучная школьная адаптация в интерпретации большинства родителей отождествляется исключительно с академической успешностью ребенка. Зачастую подобная позиция приводит к чрезмерным нагрузкам и дисбалансу между интеллектуальным и эмоциональным развитием старших дошкольников, что подтверждают результаты проведенного нами исследования, реализованного на базе Отделения раннего эстетического развития МБУДО «Детская школа искусств № 6» г. Красноярска.

В основу исследования легли следующие методики: «Методика рисуночной фрустрации» С. Розенцвейга в модификации Е.Е. Даниловой [1], «Страхи в домиках» А.И. Захарова и М.А. Панфиловой [2], «Эмоциональная идентификация» Е.И. Изотовой [3], а также графическая методика «Кактус» М.А. Панфиловой [4]. Экспериментальную группу составили 24 дошкольника различной этнической принадлежности, не имеющих ОВЗ и инвалидности. В группе присутствовали дети из неполных семей и дети, воспитываемые опекунами, однако законные представители были заинтересованы в развитии детей и своевременно вносили оплату за обучение.

Результаты исследования показали, что в ситуациях обвинения преобладающим типом фрустрационного поведения является интрапунитивный, а в ситуациях препятствия – импунитивный, что идет вразрез с данными, представленными большинством исследователей, полагающих наиболее характерным для данного возраста экстрапунитивный тип. Помимо этого, у 70,8 % детей в группе (17 человек) был выявлен уровень тревожности, превышающий нормативные показатели, представленные в работах А.И. Захарова. При этом наблюдалась гендерная корреляция: у девочек уровень тревожности более выражен. При помощи графической методики у одиннадцати детей (45,8 %) с высокими показателями тревожности были выявлены предпосылки низкой фрустрационной толерантности: комплекс «импульсивность–агрессия–демонстративность» – преимущественно у мальчиков, комплекс «тревога–неуверенность–стремление к домашней защите» – преимущественно у девочек. В свою очередь, изучение когнитивного компонента эмоциональной саморегуляции показало, что в достаточной мере эмоции идентифицируют лишь трое дошкольников, 58,3 % демонстрируют пограничный уровень эмоциональной компетентности (дифференциация базовых эмоций), 29,1 % – недостаточный.

Беседы с родителями и преподавателями, а также наблюдение за свободным общением детей между занятиями позволили выдвинуть следующую гипотезу: низкая степень стрессоустойчивости обусловлена двумя ведущими факторами: качеством медиа-контента, предлагаемого взрослыми посредством гаджетов, и уровнем ожиданий взрослых, навязанным им своим детям в учебной деятельности. Таким образом, подтвердилась необходимость реализации программы, направленной на развитие стрессоустойчивости дошкольников посредством приобщения к народной и академической музыкальной культуре.

В начале учебного года в программу был включен курс музыкальной терапии, рассчитанный на 36 групповых занятий, имеющих тематическое оформление («Масленица», «Золотая Антилопа (Индия)», «Снежная королева» и т.п.) и четкую структуру: чередование приемов активной и пассивной музыкальной терапии (3–5 упражнений), обрамляемых вариативными ритуалами приветствия и прощания. Опишем одно из базовых упражнений. «Музыкальное моделирование» – это погружение, состоящее из четырех этапов: проживания эмоционального дискомфорта, успокоения, смены полюса эмоций и рефлексии (беседы). Прослушивание фрагментов трех произведений сопровождается текстом педагога,

при этом поза ребенка должна быть максимально комфортна, а глаза закрыты. Важным условием является подбор музыкальной основы под общий контекст занятия, стилистическое единство и эмоциональная контрастность прослушиваемых номеров, например, фрагментов из концертов А. Вивальди: 3 часть «Лета» (…сверкают молнии, порывы ветра сбивают с ног…), 2 ч. «Осени» (…вы спрятались от дождя в лесу…), 1 ч. «Весны» (…когда тучи рассеялись, вы увидели на краю полянки домик, а в нем – приветливых хозяев…).

Музыка – средство, обладающее значительным потенциалом воздействия на эмоционально-волевую сферу ребенка. Точный подбор и адаптация форм работы с музыкальным материалом представляется нам одним из эффективных средств развития стрессоустойчивости старших дошкольников.

Библиографический список

1. Данилова Е.Е. Детский тест рисуночной фрустрации С. Розенцвейга. Практическое руководство. М.: Московский городской психолого-медико-социальный центр, 1997. 64 с.
2. Психодиагностика эмоциональной сферы личности: практическое пособие / [авт.-сост. Шалимова Г.А.]. М.: АРКТИ, 2006 (Чехов (Моск. обл.): Чеховский полиграфкомбинат). 229 с.
3. Изотова Е.И. Влияние эмоциональных представлений на психическое развитие детей дошкольного возраста: дис. ... канд. психологических наук: 19.00.07. Москва, 1994. 162 с.
4. Панфилова М.А. Графическая методика «Кактус» / М. А. Панфилова // Обруч. Образование: ребенок и ученик. 2000. № 5. С. 12–13.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АЛИКИН Марк Игоревич – аспирант 2 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В .П. Астафьева; e-mail: antoshechkina@kspu.ru

АНДРЕЕВА Арина Витальевна – магистрант 1 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: arinaandreeva1998@mail.ru

БАБАЕВА Наталья Александровна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: 2060546@mail.ru

БУДИКОВА Ольга Владимировна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: budikovaolga@mail.ru

БЫЗОВА Инга Анатольевна – магистрант 1 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: byzova66@bk.ru

ВЫГОВСКАЯ Валентина Александровна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: Valentinavygovskaya@yandex.ru

ГЛИКБЕРГ Ева Соломоновна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: glikberg@bk.ru

ГРЕХОВА Полина Викторовна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий им. В.П. Астафьева; e-mail: polya1225Grehova@mail.ru

КОЛОМИЕЦ Олеся Викторовна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий им. В.П. Астафьева; e-mail: sh20kolomietcov@kspu.ru

КОСТИНА Анастасия Сергеевна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий им. В.П. Астафьева; e-mail: nastasya.kostina.98@mail.ru

КОХАН Виктория Викторовна – магистрант 1 курса института социально-гуманитарных технологий им. В.П. Астафьева; e-mail: pvgims24@mail.ru

ЛОБАНОВА Мария Сергеевна – магистрант 1 курса института социально-гуманитарных технологий им. В.П. Астафьева; e-mail: mkosmo@mail.ru

МАЛЮШ Людмила Эриховна – магистрант 1 курса института социально-гуманитарных технологий им. В.П. Астафьева; e-mail: luda.m.30@mail.ru

МУТОВИНА Анастасия Дмитриевна – студентка 4 курса института социально-гуманитарных технологий им. В.П. Астафьева; e-mail: mutovinaa6@gmail.com

НЕСТЕРОВА Дарья Викторовна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий им. В.П. Астафьева; e-mail: nesterovada2016@yandex.ru

НОВОСАД Татьяна Яновна – магистрант 1 курса института социально-гуманитарных технологий им. В.П. Астафьева; e-mail: tatyananowosad@yandex.ru

НОСОЧЕНКО Екатерина Сергеевна – студентка 4 курса института социально-гуманитарных технологий им. В.П. Астафьева; e-mail: nosoche2012@yandex.ru

ОГЛЫ Кристина Александровна – магистрант 1 курса института социально-гуманитарных технологий им. В.П. Астафьева; e-mail: kristina_ogluy0602@mail.ru

ПОГОРЕЛОВА ЮЛИЯ ИГОРЕВНА – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий им. В.П. Астафьева; e-mail: pogorelova_julia1996@mail.ru

СМИРНОВА Юлия Ивановна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий им. В.П. Астафьева; e-mail: smirnova1608@mail.ru

ЧЕРЕНЕВ Данил Дмитриевич – обучающийся 10 класса; e-mail: Elen_korn@bk.ru

ЧИСТОГАШЕВА Кристина Николаевна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий им. В.П. Астафьева; e-mail: sh20chistogashevakn@kspu.ru

ШТУМПФ Оксана Станиславовна – магистрант 2 курса института социально-гуманитарных технологий им. В.П. Астафьева; e-mail: oksana.schtumpf@yandex.ru

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

Молодежь и наука XXI века

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

ПСИХОЛОГИЯ ОСОБЫХ СОСТОЯНИЙ:
ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

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

Красноярск, 25 апреля 2022 г.

Электронное издание

Редактор *Н.А. Агафонова*
Корректор *А.П. Малахова*
Верстка *Н.С. Хасаншина*

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

Подготовлено к изданию 08.07.22.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 9,5