

СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

Т. 20, № 3

Vol. 20, no. 3

16+

2022

СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

Учредитель – Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет»

Главный редактор – академик РАО, д. биол. наук, профессор Ермаков П. Н.
(ЮФУ, Ростов-на-Дону, РФ)

Редакционный совет

д. пс. наук, профессор Акопов Г. В. (СГСПУ, Самара)
академик РАО, д. пс. наук, профессор Асмолов А. Г.
(МГУ, Москва)

д. пс. наук, профессор Аллахвердов В. М. (СПбГУ, Санкт-Петербург)

академик РАО, д. пс. наук, профессор Бондырева С. К.
(МПСУ, Москва)

д. пс. наук, профессор Знаков В. В. (МГУ, Москва)
член-корреспондент РАО, д. пс. наук, профессор Карпов А. В.
(ЯрГУ, Ярославль)

академик РАО, д. пед. наук, профессор Малюфеев Н. Н.
(ИКП РАО, Москва)

д. пс. наук, профессор Марьин М. И. (МГППУ, Москва)
академик РАО, д. пс. наук, профессор Рубцов В. В.
(МГППУ, Москва)

академик РАО, д. пс. наук, профессор Реан А. А.
(Высшая школа экономики, Москва)

д. пс. наук, профессор Рыбников В. Ю.
(ФГБУ ВЦЭРМ, Санкт-Петербург)

д. пс. наук, профессор Тхостов А. Ш. (МГУ, Москва)
д. пс. наук, профессор Черноρίζов А. М. (МГУ, Москва)
академик РАО, д. пс. наук, профессор Шадриков В. Д.
(ЯрГУ, Ярославль)

Редакционная коллегия

член-корр. РАО, д. пс. наук, Абакумова И. В. (ДГТУ, Ростов-на-Дону)

д. биол. наук, Бабенко В. В. (ЮФУ, Ростов-на-Дону)

д. пс. наук, Белоусова А. К. (ДГТУ, Ростов-на-Дону)

д. пс. наук, Воробьева Е. В. (ДГТУ, Ростов-на-Дону)

д. пс. наук, Джанерьян С. Т. (ЮФУ, Ростов-на-Дону)

канд. пс. наук, Дикая Л. А. (ЮФУ, Ростов-на-Дону)

д. пс. наук, Кагермазова Л. Ц. (КБГУ, Нальчик)

д. пс. наук, Лабунская В. А. (ЮФУ, Ростов-на-Дону)

д. пс. наук, Осипова А. А. (ЮФУ, Ростов-на-Дону)

д. пс. наук, Рюмина Л. И. (ЮФУ, Ростов-на-Дону)

д. пс. наук, Сидоренков А. В. (ЮФУ, Ростов-на-Дону)

д. пед. наук, Скуратовская М. Л. (ДГТУ, Ростов-на-Дону)

д. пед. наук, Федотова О. Д. (ДГТУ, Ростов-на-Дону)

д. пс. наук, Щербакова Т. Н. (ГБУ ДПО РО РИПК и ППРО, Ростов-на-Дону)

Ответственный секретарь – Ребенко В. В.

Технический редактор – Проненко Е. А.

Адрес редакции:

344006, Российская Федерация, г.
Ростов-на-Дону,
ул. Пушкинская, д. 140, ком. 114
E-mail: ncpb@sfdedu.ru

Адрес издательства:

129366, Российская Федерация,
г. Москва, ул. Ярославская, д. 13
Тел./факс: (495) 283-55-30
E-mail: izd.kredo@gmail.com

Адрес типографии:

344006, Российская Федерация,
г. Ростов-на-Дону, ул. Седова,
д. 9/15
E-mail: dsmsgroup@mail.ru

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор) от 25 сентября 2009 г.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФЦ77-37683

Подписано в печать: 15.10.2022

Дата выхода в свет: 15.10.2022

Формат 62х94/16. Бумага офсетная.

Гарнитура Myriad Pro.

Печать цифровая. Усл. печ. л.

Тираж 100 экз. Заказ №

Цена свободная. 16+

СОДЕРЖАНИЕ

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Владислав М. Андрусенко, Татьяна О. Римская

Основное общее образование у детей, использующих систему альтернативной коммуникации PECS.....5

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Юлия В. Гусева, Надежда В. Сылка, Екатерина Г. Денисова

Метакогнитивные навыки и выраженность учебного стресса современных студентов в связи с особенностями их эмоциональной сферы.....17

Анастасия П. Корнилова

Особенности когнитивной сферы и копинг-стратегий у молодых людей с признаками посттравматического стрессового расстройства.....32

Юлия С. Мезина, Екатерина Г. Денисова

Мотивы выбора профессии «Клинический психолог».....41

Анна А. Харитонова

Исследование сепарационной тревоги студентов в связи с их социально-психологическими характеристиками.....62

ПСИХОКОРРЕКЦИЯ

Елена Г. Шевырева

Эффективность нейропсихологической коррекции нарушений развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.....75

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ

Константин А. Гапченко

Различия в событийно-связанных потенциалов на лица при правильном и ошибочном распознавании экспрессии.....98

CONTENTS

SPECIAL PSYCHOLOGY
Vladislav M. Andrusenko, Tatiana O. Rimskaya
Basic General Education for Children Using the PECS Alternative Communication System.....5

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONAL PSYCHOLOGY
Julia V. Guseva, Nadezhda V. Sylka, Ekaterina G. Denisova
Metacognitive skills and academic stress of contemporary students in connection with the characteristics of their emotional regulation.....17

Anastasiya P. Kornilova
Features of cognitive sphere and coping strategies of young people with post-traumatic stress disorder signs.....32

Julia S. Mezina, Ekaterina G. Denisova
Motives for choosing the profession "Clinical psychologist".....41

Anna A. Kharitonova
Research of separation anxiety of students in connection with their social and psychological characteristics.....62

PSYCHOCORRECTION
Elena G. Shevyreva
The effectiveness of neuropsychological correction of developmental disorders of preschool children with mental retardation.....75

PSYCHOPHYSIOLOGY
Konstantin A. Gapchenko
Differences in event-related potentials on faces with correct and erroneous expression recognition.....98

Научная статья**УДК** 159.953.5<https://doi.org/10.21702/ncpb.2022.3.1>**Основное общее образование у детей, использующих систему альтернативной коммуникации PECS****Владислав М. Андрусенко**

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия

E-mail: vandrusenko@sfedu.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3425-8304>**Татьяна О. Римская**

Южный федеральный университет, Центр абилитации и коррекции поведения и речи «ДобрАВА», Ростов-на-Дону, Россия

E-mail: abadona61@bk.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2774-4021>**Аннотация**

Многими авторами и их исследованиями давно определено, что система альтернативной коммуникации PECS (Picture exchange communication system) оказывает исключительно позитивное влияние на обучение детей с определенными нарушениями здоровья, в том числе, на уровне основного общего образования. В исследовании представлены материалы теоретического исследования и обзора трудов об эффективности использования системы альтернативной коммуникации PECS. Особое внимание было обращено на эмпирические исследования педагогов и психологов в данной области для дальнейшего обобщения результатов по вопросу эффективного использования системы альтернативной коммуникации PECS для учащихся на уровне основного общего образования. Автор определил и обосновал 6 фаз системы альтернативной коммуникации PECS для развития детей с расстройством аутистического спектра или с нарушениями речи. В статье представлен новый взгляд на проблему - система работы по формированию альтернативной коммуникации учащихся с расстройством аутистического спектра или с нарушениями речи представляет собой совместную работу с родителями, так в дальнейшем формы и содержание работы с учащимся определяется совместно с родителями. Новизна исследования заключается в том, что автор рассматривает систему альтернативной коммуникации PECS – систему

общения, при которой используются методика обмена карточкам для детей с расстройствами аутистического спектра или с нарушениями речи. Впервые исследовано, что система альтернативной коммуникации PECS позволяет снизить уровень агрессивности у детей с речевыми нарушениями или нарушением аутистического спектра, которые не могут сообщить о своих потребностях и желаниях. Автор пришел к выводу, что система альтернативной коммуникации PECS позволяет ребенку с расстройством аутистического спектра или с нарушениями речи передать свое желание или потребность через картинки.

Ключевые слова: система альтернативной коммуникации PECS, расстройства аутистического спектра, прикладной анализ поведения, обучение коммуникативным навыкам, функциональная коммуникация, альтернативная коммуникация, основное общее образование

Благодарности. Автор статьи благодарит за обучение и наставничество Директора детского инклюзивного центра «Моя планета» Ольгу Попову. Директора центра абилитации и коррекции поведения и речи «ДобрАВА» Римскую Татьяну Олеговну.

Для цитирования

Андрусенко В., Римская Т. (2022). Основное общее образование у детей, использующих систему альтернативной коммуникации PECS, 20(3), 5–16. <https://doi.org/10.21702/ncpb.2022.3.1>

Research article

UDC 159.953.5

<https://doi.org/10.21702/ncpb.2022.3.1>

Basic General Education for Children Using the PECS Alternative Communication System

Vladislav Andrusenko

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

E-mail: vandrusenko@sfedu.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3425-8304>

Tatiana Rinskaya

Southern Federal University, Center for Habilitation and Correction of Behavior and Speech "DobrABA", Rostov-on-Don, Russia

E-mail: abadona61@bk.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2774-4021>

Abstract

Many authors and their research have long determined that the PECS (Picture exchange communication system) alternative communication system has an exceptionally positive impact on the education of children with certain health disorders, including at the level of basic general education. The study presents the materials of a theoretical study and a review of works on the effectiveness of using the PECS alternative communication system. Particular attention was paid to empirical studies of teachers and psychologists in this field for further generalization of the results on the effective use of the PECS alternative communication system for students at the level of basic general education. The author identified and justified 6 phases of the PECS alternative communication system for the development of children with autism spectrum disorder or with speech disorders. The article presents a new look at the problem - the system of work on the formation of alternative communication of students with autism spectrum disorder or with speech disorders is a joint work with parents, so in the future the forms and content of work with students are determined jointly with parents. The novelty of the research lies in the fact that the author considers the PECS alternative communication system - a communication system that uses the method of exchanging cards for children with autism spectrum disorders or with speech disorders. For the first time, it was investigated that the PECS alternative communication system allows reducing the level of aggressiveness in children with speech disorders or autism spectrum disorders who cannot communicate their needs and desires. The author came to the conclusion that the PECS alternative communication system allows a child with autism spectrum disorder or speech disorders to convey their desire or need through pictures.

Keywords: PECS alternative communication system, autism spectrum disorders, applied behavior analysis, communication skills training, functional communication, alternative communication, basic general education

Acknowledgments. The author of the article expresses gratitude for the trainings and tutorship of the headmistress of the inclusive centre «Moya Planeta», the principal head teacher of the abilitation and speech and behaviour correction centre «DobrABA», Tatyana Olegovna Rinskaya.

For citation

Andrusenko V., Rimskaya T. (2022). Basic General Education for Children Using the PECS Alternative Communication System. *Severo-Kavkazskii psikhologicheskii vestnik (North-Caucasian Psychological Bulletin)*, 20(3), 5–16. (in Russ.). <https://doi.org/10.21702/ncpb.2022.3.1>

Введение

Система альтернативной коммуникации PECS является системой общения, при которой используются методика обмена карточками. Данная система была разработана в 1985 году учеными Э. Бонди и Л. Фрост. Энди Бонди – американский поведенческий аналитик, который является психологом и Членом Международной организации поведенческого анализа, а его жена Лори Фрост – логопед, которая работала с детьми аутистического расстройства. «Система альтернативной коммуникации PECS разработана для того, чтобы оказать помощь детям с социально-коммуникативными особенностями преодолеть ряд трудностей, с которыми они сталкиваются во время обучения и освоения образовательных программ». Стоит отметить, что изначально данная система была разработана для умственно отсталых детей дошкольного возраста, позже об эффективности данной методики начали свидетельствовать эксперименты, которые проводились с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, так как для таких детей характерно отсутствие социально-приемлемой речи или её целенаправленности (Фрост, 2011, с. 213).

В своих трудах Э. Бонди и Л. Фрост отмечают, что «данная проблема у детей с социально-коммуникативными особенностями возникает в связи с тем, что такие дети достаточно редко иницируют общение с другими людьми, для них характерно избегание взаимодействия с окружающими, в связи с этим их общение возникает только в условиях прямого указания» (Bondy, 2001, с. 744).

Согласно системе альтернативной коммуникации PECS, в первую очередь ребенок должен научиться взаимоотношению с партнером путем выбора изображения желаемого предмета и обмена изображением на реальный предмет. Можно сделать вывод о том, что благодаря данной системе ребенок получает возможность поучаствовать в акте общения с целью получения конкретного результата в социальном контексте. Если обратить внимание на концепции оперантного поведения и бихевиоризма Б. Ф. Скиннера, то «они нацелены на то, что специалист, который применяет данную систему, должен понимать принципы функциональности, то есть их процесс нацелен на целенаправленность вербального поведения,

с помощью которого можно проанализировать речь ребенка из функционального подхода» (Skinner, 1984, с. 477).

Исходя из той же концепции оперантного поведения и бихевиоризма, единицами речи с точки зрения функционального подхода является такт-реакция (в переводе с английского «tact» обозначает «контакт», такой подход основывается на невербальных стимулах), манд-реакция (в переводе с английского «mand» происходит от слова «command» «команда» и требование). Основывается такой подход на тренировке просьб ребенка на мотивационные стимулы); интравербализация (в переводе английского обозначает «диалог», который характеризуется контролем над речевым поведением); повторение высказываний и другие единицы. Также особое внимание Б. Ф. Скиннер уделял вербальным оперантам (в переводе с английского «operant» означает «поведение») комбинированного типа, которые находятся под определенным контролем автора. Это отражается в описании терминов, как одного из факторов antecedentных стимулов, в том числе имеющие ряд возможных последствий (Skinner, 1984, с. 477).

Рудычева Л. В., Серкова Т. Н., Сивцева А. С. предложили систему альтернативной коммуникации PECS, которая включает 6 фаз:

1. «Моторный ответ, который обуславливается выработкой системы подсказок.
2. Расстояние и настойчивость. Данная фаза заключается в обучении новым навыком по типу «от пробы к пробе».
3. Распознавание карточек. Данная фаза строится из нескольких этапов: привлечение внимания ребенка, выбор картинки, получение желаемого предмета.
4. Структура предложения. Суть фазы научить строить предложения, используя картинки.
5. Фаза «Что ты хочешь?». Данная фаза строится на том, что ребенок спонтанно может выбрать предмет, отвечая на вопрос: «Что ты хочешь?»
6. Комментирование. На данном этапе ребенок может выбрать предмет и дать ему комментарий» (Рудычева, 2021, с. 128).

Алексеева Е. И. определила, что «изначально, дети, которые используют систему альтернативной коммуникации PECS учатся с помощью отдельных карточек обращаться с просьбами, однако на последующих этапах дети могут создавать высказывания и грамматические структуры, что формирует у детей коммуникативные функции» (Алексеева, 2014, с. 21).

На уровне основного общего образования у учащихся в зависимости от их уровня коммуникации также используется система альтернативной коммуникации PECS, так как при достижении данного уровня не все дети могут

свободно овладеть речью. Однако, в статье Фрост Л., Бонди Э. «Система альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS: Руководство для педагогов» приведены статистические данные, которые отражают тот факт, что «59 % детей, которые использовали данную систему больше года, диагностировали развитие спонтанной речи. Дети с аутистическим расстройством смогли отказаться от применения системы альтернативной коммуникации PECS и смогли пользоваться речью, как единственной формой общения, но у них отмечалась задержка речевого развития» (Bondy, 1994, с. 5).

Данная статья актуальна и в наше время, так как по данным ЮНЕСКО опубликованным 04.08.2020 года, количество людей с различными речевыми нарушениями растет, что является большой проблемой не только для России, но и для всего мира. Также, исходя из представленных данных ЮНЕСКО, можно отметить, что в «России проблемами речевой коммуникации страдают люди от 1 года до 19 лет, то есть это категория людей, которые не могут использовать речь в качестве основного средства общения» (Bondy, 2012, с. 789).

Учитывая Конвенцию о правах инвалидов, которая были принята Генеральной Ассамблеей ООН 13 декабря 2006 года и вступившая в силу 3 мая 2008 года, можно отметить, что «для того, чтобы обеспечить возможность коммуникации такой категории людей «необходимо использование технологий, учитывающих разные формы инвалидности, принятие и содействие использованию языка жестов и дополнительных и альтернативных способов общения», в том числе и применения системы альтернативной коммуникации PECS (Конвенция о правах инвалидов Принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 года).

Высокая потребность некоторых категорий людей в формировании коммуникации альтернативными способами, нашло свое отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте (далее – ФГОС) (Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»). Изначально, данная концепция была прописана в ФГОС 2014 года, на сегодняшний день она нашла свое отражение в принятом обновленном ФГОС 2021 года. В связи с тем, что общение занимает достаточно высокое место в развитии человека и его формирование личностных качеств в обществе, включение системы альтернативной коммуникации PECS в программу обучения для некоторых категорий школьников необходимо на всех уровнях образования. ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) – (далее – Стандарт) призван осуществить гарантию получения качественного образования каждым ребёнком с ограниченными

возможностями здоровья, так как определяет совокупность необходимых и достаточных условий для личностного, социального, общекультурного развития обучающихся с особыми образовательными потребностями в зависимости от их образовательного потенциала. В Стандарте представлены обязательные требования при реализации адаптированных основных общеобразовательных программ (далее – АООП). АООП разрабатывается образовательной организацией на основе Стандарта с учётом особенностей групп детей – первый вариант для обучающихся с лёгкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), второй вариант для обучающихся с умеренной, тяжёлой, глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжёлыми и множественными нарушениями развития, учитывается их психофизическое развитие, индивидуальные возможности, обеспечивается коррекция нарушений развития и социальная адаптация (Bondy, 2012, с. 789).

Теоретическое обоснование

Учащиеся с определенными нарушениями речи имеют разную степень речевых умений и навыков, что в первую очередь наталкивает на применение индивидуального подхода. Дело в том, что при достижении уровня основного общего образования, как правило, учащиеся уже использовали систему альтернативной коммуникации PECS, и от уровня сформированности коммуникации будет зависеть выбор и применение методов работы по совершенствованию речевых и коммуникационных умений и навыков.

Методологической основой в работе по развитию речевого общения у детей с нарушением речи является принципы, разработанные педагогами и психологами в сфере специальной психологии. Например, принцип взаимосвязи умственного, речевого и сенсорного развития; принцип коммуникативно-деятельностного подхода; принцип формирования осознания явлений языка. Важно отметить, что работа, согласно этим принципам, позволяет учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, по которым составляется индивидуальный план работы, с учетом дидактических и игровых материалов.

Работа с учащимися данной категории строиться таким образом, чтобы учебное содержание было нацелено на хозяйственно-бытовой труд, самообслуживание, на социальную и бытовую ориентировку, так как все направления должны быть нацелены на повышение социальной мотивации. В ходе проведенных занятий у ребенка формируется потребность и активность в образовательном процессе, стремление к овладению жизненных навыков и умений, но только в той мере, в которой они доступны для

учащегося. «Впервые PECS был представлен в России в 2014 году и в ходе проведения эксперимента был внедрен в школах России в таких городах как Москва, Волгоград, Воронеж, Самара» (Новосёлова, 2021, с. 8).

Также необходимо отметить, что в систему работы по формированию альтернативной коммуникации учащихся по особому направлению является совместная работа с родителями, так в дальнейшем формы и содержание работы с учащимся определяется объединёнными усилиями с родителями. Взаимодействие с родителями является важным составляющим для положительного результата, так как продуктивность работы может быть гарантирована только при наличии обратной связи.

В работе с детьми с речевыми нарушениями важно обращать внимание на то, как ребенок делает свой выбор и сочетает формы работы по развитию коммуникативных навыков ребенка. Это связано с тем, что мониторинг дает возможность проводить анализ, по которому можно проследить причины отсутствия положительной динамики в области формирования коммуникативной деятельности ребенка. Благодаря мониторингу специалист может увидеть причину и в дальнейшем скорректировать работу с ребенком.

Обсуждение результатов

В ходе исследования была рассмотрена статья О. А. Поповой «Влияние системы альтернативной коммуникации PECS на проявления вокальной речи у детей с аутизмом», которая также направлена на изучение систем альтернативной коммуникации. В своих трудах Ольга Александровна раскрывает положительное влияние системы альтернативной коммуникации PECS на развитие ребенка, а также она отмечает, что «дети, обученные общению с помощью системы альтернативной коммуникации PECS, реже демонстрируют нежелательное поведение, приобретают функциональные коммуникативные навыки, что в целом улучшает качество жизни семьи и ребенка» (Попова, 2021, с. 24).

Мироненко Н. В. считает, что для развития у учащихся с речевыми нарушениями коммуникативных навыков необходимо учитывать, что работа по формированию коммуникативных умений и навыков, является долгим и трудоемким процессом. В работе с учащимися, которые используют систему альтернативной коммуникации PECS на уровне основного общего образования формирование коммуникативных навыков проходит в три этапа. На первом этапе необходимо создать систему работы по формированию коммуникативной деятельности при использовании индивидуального подхода. На втором этапе разрабатывают программу по развитию речевой деятельности; третий этап заключается в формировании речевой среды. «Важно делать анализ проделанной работы, который позволит определить

особенности в области коммуникативной деятельности, так как системный анализ позволяет увидеть уровень развития и формирования коммуникативной деятельности учащихся для составления дальнейшего маршрута по его развитию» (Мироненко, 2021, с. 177).

Авторы согласны с мнением Фроста Л., Бонди Э., «ребенок с речевыми или другими нарушениями здоровья осваивает средства коммуникации и общения: фотографии, пиктограммы, рисунки, PECS, жесты, взгляды и так далее. Важно как можно чаще собирать во время использования системы альтернативной коммуникации PECS, чтобы построить систему работы таким образом, чтобы у учащего на уровне основного общего образования были сформированы навыки пользования средствами альтернативной коммуникации» (Фрост, 2011).

В труде Р. Е. Левиной «Опыт изучения неговорящих детей (апаликов)» отмечено, что у детей с речевыми нарушениями наблюдается низкий уровень мотивации. В связи с этим «в работе с детьми, имеющими речевые нарушения, необходимо, чтобы у них коммуникативные навыки, соответствовали возрасту и требованиям решения жизненных и бытовых задач – это позволит повысить мотивацию учащегося и стремление овладеть коммуникативными навыками общения и взаимодействия с другими людьми». В результате проделанной работы в условиях правильного подбора методик и введения той же системы альтернативной коммуникации PECS, у ребенка формируется умение вступать в контакты с другими людьми, использовать жесты, предметы, взгляды для выражения индивидуальных потребностей учащегося. А также пользоваться средствами обучения системы альтернативной коммуникации PECS (карточки) и возможное пользование электронными средствами коммуникации (Левина, 1951, с. 45).

Система альтернативной коммуникации PECS также направлена на снижение уровня агрессивности у детей, так как дети с речевыми нарушениями или нарушением аутистического спектра не могут сообщить о своих потребностях и желаниях. Система альтернативной коммуникации PECS позволяет ребенку передать свое желание или потребность через картинки.

Заключение

В ходе анализа отмечается, что система альтернативной коммуникации PECS является эффективной не только для речевого развития, но и способствует взаимодействию с окружающими людьми. Применение данной системы важно в процессе усвоения программы основного общего образования, так как с детьми с речевыми нарушениями легче найти контакт. Также, необходимо отметить, что система альтернативной коммуникации

PECS развивает зрительное восприятие ребенка, что помогает усвоению материала по предмету.

В данной статье рассмотрено влияние системы альтернативной коммуникации PECS на усвоение учебного материала на уровне основного общего образования. В результате теоретического обзора было выявлено, что в большинстве исследований, которые проведены педагогами и психологами в области специальной психологии система альтернативной коммуникации PECS позволило усвоить материал по мере обучения и усвоения образовательной программы.

Также в ходе анализа было выявлено, что система альтернативной коммуникации PECS положительно влияет и на решение проблемы эпизодов проблемного обучения. То есть в ходе применения данной системы во время формирования навыков функциональной коммуникации и учащихся уменьшается нежелательное поведение, а на уровне основного общего образования и вовсе исчезает. Данный факт также способствует усвоению программного материала на уровне основного общего образования.

Стоит отметить, что в дальнейшем необходимо провести научно-экспериментальную работу по уровню успешного освоения основных образовательных программ в результате обучения детей коммуникации по системе альтернативной коммуникации PECS. Исследования необходимо направить не только на решение проблемы освоения программы, но исследовать, как на данном уровне образования система альтернативной коммуникации PECS уменьшает проблемное поведение и формирует функциональные навыки общения.

Однако, стоит отметить, что для достижения определенных результатов в работе с детьми определенной категории недостаточно использовать систему альтернативной коммуникации PECS только во время пребывания ребенка в образовательном учреждении, необходимо, чтобы данный метод использовался и дома, в повседневной жизни ребенка.

Литература

Алексеева, Е. И. (2014). Формирование навыков общения с использованием средств альтернативной коммуникации у детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития. Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 3, 20-22.

Конвенция о правах инвалидов Принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 года.

Левина, Р. Е. (1951). Опыт изучения неговорящих детей (афаликов). М.: Учпедгиз.

Мироненко, Н. В. (2021) Альтернативные средства коммуникации – карточки PECS. Молодой ученый, 11 (353), 176-181.

Новосёлова, Н.В. (2021). Система альтернативной коммуникации PECS в

обучении детей с РАС. Интерактивная наука, 8 (63), 7-11.

Попова, О.А., Филина Н.М. (2021). Влияние системы альтернативной коммуникации PECS на проявления вокальной речи у детей с аутизмом. Аутизм и нарушения развития, 19, 2, 23–39.

Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».

Рудычева, Л.В., Серкова Т.Н., Сивцева А.С. (2021). Система альтернативной коммуникации PECS для детей с расстройством аутистического спектра. Научный альманах, 12-1 (86), 128-130.

Фрост, Л., Бонди Э. (2011). Система альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS: Руководство для педагогов. Москва: Теревинф.

Ястребова, Л.А., Плеханова М.А. (2017). Система альтернативной коммуникации PECS в коррекционной работе с детьми с расстройствами аутистического спектра. Проблемы современного педагогического образования, 54-6, 252-259.

Bondy, A., Frost L. (1994). The Picture Exchange Communication System. Focus on Autistic Behavior.

Bondy, A., Frost L. (2001). The Picture Exchange Communication System. Behavior Modification.

Bondy, A. (2011). The Pyramid Approach to Education: Guide to functional ABA. 2nd ed. Newark: Publ. Pyramid Educational Consultants.

Bondy, A. (2012). The unusual suspects: myths and misconceptions associated with PECS. The Psychological Record.

Skinner, B.F. (1984). Selection by consequences. Behavioral and Brain Sciences.

References

Alekseeva, E. I. (2014). Formation of communication skills using alternative communication tools in children with severe and multiple developmental disabilities. Upbringing and education of children with developmental disabilities, 3, 20-22.

Bondi, A., Frost L. (2001). Image exchange communication system. Behavior modification.

Bondi A., Frost L. (1994). Image exchange communication system. Focus on autistic behavior.

Bondi, A. (2011). The Pyramid Approach to Education: A Guide to Functional ABA. 2nd ed. Newark: Publ. Pyramid Educational Consultants.

Bondi, A. (2012). Unusual suspects: Myths and misconceptions related to PEC. Psychological report.

Frost, L., Bondi E. (2011). The system of alternative communication using PEC cards: A guide for teachers. Moscow: Terevinf.

Levina, R. E. (1951). The experience of studying non-speaking children (alalikov). M.: Uchpedgiz.

Mironenko, N. V. (2021) Alternative means of communication - PEC cards. Young Scientist, 11 (353), 176-181.

Novoselova, N.V. (2021). "LIVER". Interactive Science, 8 (63), 7-11.

Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 287 dated May 31, 2021 "On Approval of the Federal State Educational Standard of Basic General Education".

Popova, O.A., Filina N.M. (2021). "LIVER". Autism and Developmental Disorders, 19, 2, 23-39.

Rudychева, L.V., Serkova T.N., Sivtseva A.S. (2021). "LIVER". Scientific Almanac, 12-1 (86), 128-130.

Skinner, B.F. (1984). Selection by consequences. Behavioral and Brain Sciences.

The Convention on the Rights of Persons with Disabilities was adopted by General Assembly resolution 61/106 of December 13, 2006

Yastrebova, L.A., Plekhanova M.A. (2017). "LIVER". Problems of modern pedagogical education, 54-6, 252-259.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Научная статья

УДК 159.9.07

<https://doi.org/10.21702/ncpb.2022.3.2>

Метакогнитивные навыки и выраженность учебного стресса современных студентов в связи с особенностями их эмоциональной сферы

Юлия В. Гусева

Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

e-mail: yuliaa.guseva@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8424-7227>

Надежда В. Сылка

Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

e-mail: gramtysh99@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7324-8670>

Екатерина Г. Денисова

Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

e-mail: keithdenisova@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0240-8176>

Аннотация

В данном исследовании авторы освещают связь метакогнитивных навыков и выраженности учебного стресса современных студентов с особенностями их эмоциональной сферы. Актуальность исследования заключается в повышении общего уровня стресса в изменении общественно-политических условий и в распространении данной проблемы среди субъектов образовательной деятельности, а также в слабом изучении связи метакогниций и особенностей эмоциональной регуляции в условиях учебного стресса среди студентов. Новизна исследования заключается в более системном взгляде на проблему учебного стресса студентов и способов его регуляции и самоорганизации с помощью метакогнитивных навыков. Исследование проводилось с помощью теоретического анализа литературы; авторской анкеты самооценки метакогнитивного поведения

«Метакогнитивные навыки в структуре учебно-профессиональной деятельности» (Денисова, 2022); метода тестирования с помощью следующих методик: методика «шкала дифференциальных эмоций» (ШДЭ, адаптация Леоновой А.В. и Капицы М.С., 2003), опросник метакогнитивной включенности в деятельность (Г. Шроу, Р. Деннисон, адаптация А.В.Карпова, 1994), шкала самооценки метакогнитивного поведения (Д. Лакоста, адаптация А. В. Карпова, 1998) и опросник «когнитивная регуляция эмоций» Н. Гарнефски и В. Крайг (адаптация О. Л. Писаревой, 2007); метода математической статистики с использованием критерия Шапиро-Уилка и коэффициента ранговой корреляции Спирмана на выборке обучающихся высших образовательных учреждений Ростовской области в количестве 317 человек в возрасте от 17 до 45 лет. В результате выявлены достоверные связи между метакогнитивными навыками и интегральными индексами эмоций с показателями стресса, между когнитивной регуляцией эмоций и сформированностью метакогнитивных навыков. В заключении делается вывод о том, что метакогнитивные навыки способствуют более успешной регуляции учебного стресса и адаптации в изменяющихся общественно-политических и экономических условиях.

Ключевые слова: метакогнитивные навыки, метапознание, метакогнитивное поведение, метакогниции, учебный стресс, эмоции

Благодарности

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФ (проект № 21-78-00116).

Для цитирования

Гусева Ю.В., Сылка Н.В., Денисова Е.Г. (2022). Метакогнитивные навыки и выраженность учебного стресса современных студентов в связи с особенностями их эмоциональной сферы, 20(3), 17–31. <https://doi.org/10.21702/ncpb.2022.3.2>

Research article

UDC 159.9.07

<https://doi.org/10.21702/ncpb.2022.3.2>

Metacognitive skills and academic stress of contemporary students in connection with the characteristics of their emotional regulation

Julia V. Guseva

Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

e-mail: yuliaa.guseva@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8424-7227>

Nadezhda V. Sylka

Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

e-mail: gramtysh99@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7324-8670>

Ekaterina G. Denisova

Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

e-mail: keithdenisova@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0240-8176>

Abstract

In this research the authors highlight the relationship of metacognitive skills and the severity of educational stress of modern students with the peculiarities of their emotional sphere. The relevance of the study lies in increasing the general level of stress in changing socio-political conditions and in spreading this problem among subjects of educational activity, as well as in poorly studying the relationship of metacognitions and features of emotional regulation in conditions of educational stress among students. The novelty of the research lies in a more systematic look at the problem of students' learning stress and ways of its regulation and self-organization using metacognitive skills. The study was conducted using a theoretical analysis of the literature; the author's self-assessment questionnaire of metacognitive behavior "Metacognitive skills in the structure of educational and professional activity" (Denisova, 2022); testing method using the following techniques: the method "scale of differential emotions" (SDE, adaptation of Leonova A.V. and Kapitsa M.S., 2003), questionnaire metacognitive involvement in activity (G. Shrow, R. Dennison, adaptation of A.V. Karpov, 1994), self-assessment scale of metacognitive behavior (D. Lacosta, adaptation of A.V. Karpov, 1998) and questionnaire "cognitive regulation of emotions" by N. Garnefsky and V. Kraig (adaptation by O. L. Pisareva, 2007); methods of mathematical statistics using the Shapiro-Wilk criterion and Spearman's rank correlation coefficient on a sample of students of higher educational institutions of the Rostov region in the number of 317 people aged 17 to 45 years. As a result, the reliable correlations was shown between metacognitive skills, integral indices of emotions and stress indicators, as well as between cognitive regulation of emotions and the formation of metacognitive skills. In conclusion, authors state that metacognitive skills contribute to more successful regulation of academic stress and adaptation in changing socio-political and economic conditions.

Keywords: metacognitive skills, metacognition, metacognitive behavior, metacognition, learning stress, emotions

Acknowledgments

The work was carried out with the financial support of the Russian Science Foundation (project No. 21-78-00116).

For citation

Guseva Ju.V., Sylka N. V., Denisova E.G. (2022). Basic General Education for Children Using the PECS Alternative Communication System. *Severo-Kavkazskii psikhologicheskii vestnik (North-Caucasian Psychological Bulletin)*, 20(3), 17–31. (in Russ.). <https://doi.org/10.21702/ncpb.2022.3.2>

Введение

Образ жизни современных людей претерпевает много изменений в связи с неопределенной обстановкой в мире и другими внешними факторами. Соответственно, возрастает значимость навыков и умений определять цели мыслительной деятельности, возможности планирования и анализа процесса собственной познавательной деятельности, а также оценивать результаты деятельности и эффективность моделей поведения, реализованных человеком. Именно данные навыки помогают адаптироваться в динамично меняющемся мире и успешно функционировать в различных сферах деятельности.

Метапознание являет собой систему знаний человека о познавательной деятельности и особенностях собственного познания, а также о психических процессах, которые обеспечивают саморегуляцию познавательной деятельности, позволяющую анализировать собственные когнитивные стратегии и управлять своей познавательной деятельностью. В изученных нами исследованиях показана полезность оценки метакогнитивных навыков для прогнозирования успешности учебной деятельности (Чернокова, Schraw, Crippen, Hartley, 2006), описана роль метакогнитивной регуляции в контексте коммуникации (Бережнова, Федосеева, Тарасов, 2019), роль метакогнитивной включенности в системе психической саморегуляции студентов (Перикова, 2019). Помимо этого, значительное количество рассмотренных авторами работ направлено на изучение потенциала метакогниций в преодолении трудных жизненных ситуаций, дисфункционального и зависимого поведения (Уланова, 2021; Lee, Jang, 2021).

Метапознание содержит в себе два компонента: регуляторный и рефлексивный. С одной стороны, метакогнитивные навыки охватывают способность к саморегуляции и самоорганизации в процессе познания, с другой – способность контролировать и анализировать процесс и прогресс познания,

а также проверять результаты собственной деятельности. Таким образом установлено, что познавательные возможности и способности к обработке информации в знания зависят от метакогнитивных умений обучающегося (Шульгина, 2017). При этом развитие способностей метакогнитивной регуляции деятельности напрямую влияет на управление собственным познанием обучающихся (Кофейникова, Николаева, Суховершина, 2018).

В целом, количество работ, посвященных метакогнициям, очевидно возрастает в виду актуальности изучения метапознания. Изучаются как сами метакогнитивные процессы, так и навыки, и стратегии метакогнитивного поведения. При этом метапознание часто исследуется в структуре учебной деятельности в некотором отрыве от личности студента.

Целью проведенного авторами исследования выступило изучение метакогнитивных навыков и выраженности учебного стресса современных студентов в связи с особенностями их эмоциональной сферы.

Методы

В исследовании приняли участие обучающиеся высших учебных заведений Ростовской области – 317 человек (из них 249 – девушки, 68 – юноши) в возрасте от 18 до 47 лет. Студенты программ бакалавриата и специалитета составили 80 % выборки, 13 % составили обучающиеся по программам магистратуры, 7 % – аспирантуры. Опрос респондентов проведен в период с 15.03.2022 г. по 18.04.2022 г. в формате электронного тестирования. Все респонденты дали согласие на участие в исследовании, были ознакомлены с его целями и уведомлены о дальнейшем использовании и публикации результатов.

Для уточнения социально-психологических характеристик респондентов и использования метакогнитивных навыков применялся метод анкетирования. Респондентов просили указать пол, возраст, уровень образования, направление подготовки и форму обучения, а также оценить выраженность учебного стресса и успешность совладания с ним. Авторская анкета самооценки метакогнитивного поведения «Метакогнитивные навыки в структуре учебно-профессиональной деятельности» содержала 9 вопросов, позволяющие оценить использование и осознанность основных форм метакогнитивного поведения (Денисова, 2022).

С целью исследования личностных характеристик, особенностей эмоциональной сферы и метакогнитивного поведения было проведено психологическое тестирование с использованием следующих методик: Методика «шкала дифференциальных эмоций» (ШДЭ, адаптация Леоновой А. В. и Капицы М. С., 2003); Опросник метакогнитивной включенности в деятельность (Г. Шроу, Р. Деннисон, адаптация А. В. Карпова, 1994); Шкала самооценки метакогнитивного поведения (Д. Лакоста, адаптация А. В. Карпова, 1998); Опросник

«когнитивная регуляция эмоций» Н. Гарнефски и В. Крайг (адаптация О. Л. Писаревой, 2007).

Статистические методы обработки полученных результатов включали в себя: критерий Шапиро-Уилка, коэффициент ранговой корреляции Спирмана. Статистическая обработка полученных результатов осуществлялась с применением свободно распространяемого программного пакета JASP Computer software (Version 0.16, 2021).

Результаты

Полученные результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что большинство респондентов считают, что сталкиваются с большим количеством стрессовых ситуаций на учебе и вполне хорошо справляются с учебной нагрузкой. При этом, на рисунке 1 видно, что, чем выше обучающиеся оценивают уровень учебного стресса, тем хуже, по их мнению, они справляются с учебной нагрузкой (рис. 1).

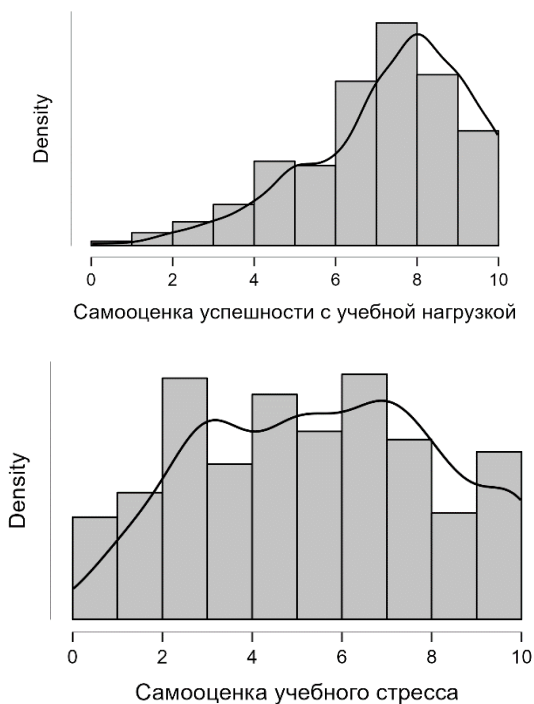


Рисунок 1. Распределение оценок выраженности учебного стресса и степени выраженности совладания с учебной нагрузкой ($n = 317$)

В результате обработки данных по авторской анкете (рис. 2) было установлено, что процессуальные навыки, то есть, коммуникативные и мыслительные навыки, умение решать разнообразные проблемы, работать с количественными и качественными данными, продуктивно сотрудничать с другими людьми, у большинства респондентов показывают среднюю выраженность. Высоко развиты метапланирование, т. е., планирование деятельности и развития самой системы планирования, и метакогнитивный контроль, относящийся к процессам, регулирующим поведение респондентов во время выполнения задачи запоминания, другими словами, ко всему, что изменяет их поведение. Снижение рефлексии над когнитивными операциями выражено минимально, а степень осознанности использования метакогнитивных навыков имеет среднюю выраженность.

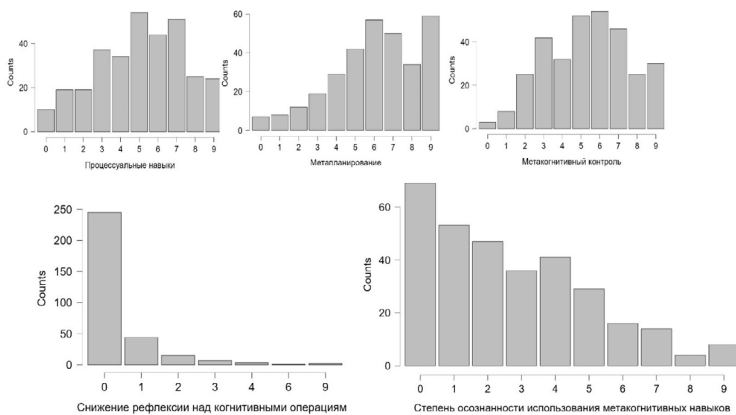


Рисунок 2. Распределение по метакогнитивным навыкам, снижению рефлексии над когнитивными операциями и степени осознанности использования метакогнитивных навыков ($n=317$)

Результаты обработки шкалы самооценки метакогнитивного поведения, в свою очередь, показали, что уровень сформированности метакогнитивных навыков и уровень метакогнитивной включенности выражены средне (рис. 3).

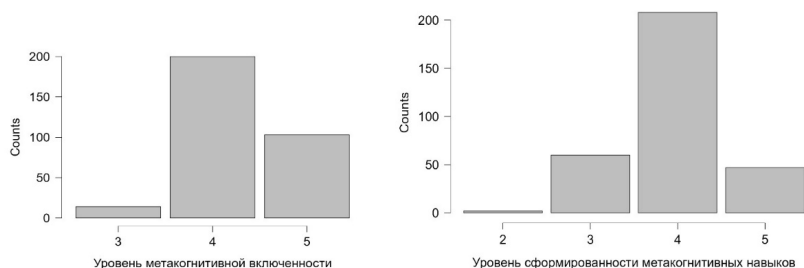


Рисунок 3. Распределение по уровням метакогнитивной включенности и сформированности метакогнитивных навыков ($n=317$)

Далее обратимся к результатам корреляционного анализа. Удалось установить, что индекс положительных эмоций имеет значимые положительные связи с процессуальными навыками ($R_s=0,145$, $p=0,010$), с метакогнитивным контролем ($R_s=0,155$, $p=0,006$), с метакогнитивной включенностью ($R=0,414$, $p<0,001$) и со сформированностью метакогнитивных навыков ($R_s=0,237$, $p<0,001$) (рис. 4). Индекс острых негативных эмоций ($R_s=0,122$, $p=0,031$) и индекс тревожно-депрессивных эмоций ($R_s=0,125$, $p=0,026$) имеют положительную связь с показателем снижения рефлексии над когнитивными операциями, при этом имеют отрицательные связи со всеми остальными показателями, за исключением сформированности метакогнитивных навыков, если говорить о индексе отрицательных эмоций, и показателе метакогнитивного контроля, если рассматриваем индекс тревожно-депрессивных эмоций ($p<0,05$). В отношении учебного стресса показано, что самооценка учебной успеваемости положительно связана с процессуальными навыками ($R_s=0,301$, $p<0,001$), с метапланированием ($R_s=0,168$, $p=0,003$), с метакогнитивным контролем ($R_s=0,123$, $p=0,029$), со степенью осознанности использования метакогнитивных навыков ($R_s=0,179$, $p=0,001$), с метакогнитивной включенностью ($R=0,361$, $p<0,001$) и с сформированностью метакогнитивных навыков ($R_s=0,322$, $p<0,001$), а самооценка учебного стресса и выраженность стресса имеют отрицательные связи со всеми исследованными компонентами метапознания ($p<0,05$), за исключением снижения рефлексии над метакогнитивными навыками и метакогнитивного контроля, где не удалось выявить значимых связей. То есть, характер связей между исследуемыми показателями свидетельствует

о возможном положительном потенциале развития метакогнитивных навыков не только в отношении академической успешности или выраженности учебного стресса, но и в отношении коррекции негативных и тревожно-депрессивных эмоциональных состояний.



Рисунок 4. Корреляционный анализ связи метакогнитивных навыков с индексами интегральных эмоций и оценкой учебных успеваемости и стресса

В описании методики «Когнитивная регуляция эмоций» выявлены конструктивные и деструктивные способы эмоциональной регуляции (Писарева, О. Л., Гриценко, А., 2010). В результате анализа связей между когнитивной регуляцией эмоций и компонентами метапознания (рис. 5) показано, что конструктивные стратегии имеют ряд положительных связей с показателями метакогнитивных навыков в учебно-профессиональной деятельности ($p < 0,05$), отрицательные навыки у метакогнитивных навыков отмечены с деструктивными стратегиями ($p < 0,05$), так же отрицательную связь имеет снижение рефлексии с позитивным пересмотром ($R_s = -0,125$, $p = 0,026$). В это же время метакогнитивная включенность и уровень сформированности метакогнитивных навыков положительно коррелируют с конструктивными стратегиями регуляции эмоций – это помещение в перспективу (метакогнитивная включенность, $R_s = 0,169$, $p = 0,003$; уровень сформированности метакогнитивных навыков $R_s = 0,166$, $p = 0,003$), т. е. отстранение от серьезности события, мысленное

подчеркивание его относительности в сравнении с другими событиями, так же позитивный пересмотр (метакогнитивная включенность, $R_s=0,351$, $p<0,001$); уровень сформированности метакогнитивных навыков $R_s=0,329$, $p<0,001$), представляющий собой перефокусировку, обращение к мыслям, направленным на создание позитивного для личностного роста значения; положительная перефокусировка (метакогнитивная включенность, $R_s=0,188$, $p<0,001$; уровень сформированности метакогнитивных навыков, $R_s=0,180$, $p=0,001$), т.е. обращение человека к радостным и приятным событиям, вместо обдумывания актуального на данный момент события, и перефокусировка на планирование ((метакогнитивная включенность $R_s=0,427$, $p<0,001$; уровень сформированности метакогнитивных навыков $R_s=0,388$, $p<0,001$), т.е. размышлениях о мерах, которые должны быть предприняты, для того чтобы справиться с случившемся событием. Так же имеется положительная связь и с одной деструктивной стратегией – с сосредоточением (метакогнитивная включенность $R_s=0,158$, $p=0,005$; уровень сформированности метакогнитивных навыков $R_s=0,141$, $p=0,012$), т.е. с обдумыванием чувств и эмоций, связанных с негативной ситуацией.

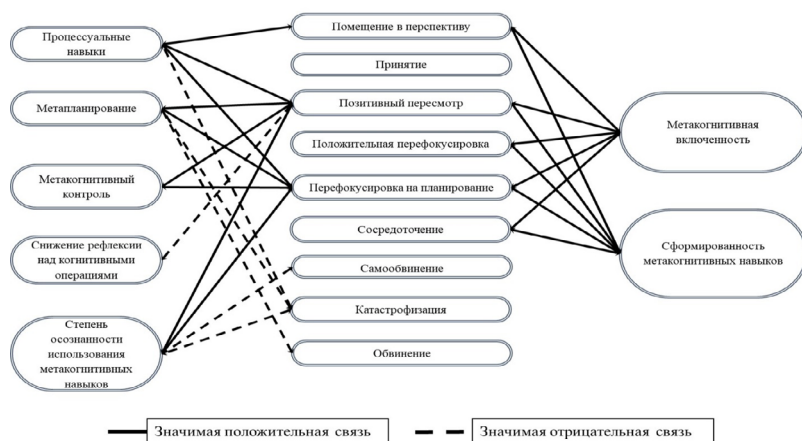


Рисунок 5. Корреляционный анализ связи метакогнитивных навыков и когнитивной регуляции эмоций

Описанные данные свидетельствуют о тесной связи показателей метапознания и регуляции эмоциональных состояний. Стратегии регуляции эмоций и метакогнитивные процессы могут взаимно усиливать друг друга в учебном стрессе. Сформированные метакогнитивные навыки и высокий уровень

метакогнитивной включенности навыки могут способствовать применению конструктивных стратегий эмоциональной регуляции, например, позитивного пересмотра и перефокусировки на планирование, что в свою очередь будет снижать выраженность учебного стресса, повышать адаптивность и эффективность обучающихся.

Обсуждение результатов

Целью проведенного исследования было изучение метакогнитивных навыков и выраженности учебного стресса обучающихся высших учебных заведений в связи с особенностями их эмоциональной сферы. Удалось установить, что развитие метакогнитивных навыков будет способствовать снижению выраженности стресса, учебного стресса, а также негативных и тревожно-депрессивных эмоций, а использование таких стратегий регуляции эмоций, как позитивный пересмотр и перефокусировка на планирование, будут способствовать развитию метакогнитивных навыков и метакогнитивной включенности, при этом обучающиеся будут лучше справляться и с учебной нагрузкой, и со стрессом.

Полученные данные согласуются с результатами других авторов. Перикова Е. И. в своем исследовании выявила тесные связи характеристик метакогнитивной включенности в процессе деятельности с параметрами эмоционального интеллекта и самоорганизации (Перикова, 2019). Уланова А. Ю. в своем исследовании выявила роль метакогнитивных навыков в формировании когнитивных стратегий, позволяющих адаптироваться к неблагоприятным условиям (Уланова, 2021). Ю. Л. Кофейникова, Е. С. Николаева, Ю. В. Суховершина в своей работе определили, что эффективная и продуктивная учебная деятельность обусловлена взаимодействием метакогнитивных, мотивационных, волевых процессов и свойств личности студента. Выраженность тех или иных процессов и свойств у личности свидетельствует о наличии конкретных механизмов регуляции интеллектуальной активности (Кофейникова, Николаева, Суховершина, 2018.)

Существенным ограничением и, одновременно, перспективой данного исследования представляется отсутствие дифференциации выборки по полу, возрастам и уровням образования, поэтому на данном этапе мы не можем делать вывод о каких-либо различиях выраженности тех или иных метакогнитивных навыков или специфике их связи с эмоциональной сферой между обучающимися бакалавриата, магистратуры и аспирантуры, юношами и девушками и т. д.

Таким образом, полученные в исследовании данные не противоречат результатам других авторов, а дополняют и позволяют на основании описанных результатов изучить более подробно связь метакогнитивных навыков

и выраженности учебного стресса современных студентов с особенностями их эмоциональной сферы.

Заключение

В целом, полученные результаты свидетельствуют о тесной связи метакогнитивных навыков с эмоциональным состоянием студентов, а также с уровнем их учебного стресса и совладания с учебной нагрузкой, нами также были выявлены связи между метакогнитивными навыками и конструктивными и деструктивными способами совладания с эмоциями. Конструктивные стратегии имеют ряд положительных связей с показателями метакогнитивных навыков в учебно-профессиональной деятельности, отрицательные навыки у метакогнитивных навыков отмечены с деструктивными стратегиями.

Результаты проведенного исследования могут быть использованы для разработки программ психологического сопровождения и адаптации обучающихся в вузах. Формирование и коррекция индивидуальных метакогнитивных стратегий совместно с выработкой наиболее конструктивных способов эмоциональной регуляции будут способствовать наиболее успешному преодолению учебного стресса, росту академической успеваемости и самоэффективности обучающихся в изменяющихся общественно-политических и экономических условиях.

Литература

- Бережнова, Л.Н., Федосеева, И.А., Тарасов, Д.Ю. (2019). Понимание коммуникативного поведения курсантов – важное направление воспитательной работы. *Перспективы науки и образования*, 4(40), 425–447. <https://doi.org/10.32744/pse.2019.4.33>
- Герасимова, А.А., Холмогорова, А.Б. (2020). Стратегии совладания, психологическое благополучие и проблемное использование интернета в период пандемии. *Психологическая наука и образование*, 25(6), 31–40. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250603>
- Денисова, Е. Г. (2022). Разработка анкеты самооценки метакогнитивного поведения «Метакогнитивные навыки в структуре учебно-профессиональной деятельности». *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 5(2), 6–24. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2022-5-2-6-24>
- Кофейникова, Ю.Л., Николаева Е.С., Суховершина, Ю.В. (2018). Метакогнитивные особенности студентов с полезависимыми и полenezависимыми когнитивными стилями. *Педагогика и психология образования*, 2, 103–116.
- Матюшкина, Е.Я. (2016). Учебный стресс у студентов при разных формах обучения. *Консультативная психология и психотерапия*, 24(2), 47–63. <https://doi.org/10.17759/cpp.2016240200>

- Перикова, Е.И., Бызова, В.М. (2020). Метакогнитивные процессы в учебной деятельности девушек и женщин: личностный подход. *Вестник ВятГУ*, 2. <https://doi.org/10.25730/VSU.7606.20.031>
- Перикова, Е.И., Бызова, В.М., Ловягина, А.Е. (2019). Метакогнитивная включенность в системе психической саморегуляции студентов. *Сибирский Психологический Журнал*, 73, 126–140. <https://doi.org/10.17223/17267080/73/8>.
- Писарева, О.Л., Гриценко, А. (2010). Когнитивная регуляция эмоций. *Актуальные психологические исследования*, 64–68. https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/8816/1/pages%20from%20ph%26ss_2011-2.%2064-69pdf.pdf
- Уланова, А.Ю. (2021). Соотношение эмоционального интеллекта и когнитивной регуляции эмоций в старшем подростковом возрасте. *Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология*, 1, 97–107.
- Фомин, А.Е., Богомолова, Е.А. (2019). Влияние рассуждений о знании на метакогнитивный мониторинг решения проверочных заданий. *Экспериментальная психология*, 12(1), 126–138. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2019120110>
- Чернокова, Т.Е. (2011). Метакогнитивная психология: проблема предмета исследования. *Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки*, 3, 153–158.
- Шульгина, Е.М. (2017). Организация метакогнитивных процессов при обучении иноязычному дискурсу. *Язык и культура*, 298–324. <https://doi.org/10.17223/19996195/39/21>
- Czyżowska, N., Gurba, E. (2021). Does Reflection on Everyday Events Enhance Meaning in Life and Well-Being among Emerging Adults? Self-Efficacy as Mediator between Meaning in Life and Well-Being. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18(18), 9714, 1–13. <https://doi.org/10.3390/ijerph18189714>
- Garnefski, N. Kraaij, V. (2007). The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 23, 141–149 <https://doi.org/10.1027/1015-5759.23.3.141>
- Lee, M, Jang, K-S. (2021). Mediating Effects of Emotion Regulation between Socio-Cognitive Mindfulness and Achievement Emotions in Nursing Students. *Healthcare*, 9(9), 1238. <https://doi.org/10.3390/healthcare9091238>
- Low, R.S.T., Overall, N.C., Chang, V.T., Henderson, A.M.E., Sibley, C.G. (2021). Emotion regulation and psychological and physical health during a nationwide COVID-19 lockdown. *Emotion*, 21(8), 1671–1690. <http://dx.doi.org/10.1037/emo0001046>
- Schraw, G., Crippen, K.J., Hartley, K. (2006). Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning. *Research in Science Education*, 36, 111–139. <https://doi.org/10.1007/s11165-005-3917-8>

References

- Berezhnova, L.N., Fedoseeva, I.A., Tarasov, D.Yu. (2019). Understanding the communicative behavior of cadets is an important area of educational work. *Prospects of science and education*, 4 (40), 425–447. <https://doi.org/10.32744/pse.2019.4.33>
- Byzova, V.M., Perikova, E.I., Lovyagina, A.E. (2019). Metacognitive Awareness in the System of Students Mental Self-Regulation. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal. Siberian journal of psychology*, 73, 126–140. https://doi.org/10.17223/17267080/73/8_
- Chernokova, T.E. (2011). Metacognitive psychology: the problem of the subject of research. *Bulletin of the Northern (Arctic) Federal University. Series: Humanities and Social Sciences*, 3, 153–158.
- Czyżowska, N., Gurba, E. (2021). Does Reflection on Everyday Events Enhance Meaning in Life and Well-Being among Emerging Adults? Self-Efficacy as Mediator between Meaning in Life and Well-Being. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18(18), 9714, 1–13. <https://doi.org/10.3390/ijerph18189714>
- Denisova, E. G. (2022). Development of a self-assessment questionnaire of metacognitive behavior "Metacognitive skills in the structure of educational and professional activity". *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 5(2), 6–24. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2022-5-2-6-24>
- Fomin, A.E., Bogomolova, E.A. (2019). Influence of reasoning on knowledge on metacognitive monitoring of the solution of test tasks. *Experimental Psychology*, 12(1), 126–138. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2019120110>
- Garnefski, N. Kraaij, V. (2007). The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 23, 141–149 <https://doi.org/10.1027/1015-5759.23.3.141>
- Gerasimova, A.A., Kholmogorova, A.B. (2020). Coping Strategies, Psychological Well-Being and Problematic Internet Use During a Pandemic. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. Psychological Science and Education*, 25(6), 31–40. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250603>
- Kofeynikova, Y.L., Nikolaeva, E.S., Sukhovershina, Yu.V (2018). Metacognitive features of students with utility-dependent and field-independent cognitive styles. *Pedagogy and psychology of education*, 2, 103–116.
- Lee, M, Jang, K-S. (2021). Mediating Effects of Emotion Regulation between Socio-Cognitive Mindfulness and Achievement Emotions in Nursing Students. *Healthcare*, 9(9), 1238. <https://doi.org/10.3390/healthcare9091238>
- Low, R.S.T., Overall, N.C., Chang, V.T., Henderson, A.M.E., Sibley, C.G. (2021). Emotion regulation and psychological and physical health during a nationwide COVID-19 lockdown. *Emotion*, 21(8), 1671–1690. <http://dx.doi.org/10.1037/emo0001046>
- Matyushkina, E.Y. (2016). Academic stress of students with different forms of

- learning. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*, 24(2), 47–63. <https://doi.org/10.17759/cpp.2016240204>
- Perikova, E. I., Byzova, V. M. (2020). Metacognitive processes in the educational activities of girls and women: a personal approach. *Herald of Vyatka State University*, 2. <https://doi.org/10.25730/VSU.7606.20.031>
- Pisareva, O.L., Gritsenko, A. (2010). Kognitivnaya regulyatsiya emotsiy. Aktual'nyye psikhologicheskiye issledovaniya, 64–68. https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/8816/1/pages%20from%20ph%26ss_2011-2.%2064-69pdf.pdf
- Schraw, G., Crippen, K.J., Hartley, K. (2006). Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning. *Research in Science Education*, 36, 111–139. <https://doi.org/10.1007/s11165-005-3917-8>
- Shulgina, E.M. (2017). Organization of metacognitive processes in teaching foreign language discourse. *Language and culture*, 298–324. <https://doi.org/10.17223/19996195/39/21>
- Ulanova, A.Yu. (2021). The ratio of emotional intelligence and cognitive regulation of emotions in older adolescence. *Perm University Herald. Philosophy. Psychology. Sociology*, 1, 97–107.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Научная статья

УДК 159.99

<https://doi.org/10.21702/ncpb.2022.3.3>

Особенности когнитивной сферы и копинг-стратегий у молодых людей с признаками посттравматического стрессового расстройства

Анастасия П. Корнилова

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия

E-mail: akornilova@sfedu.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4754-7228>

Аннотация

В настоящей работе обобщаются результаты исследования предпочитаемых копинг-стратегий у молодых людей с признаками посттравматического стрессового расстройства и разным творческим потенциалом личности. Целью исследования стало установление предпочитаемых способов совладающего поведения у лиц с высокими показателями по Миссисипской шкале ПТСР. В исследовании принял участие 31 респондент от 14 до 35 лет. Выборка осуществлялась стихийно, при помощи публикации на различных интернет-ресурсах. В качестве методик для тестирования использовались копинг-тест Р. Лазаруса, оценка уровня творческого потенциала личности по А.С. Шарову, опросник выявления уровня креативности и Миссисипская шкала ПТСР. Для обработки результатов использовался коэффициент корреляции Кэндалла, так как проверка на нормальность с помощью λ-критерия Колмогорова-Смирнова показала распределение, отличное от нормального. Полученные в результате статистической обработки данные свидетельствуют об отсутствии связи между предпочитаемыми копинг-стратегиями и творческим потенциалом личности респондентов. Однако обнаружилась достоверная тенденция к связи между креативностью и оценкой себя, как эвриста, новатора, конкурентноспособного и революционера, что является качествами активной личности и способствует снижению риска дезадаптации. Что так же представляет интерес, выявилась тенденция к связи между шкалой ПТСР, энергичностью и революционерством. Новизна исследования заключается в том, чтобы использовать полученные результаты в планировании терапии посттравматических расстройств с опорой на такие качества личности, которые могут стать ресурсом для восстановления после сильных потрясений. Актуальность исследования заключается в высоком спросе на изучение тем, связанных с преодолением

стресса в условиях нестабильности современного общества.

Ключевые слова: копинг-стратегии, креативность, творческий потенциал, пост-травматическое стрессовое расстройство, совладающее поведение

Для цитирования

Корнилова А.П. (2022). Особенности когнитивной сферы и копинг-стратегий у молодых людей с признаками посттравматического стрессового расстройства. *Северо-Кавказский психологический вестник*, 20(3), 32–40. <https://doi.org/10.21702/ncpb.2022.3.3>

Research article

UDC 159.99

<https://doi.org/10.21702/ncpb.2022.3.3>

Features of Cognitive Sphere and Coping Strategies of Young People with Post-traumatic Stress Disorder Signs

Anastasiya P. Kornilova

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

E-mail: akornilova@sfedu.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4754-7228>

Abstract

This paper summarizes the results of studies of coping strategies of young people with post-traumatic stress disorder signs and the creative potential. The aim of the study was to establish presumptive indicators of coping behavior of individuals with elevated scores on the Mississippi PTSD scale. The study involved 31 respondents from 14 to 35 years old. The selection was carried out spontaneously with different internet-resources. The coping test of R. Lazarus, the assessment of the level of the creative limit of the personality according to A.S. Sharov, the Creativity Level Questionnaire and the Mississippi PTSD Scale were realized as methodic materials. To process the results was used Kendall correlation coefficient as the test for normality using the Kolmogorov-Smirnov λ -criterion showed a distribution that was different from normal. The data obtained as a result of statistical processing indicate that there is no connection between the alleged coping strategies and the creative potential of the respondents' personality. However, there was a significant trend towards development between creativity and self-assessment as a heurist, innovator, competitive and revolutionary,

which is a quality of increased activity of the individual and a pronounced severity of maladaptation. Moreover, there was a trend towards an association between the PTSD scale, energy, and revolutionary. The novelty of the study is to use the results obtained in the planning of therapy for post-traumatic disorders with such personality traits that become a supporting resource for recovery after severe shocks. The relevance of the study lies in the high demand for the study of topics related to overcoming stress in the conditions of instability of modern society.

Keywords: coping strategies, creativity, post-traumatic stress disorder, coping behavior

For citation

Kornilova A.P. (2022). Features of cognitive sphere and coping strategies of young people with post-traumatic stress disorder signs. *Severo-Kavkazskii psikhologicheskii vestnik (North-Caucasian Psychological Bulletin)*, 20(3), 32–40. (in Russ.). <https://doi.org/10.21702/ncpb.2022.3.3>

Введение

В современной действительности с её динамичным темпом жизни, социальной нестабильностью и противоречивыми тенденциями в развитии общества особенно **актуальным** становится изучение проблемы совладающего поведения личности.

Понятие «совладающее поведение личности» принято рассматривать в контексте психологической защиты (Фрейд, 1993) и копинг-поведения (Lazarus & Folkman, 1984). Что касается копинг-поведения (т. е. процесса преодоления трудных жизненных ситуаций), исследования данного феномена разноплановы. На настоящий момент внимание психологов сфокусировано, по большей части, на обнаружение тех ресурсов личности, которые необходимы для адекватного совладающего поведения, приводящего к снижению риска дезадаптации или к полной адаптации человека (Киличев & Ахмедов, 2022), (Акимова, 2022). Многие исследователи отмечают, что креативность позволяет эффективно справляться с трудностями, а люди с высоким творческим потенциалом склонны к использованию разнообразных копинг-стратегий (Хазова, 2012; Richard et al., 2018).

Являясь одним из видоспецифичных способов выживания, человеческое творчество, по данным некоторых работ, способно помогать с преодолением тревоги, посттравматического стресса и улучшает показатели психического здоровья (Corry et al., 2015).

Целью данного исследования стало установление предпочитаемых копинг-стратегий у молодых лиц с разным уровнем креативности и высокими показателями по шкале посттравматического стресса.

Выборку составил 31 человек от 14 до 35 лет с высокими показателями по шкале ПТСР. Тестовые методики публиковались на различных интернет-ресурсах, так что выборка осуществлялась стихийно.

Для реализации цели потребовались следующие задачи:

- Изучение теоретической базы;
- Подбор методического инструментария;
- Установка программы эмпирического исследования;
- Определение способа статистической обработки полученных данных;
- Проведение сравнительного анализа.

Методы

Методический инструментарий составили копинг-тест Р. Лазаруса, оценка уровня творческой креативности по А. С. Шарову, опросник выявления уровня креативности и Миссисипская шкала ПТСР.

Статистическая обработка проводилась с использованием набора функций, реализованных в стандартном пакете STATISTICA, версии 6.0. В качестве методов статистической обработки был выбран коэффициент корреляции Кэндалла.

Результаты исследования

Первым этапом тестирования стало определение предпочитаемых копинг-стратегий у молодых людей с признаками ПТСР. Среднегрупповые значения представлены на диаграмме. (рис. 1)

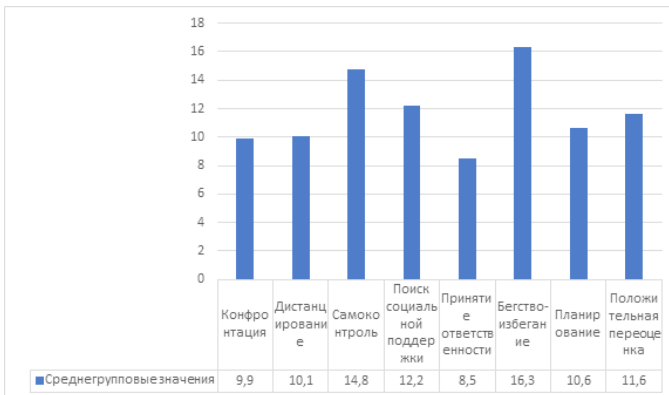


Рисунок 1. Среднегрупповые показатели предпочитаемых копинг-стратегий у молодых людей с признаками ПТСР

Сравнивая средние арифметические значения, можно заметить, что они, по большей части, имеют незначительные отличия. Внимание привлекают

результаты по стратегиям «самоконтроль» и «бегство-избегание», что можно объяснить спецификой ПТСР. Таким образом, мы решили проверить наличие связей предпочитаемых копинг-стратегий с творческим потенциалом и креативностью, однако достоверных результатов получено не было.

При сравнении среднегрупповых показателей по методике А. С. Шарова, мы обратили внимание на более высокие значения по показателям «энергичный» и «принципиальный» (рис. 2)

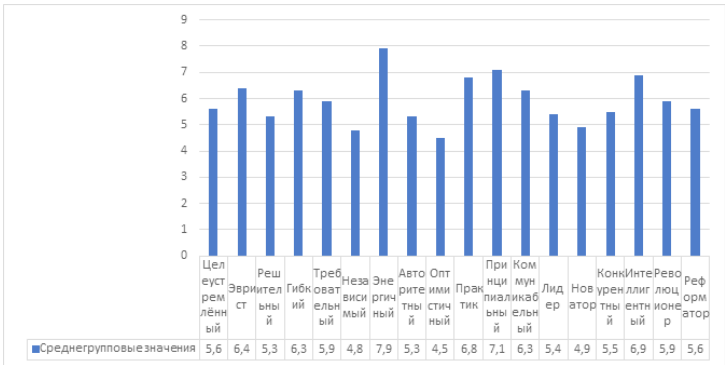


Рисунок 2. Среднегрупповые значения оценки творческого потенциала личности

Анализ связей исследуемых характеристик при помощи корреляционного анализа Кендалла позволил выделить наличие достоверно значимой тенденции к связи между креативностью и эвристичностью ($\tau = 0,28$; $p = 0,032$), новаторством ($\tau = 0,27$; $p = 0,35$), конкурентоспособностью ($\tau = 0,39$; $p = 0,024$) и революционерством ($\tau = 0,28$; $p = 0,29$). (рис. 3)



Рисунок 3. Взаимосвязь показателей креативности с эвристичностью, новаторством, конкурентоспособностью, революционерством

Интересным представляется достоверно значимая тенденция к связи между показателями по шкале ПТСР и энергичностью ($\tau = 0,35$; $p = 0,006$), и революционерством ($\tau = 0,25$; $p = 0,05$). (рис. 4)

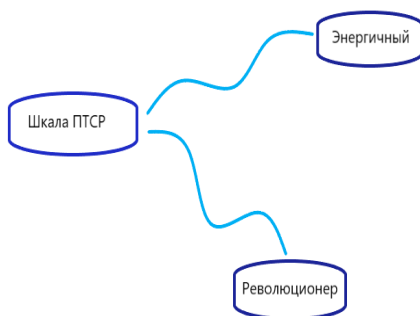


Рисунок 4. Взаимосвязь показателей шкалы ПТСР с энергичностью и революционерством

Обсуждение результатов

Несмотря на то, что среди работ отечественных и зарубежных коллег нам не удалось встретить исследования копинг-стратегий личности и её креативности в контексте посттравматических расстройств, некоторые из них наглядно показывают помощь творчества в преодолении разрушительного стресса.

Так, например, в одном из исследований интервьюированные люди сообщали, что творчество способствует их трансформации, помогает справиться с тревогой. Респонденты имели позитивный и устойчивый образ себя, что не расходится с нашими результатами самооценивания. Более того, многие участники сообщали о травмирующем опыте в прошлом, некоторые из них имели подтверждённые психиатрические диагнозы. (Corry et al., 2015)

Другие интересные результаты были получены при исследовании двигательной сферы и когнитивной креативности. Так, выяснилось, что креативность в движении даёт преимущество в адаптации. (Richard et al., 2018)

Что касается отечественных коллег, некоторые результаты оказались отличными от наших. Так, в одном было показано, что оригинальность мышления снижает частоту обращения к неконструктивным копинг-стратегиям. (Хазова, 2012)

Заключение

- Различий в предпочитаемых копинг-стратегиях у людей с разным творческим потенциалом выявлено не было.
- В целом, люди с более высоким творческим потенциалом оценивают себя такими качествами, которые характерны для адаптивной и активной личности.
- Существует тенденция к связи между показателями выраженности ПТСР и определёнными качествами, которыми респонденты себя характеризуют.

Таким образом, связей между креативностью и предпочитаемыми копинг-стратегиями выявлено не было, однако результаты эмпирического исследования показали, что более креативные молодые люди склонны наделять себя такими качествами, как эвристичность, новаторство, конкурентоспособность и революционерство. Это можно назвать характеристиками активной личности, и использовать опору на них в работе с травматичными переживаниями. Вместе с тем, была выявлена достоверно значимая тенденция к связи между показателями шкалы ПТСР и такими качествами, как энергичность и революционерство.

Данные результаты полезны для дальнейшего изучения проблемы адаптации людей с посттравматическими расстройствами. Связь ПТСР с энергичностью и революционерством можно трактовать по-разному: с одной стороны, это могут быть черты как виктимной личности, так и индивида, вынужденного преодолевать сложную жизненную ситуацию. Ничего нельзя утверждать без более глубокого исследования, однако, изучение данной темы сыграет большую роль в поиске ресурсов, снижающих дезадаптацию.

Литература

- Акимова, А. П. (2022). Жизнестойкость и творческий потенциал студентов. В *Психологическая студия* (pp. 9–11).
- Богоявленская, Д. Б. (2013). Психология творчества. *Вопросы психологии*, 3, 101–106.
- Волкова, М. Э. (2022). Проблема формирования продуктивных копинг-стратегий в юности с помощью интерактивной технологии «форум-театр». *Сборник научных трудов «Общение в эпоху конвергенции технологий»*, 1, 101–104.
- Ильин, Е. П. (2009). *Психология творчества, креативности, одаренности*. Санкт-Петербург: Питер.
- Киличев, А. А., & Ахмедов, А. А. (2022). Копинг-ресурсы личности и адаптационный потенциал. *Science and Education*, 3(4), 964–968.
- Крюкова, Т. Л. (2010). *Психология совладающего поведения в разные периоды жизни*. Кострома: Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова

- Крюкова, Т. Л. (2022). Семейная история и значимые предки как ресурс психологии совладающего поведения субъекта. *Развитие психологии в системе комплексного человекознания. Часть 1*, 326.
- Миславский, Ю. А. (1988). Саморегуляция и творческая активность личности. *Вопросы психологии*, 3, 71–78.
- Тарабрина, Н. (2022). *Психология посттравматического стресса*. Москва: ИП РАН.
- Фрейд, А. (1993). Психология Я и защитные механизмы. Москва: Педагогика.
- Хазова, С. А. (2012). Помогает ли креативность справляться с трудностями? *Актуальные проблемы психологии личности: сборник научных статей*. Гродно: ГрГУ (С. 102–120).
- Corry, D., Tracey, A., & Lewis, C. (2015). Spirituality and Creativity in Coping, Their Association and Transformative Effect: A Qualitative Enquiry. *Religions*, 6(2), 499–526. doi:10.3390/rel6020499
- Grossman, F. G. (1981). Creativity as a means of coping with anxiety. *The Arts in Psychotherapy*. doi: 10.1016/0197-4556(81)90030-7
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.
- Richard, V., Lebeau, J. C., Becker, F., Inglis, E. R., & Tenenbaum, G. (2018). Do more creative people adapt better? An investigation into the association between creativity and adaptation. *Psychology of Sport and Exercise*, 38, 80–89. doi: 10.1016/j.psychsport.2018.06.001

References

- Akimova, A. P. (2022). Resilience and creativity of students. In *Psychological Studio* (pp. 9–11).
- Bogoyavlenskaya, D. B. (2013). Psychology of creativity. *Questions of Psychology*, 3, 101–106.
- Corry, D., Tracey, A., & Lewis, C. (2015). Spirituality and Creativity in Coping, Their Association and Transformative Effect: A Qualitative Inquiry. *Religions*, 6(2), 499–526. doi:10.3390/rel6020499
- Freud, A. (1993). Psychology Self and defense mechanisms. Moscow: Pedagogy.
- Grossman, F. G. (1981). Creativity as a means of coping with anxiety. *The Arts in Psychotherapy*. doi: 10.1016/0197-4556(81)90030-7
- Ilyin, E. P. (2009). Psychology of creativity, creativity, giftedness. St. Petersburg: Peter.
- Khazova, S. A. (2012). Does creativity help to cope with difficulties? Actual problems of personality psychology: a collection of scientific articles. Grodno: GrSU (pp. 102–120).
- Kilichev, A. A., & Akhmedov, A. A. (2022). Coping resources of personality and adaptive potential. *Science and Education*, 3(4), 964–968.

- Kryukova, T. L. (2010). Psychology of coping behavior in different periods of life. Kostroma: Kostroma State University. ON THE. Nekrasov
- Kryukova, T. L. (2022). Family history and significant ancestors as a resource for the psychology of the subject's coping behavior. The development of psychology in the system of complex human knowledge. Part 1, 326.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. Springer publishing company.
- Mislavsky, Yu. A. (1988). Self-regulation and creative activity of the individual. Questions of Psychology, 3, 71–78.
- Richard, V., Lebeau, J. C., Becker, F., Inglis, E. R., & Tenenbaum, G. (2018). Do more creative people adapt better? An investigation into the association between creativity and adaptation. Psychology of Sport and Exercise, 38, 80–89. doi: 10.1016/j.psychsport.2018.06.001
- Tarabrina, N. (2022). Psychology of post-traumatic stress. Moscow: IP RAS.
- Volkova, M. E. (2022). The problem of forming productive coping strategies in youth with the help of interactive technology "forum theater". Collection of scientific works "Communication in the era of convergence of technologies", 1, 101–104.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов

Научная статья**УДК** 159.9.07<https://doi.org/10.21702/ncpb.2022.3.4>**Мотивы выбора профессии «Клинический психолог»****Юлия С. Мезина**

Донской государственный технический университет, Ростов-на-Дону, Российская Федерация

E-mail: 2001mezina@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3752-9333>

Екатерина Г. Денисова

Донской государственный технический университет, Ростов-на-Дону, Российская Федерация

E-mail: Keithdenisova@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0240-8176>

Аннотация

В статье рассматриваются результаты исследования особенностей личности и мотивов выбора профессии клинического психолога. Данной проблеме уделяется мало внимания, однако в социуме происходит много событий, которые влияют на мотивационно-ценностную сферу. Для того, чтобы понимать, каких специалистов мы получим спустя несколько лет обучения в вузе, стоит более детально изучить эту проблему, так как специалисты данной сферы влияют на наше общество. В исследовании приняли участие 56 человек в возрасте от 17 до 29 лет (90 % девушки), студенты специальности «клиническая психология» 1 и 2 курса г. Ростова-на-Дону. В исследовании использовались следующие методы: метод теоретического анализа научной литературы, метод контент-анализа, метод психологического тестирования: Опросник терминальных ценностей (И. Г. Сенин, 1991) и метод математической статистики. Было показано, что в мотивации выбора профессии клинического психолога преобладают случайные и социальные мотивы, что снижает вероятность успешной реализации в профессии. Рассмотрение мотивов выбора профессии в современности имеет определенную значимость, так как мотивы и ценности, с одной стороны, являются регуляторными характеристиками субъекта и, как следствие, влияют на дальнейшие поведенческие паттерны, в то время как с другой стороны, данные характеристики подвержены влиянию актуальных

событий, происходящих в социуме. Значимость отдельных ценностных ориентаций в образовательной сфере различается у студентов с разными мотивами выбора профессии клинического психолога. Результаты могут быть использованы в работе психологов технических служб или полезны для карьерных психологов.

Ключевые слова: мотивация, ценностные ориентации, выбор профессии.

Для цитирования

Мезина Ю.С., Денисова Е.Г. (2022). Мотивы выбора профессии «Клинический психолог». Северо-Кавказский психологический вестник, 20(3), 41–61. <https://doi.org/10.21702/ncpb.2022.3.4>

Research article

UDC 159.9.07

<https://doi.org/10.21702/ncpb.2022.3.4>

Motives for choosing the profession "Clinical psychologist"

Julia S. Mezina

Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

E-mail: 2001mezina@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3752-9333>

Ekaterina G. Denisova

Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

E-mail: Keithdenisova@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0240-8176>

Abstract

The article discusses the results of a study of personality characteristics and motives for choosing a profession of a clinical psychologist. Little attention is paid to this problem, however, many events occur in society that affect the motivational and value sphere. In order to understand what kind of specialists we will get after a few years of studying at a university, it is worth studying this problem in more detail, since specialists in this field influence our society. The study involved 56 people aged 17 to 29 years (90% girls), students of the specialty "clinical psychology" of the 1st and 2nd year of the Rostov-on-Don. The following methods were used in the study: the

method of theoretical analysis of scientific literature, the method of content analysis, the method of psychological testing: The Questionnaire of terminal values (I. G. Senin, 1991) and the method of mathematical statistics. It has been shown that random and social motives predominate in the motivation of choosing a profession as a clinical psychologist, which reduces the likelihood of successful implementation in the profession. Consideration of motives for choosing a profession in modern times has a certain significance, since motives and values, on the one hand, are regulatory characteristics of the subject and, as a result, affect further behavioral patterns, while on the other hand, these characteristics are influenced by current events taking place in society. The significance of individual value orientations in the educational sphere differs among students with different motives for choosing the profession of a clinical psychologist. The results can be used in the work of psychologists of technical services or useful for career psychologists.

Keywords: motivation, value orientations, choice of profession

For citation

Mezina Ju.S., Denisova E.G. (2022). Motives for choosing the profession "Clinical psychologist". Severo-Kavkazskii psikhologicheskii vestnik (North-Caucasian Psychological Bulletin), 20(3), 41–61. (in Russ.). <https://doi.org/10.21702/ncpb.2022.3.4>

Введение

В литературе отмечается, что достаточно часто, у абитуриентов нет понимания о том, кто такие клинические психологи и как они работают, а на выбор профессии у подростков часто влияет социум или их личный, иногда травматичный, опыт (Буршинов, 2015; Савенкова, Савина, 2018).

Многочисленные исследования в рамках проблематики профессионального самоопределения дают базу для исследования мотивов выбора профессии клинического психолога. Ученые в своих статьях говорят о влиянии успеха как одной из важных ценностей современного общества, что не менее важно – понимание того насколько значим успех приобретается именно в подростковый период, на основе чего строится представления о мире и своем месте в нем. Понимание этой ценности влияет на постановку целей, объективной оценки перспективы своих достижений и дальнейшей реализации в профессии, понимании себя и своего психологического благополучия в целом. (Бухаленкова, Карабанова, 2018)

Также проблема изучения профессиональной мотивации приобретает значимость для обучающихся социэкономических профессий, к которым относится профессия психолога. Особенность профессии заключается не только в том, что психолог выстраивает диалог с другим человеком, а также работает

с личностью другого человека своей собственной личностью. (Тихонова, 2021)

Осознанная готовность к выбору профессии является системообразующим фактором профессиональной успешности, играет определяющую роль в формировании личности профессионала, а также жизнью в целом. В формировании профессиональной готовности особое место принадлежит мотивационному компоненту, который является «стержневым, своего рода направляющим образованием», так как «вне мотива и смысла невозможны ни одна деятельность, не реализуемы никакие, даже самые усвоенные знания и предельно сформированные умения». (Богомолова, 2019)

Мотивы, которые приводят человека в профессию имеют огромный потенциал влияния на успешность его учебно-профессиональной и потом профессиональной деятельности (Катаева, 2017; Богданов, 2018).

В зависимости от мотива выбора профессии у будущих студентов могут формироваться дисфункциональные ожидания относительно их учебной деятельности и профессии в целом.

В исследовании 2011 года, где изучались мотивы выбора профессии психолога были выделены и описаны следующие мотивы (Самойлова, 2011):

1. Профессиональный – желание развиваться только в данной сфере деятельности, отсутствие реализации в данной сфере буквально разрушает человека.
2. Социальный – желание помогать людям, делать мир/общество лучше.
3. Случайный – заинтересованность в психологии благодаря каким-то косвенным знаниям о ней.
4. Меркантильный – косвенная заинтересованность в психологии, потребность в базовых знаниях для достижения целей не связанных с сферой психологии.
5. Инфантильный – психология воспринимается как магия, а психологи – волшебники.
6. Бесцельный – хотел в другое место, но по определенным причинам пошел на психолога. Не страшно не реализоваться в профессии.

Несмотря на то, что проведено ни одно исследование на тему влияния мотивов на выбор профессии важно выявить, чем руководствуются обучающиеся, выбирая профессию клинического психолога, ведь дальнейшая их профессиональная деятельность повлияет не только на становление и формирование их личности, а также скажется на качестве жизни всего социума. (Васильева, Фокина, Голубева, Мухина, 2016)

Помимо прочего хочется сделать акцент на том, что профориентация в современных условиях все еще не достигла своей главной цели – формирование у учеников школы навыка выбора профессии, соответствующей индивидуальным особенностям каждой личности и запросам общества

в кадрах, требованиям к современному профессионалу. Именно поэтому разнообразные исследования на тему выбора профессии могут оказать влияние на улучшение данной сферы в наше время. (Моднов, Бугайчук, 2021).

Таким образом, проблема профессионального самоопределения не теряет актуальности в связи с тем, что этот процесс не происходит изолированно в субъекте. Выбор профессии, как определение своего будущего места в обществе, всегда реализуется с учетом меняющейся обстановки в обществе: глобальных вещей, происходящих на государственном и мировом уровнях. Этот меняющийся социальный контекст дает нам возможность обратиться к изучению проблемы на данный момент времени, несмотря на большое количество работ по исследованию мотивов выбора различных профессий и психолога, клинического психолога в том числе. В нашем исследовании мы опирались на внешние социальные факторы, которые в последнее время имеют сильное влияние на общество, абитуриенты больше остальных подвержены ему, так как им нужно определить свое будущее в стрессовой для них ситуации. Мы хотим обратить особое внимание на мотивы и ценности, так как с одной стороны они выступают как регуляторные характеристики субъекта, соответственно, предопределяют и регулируют будущее поведение, а с другой стороны на них имеет сильное влияние актуальная обстановка в обществе. Именно поэтому, невзирая на то, что мотивы и ценности – постоянный «показатель» важно проводить подобные исследования из-за меняющейся ситуации в мире и для наблюдения за адаптацией к ней.

Цель исследования – исследование мотивационно-ценностных аспектов профессионального самоопределения студентов-клинических психологов.

Гипотезы исследования были сформулированы следующим образом:

1. В мотивации выбора профессии клинического психолога, вероятно, преобладают случайные и социальные мотивы.
2. Значимость отдельных ценностных ориентаций в образовательной сфере может различаться у студентов с разными мотивами выбора профессии клинического психолога.

Методы

Для проверки заявленных гипотез в исследовании были использованы следующие методы:

1. Метод теоретического анализа научной литературы.
2. Метод контент-анализа. В рамках дисциплины «Введение в профессию» студенты получили задание написать эссе на тему «Моя профессия – Клинический психолог», где нужно было раскрыть основные тезисы:
 - 1) почему они выбрали эту профессию;

2) какие события повлияли на то, что они выбрали профессию клинического психолога;

3) кем они видят себя в будущем и как им поможет полученное образование.

В ходе обработки эссе были выделены следующие мотивы, которыми студенты пришли в профессию: профессиональный, социальный, случайный, бесцельный и смешанный (более 2х мотивов).

3. Метод психологического тестирования: Опросник терминальных ценностей (И. Г. Сенин, 1991).

4. Метод математической статистики: критерий Шапиро-Уилка; непараметрический критерий Крускала-Уолиса; тест попарного сравнения по методу Данна. Статистическая обработка осуществлялась с применением программного пакета JASP 0.16.

В исследовании приняли участие 56 человек в возрасте от 17 до 29 лет (51 девушка, 5 юношей), студенты специальности «клиническая психология» 1 и 2 курса г. Ростова-на-Дону.

Результаты

На первом этапе проводилась обработка и анализ эссе (рис. 1).

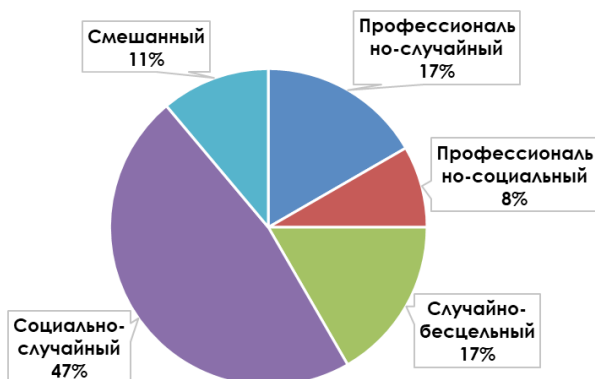


Рисунок 1. Мотив выбора профессии клинический психолог

В результате обработки данных контент-анализа было установлено, что в мотивации выбора профессии клинического психолога преобладает социально-случайный мотив (47 %). Это значит, что большинство респондентов попадают в профессию, чтобы помочь людям и по причине того, что близкие люди часто обращаются к ним за советом.

Профессионально-случайный и случайно бесцельный составляют примерно одинаковое количество студентов (по 17 %), смешанный – 11 % и всего 8 % профессионально-социальный, который по своему определению в большей степени указывает на то, что студенты действительно хотят реализоваться в профессии, при этом имеют реалистичное представление о ней.

Далее были проанализированы различия значимости ценностей и мотивов выбора профессии в сфере обучения и образования (рис. 2).

Сфера обучения и образования отражает стремление человека к повышению уровня образованности и расширению кругозора, а также указывает на то, что человеку важно учиться и получать новые знания.

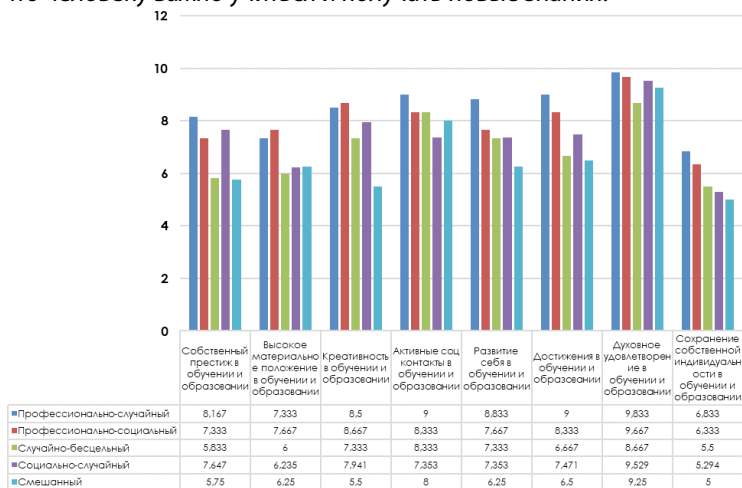


Рисунок 2. Различие значимости ценностей и мотивов выбора профессии в сфере обучения и образования

Мы видим, что наименьшее значимое различие отображается по ценности духовного удовлетворения в обучении и образовании (Kruskal-Wallis Test; $p = 0,178$), а наибольшее значимое различие мы видим в сохранении собственной индивидуальности (Kruskal-Wallis Test; $p = 0,631$) в обучении и образовании. Примечательно, что у студентов, которым присвоен

профессионально-случайный мотив высший показатель практически по всем ценностям, что указывает нам на высокий уровень значимости обучения и образования; в то время как у студентов со смешанным мотивом низший показатель. Также видно, что обучающиеся, которым свойственны мотивы профессионально-социальный и социально-бесцельный имеют практически одинаковые показатели по значимости ценностей собственного престижа (Kruskal-Wallis Test; $p = 0,068$), развития себя (Kruskal-Wallis Test; $p = 0,075$) и духовного удовлетворения в образовательной сфере, это может говорить о том, что эти мотивы с перечисленными ценностными ориентациями находятся в отношениях взаимного влияния и комплексно обуславливают выбор профессии в сфере человек-человек.

Важно отметить, что описанные различия не достигают уровня статистической значимости по критерию Крускала-Уолиса, однако по ценностям собственного престижа, саморазвития и значимости учебных достижений, результаты близки к уровню статистической достоверности.

Далее, для уточнения достоверности описанных различий было проведено попарное сравнение по методу Данна (табл. 1).

Таблица 1. Показатели попарного сравнения мотивов и ценностей в сфере обучения и образования								
	Собственный престиж в обучении и образовании (p-value)	Высокое материальное положение в обучении и образовании (p-value)	Креативность в обучении и образовании (p-value)	Активные соц контакты в обучении и образовании (p-value)	Развитие себя в обучении и образовании (p-value)	Достижения в обучении и образовании (p-value)	Духовное удовлетворение в обучении и образовании (p-value)	Сохранение собственной индивидуальности в обучении и образовании (p-value)
Профессионально-случайный VS Профессионально-социальный	0,2	0,370	0,441	0,383	0,125	0,247	0,345	0,437

Таблица 1. Показатели попарного сравнения мотивов и ценностей в сфере обучения и образования

	Собственный престиж в обучении и образовании (p-value)	Высокое материальное положение в обучении и образовании (p-value)	Креативность в обучении и образовании (p-value)	Активные соц контакты в обучении и образовании (p-value)	Развитие себя в обучении и образовании (p-value)	Достижения в обучении и образовании (p-value)	Духовное удовлетворение в обучении и образовании (p-value)	Сохранение собственной индивидуальности в обучении и образовании (p-value)
Профессионально-случайный VS Случайно-бесцельный	0,02	0,217	0,194	0,209	0,032	0,018	0,017	0,143
Профессионально-случайный VS Социально-случайный	0,235	0,203	0,237	0,027	0,016	0,014	0,258	0,087
Профессионально-случайный VS Смешанный	0,009	0,218	0,013	0,163	0,003	0,005	0,063	0,135
Профессионально-социальный VS Случайно-бесцельный	0,2	0,166	0,197	0,358	0,357	0,152	0,093	0,238
Профессионально-социальный VS Социально-случайный	0,344	0,158	0,239	0,131	0,372	0,187	0,483	0,197

Таблица 1. Показатели попарного сравнения мотивов и ценностей в сфере обучения и образования									
	Собственный престиж в обучении и образовании (p-value)	Высокое материальное положение в обучении и образовании (p-value)	Креативность в обучении и образовании (p-value)	Активные соц контакты в обучении и образовании (p-value)	Развитие себя в обучении и образовании (p-value)	Достижения в обучении и образовании (p-value)	Духовное удовлетворение в обучении и образовании (p-value)	Сохранение собственной индивидуальности в обучении и образовании (p-value)	
Профессионально-социальный VS Смешанный	0,113	0,167	0,022	0,290	0,099	0,058	0,178	0,216	
Случайно-бесцельный VS Социально-случайный	0,037	0,453	0,369	0,174	0,455	0,359	0,028	0,475	
Случайно-бесцельный VS Смешанный	0,305	0,468	0,074	0,399	0,130	0,232	0,360	0,441	
Социально-случайный VS Смешанный	0,017	0,422	0,025	0,307	0,080	0,123	0,111	0,452	

Были выявлены значимые различия между респондентами, которым был присвоен профессионально-случайный и случайно-бесцельный мотивы по ценностям собственного престижа, развития себя и достижения в обучении и образовании. У студентов с профессионально-случайным мотивом, как было изложено ранее, значимость по собственному престижу, высокому материальному положению, креативности, активным социальным контактам, развитию себя, достижениям, духовному удовлетворению и сохранению собственной индивидуальности в обучении и образовании выше. Также студенты с профессионально-случайным мотивом достоверно отличаются по значимости

ценностей: обучающиеся с этим мотивом имеют значимость по всем ценностям выше. Однако чаще встречающиеся, различия были выявлены между респондентами с профессионально-случайным и случайно-бесцельным мотивом по духовному удовлетворению и тем же ценностям в обучении и образовании, что и у предыдущих групп студентов. Немного реже значимые различия встречаются у студентов, которым присвоен профессионально-случайный и социально-случайный мотивы в активных социальных контактах, развитии себя и достижении в обучении и образовании, что дает понимание того, что студенты пришли в профессию с разными целями. Наименьшее количество различий было обнаружено при сравнении студентов со случайно-бесцельным и социально-случайным, а также с социально-случайным и смешанным мотивами, примечательно, что у обеих групп прослеживается значимое различие по ценности собственного престижа в обучении и образовании

В отношении ценностей в сфере профессиональной жизни также были получены достоверные различия (рис. 3).

Сфера профессиональной жизни дает нам понять, что человек много времени отдает своей работе, придает большую значимость своей карьере и охотно решают различные производственные проблемы.

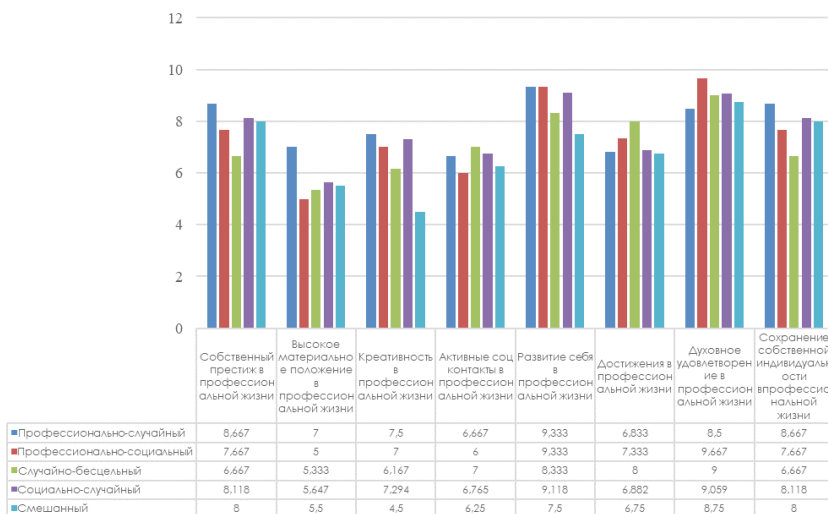


Рисунок 3. Различие значимости ценностей и мотивов выбора профессии в сфере профессиональной жизни

В ходе анализа было выявлено, что наименьшие значимые различия отображаются по ценности духовного удовлетворения в профессиональной жизни (Kruskal-Wallis Test; $p = 0,552$), а наибольшее значимое различие по ценности креативности в профессиональной жизни (Kruskal-Wallis Test; $p = 0,077$). Примечательно, что наименьшие значимые различия выявлены по сфере духовного удовлетворения в ценностях обучения и образования и профессиональной жизни. Мы видим, что практически по всем ценностям высший показатель у студентов, которым присвоен профессионально-случайный мотив. Также видно, что обучающиеся, которым свойственны мотивы социально-случайный и смешанный имеют практически одинаковые показатели по значимости ценностей собственного престижа (Kruskal-Wallis Test; $p = 0,358$), высокого материального положения (Kruskal-Wallis Test; $p = 0,137$), активных социальных контактов (Kruskal-Wallis Test; $p = 0,916$), достижений (Kruskal-Wallis Test; $p = 0,493$), духовного удовлетворения и сохранения собственной индивидуальности в профессиональной жизни (Kruskal-Wallis Test; $p = 0,130$), это может говорить о том, что мотивы с перечисленными ценностными ориентациями находятся в отношениях взаимного влияния.

Стоит отметить, что описанные различия не достигают уровня статистической значимости по критерию Крускала-Уолиса, однако по ценностям высокого материального положения и креативности, результаты близки к уровню статистической достоверности.

Для уточнения достоверности описанных различий мы провели попарное сравнение по методу Данна (табл. 2).

Были выявлены значимые различия между студентами, которым были присвоены пары профессионально-случайного и смешанного и парой социально-случайного и смешанного мотивов по одинаковым ценностям, а именно: собственный престиж, креативность, развитие себя в профессиональной жизни. У студентов с профессионально-случайным мотивом, как было сказано ранее, значимость по собственному престижу, высокому материальному положению, креативности, развитию себя и сохранению собственной индивидуальности в профессиональной жизни выше, а также у студентов, которым был присвоен социально-случайный мотив, значимость по высокому материальному положению, креативности, активным социальным контактам, развитию себя, достижениям, духовному удовлетворению и сохранению собственной индивидуальности в профессиональной жизни выше.

Также были выявлены значимые различия при сравнении респондентов случайно-бесцельного и социально-случайного мотивов по собственному престижу, достижениям, сохранению собственной индивидуальности в профессиональной жизни. Как было сказано при описании значимости по критерию Крускала-Уолиса у студентов, которым был присвоен случайно-бесцельный

мотив, значимость по высокому материальному положению, креативности, активным социальным контактам, развитию себя, достижениям, духовному удовлетворению и сохранению собственной индивидуальности в профессиональной жизни выше.

Таблица 2. Показатели попарного сравнения мотивов и ценностей в сфере профессиональной жизни

	Собственный престиж в профессиональной жизни (p-value)	Высокое материальное положение в профессиональной жизни (p-value)	Креативность в профессиональной жизни (p-value)	Активные соц контакты в профессиональной жизни (p-value)	Развитие себя в профессиональной жизни (p-value)	Достижения в профессиональной жизни (p-value)	Духовное удовлетворение в профессиональной жизни (p-value)	Сохранение собственной индивидуальности в профессиональной жизни (p-value)
Профессионально-случайный VS Профессионально-социальный	0,200	0,370	0,375	0,491	0,458	0,341	0,078	0,098
Профессионально-случайный VS Случайно-бесцельный	0,020	0,217	0,103	0,267	0,282	0,082	0,177	0,006
Профессионально-случайный VS Социально-случайный	0,235	0,203	0,403	0,415	0,343	0,486	0,220	0,164
Профессионально-случайный VS Смешанный	0,009	0,218	0,008	0,350	0,017	0,470	0,436	0,180

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Таблица 2. Показатели попарного сравнения мотивов и ценностей в сфере профессиональной жизни								
	Собственный престиж в профессиональной жизни (p-value)	Высокое материальное положение в профессиональной жизни (p-value)	Креативность в профессиональной жизни (p-value)	Активные соц. контакты в профессиональной жизни (p-value)	Развитие себя в профессиональной жизни (p-value)	Достижения в профессиональной жизни (p-value)	Духовное удовлетворение в профессиональной жизни (p-value)	Сохранение собственной индивидуальности в профессиональной жизни (p-value)
Профессионально-социальный VS Случайно-бесцельный	0,200	0,166	0,237	0,314	0,282	0,233	0,254	0,223
Профессионально-социальный VS Социально-случайный	0,344	0,158	0,432	0,446	0,335	0,312	0,155	0,237
Профессионально-социальный VS Смешанный	0,113	0,167	0,040	0,364	0,030	0,329	0,074	0,337
Случайно-бесцельный VS Социально-случайный	0,037	0,453	0,098	0,294	0,383	0,042	0,362	0,019
Случайно-бесцельный VS Смешанный	0,305	0,468	0,099	0,173	0,055	0,093	0,161	0,091

Таблица 2. Показатели попарного сравнения мотивов и ценностей в сфере профессиональной жизни

	Собственный престиж в профессиональной жизни (p-value)	Высокое материальное положение в профессиональной жизни (p-value)	Креативность в профессиональной жизни (p-value)	Активные соц контакты в профессиональной жизни (p-value)	Развитие себя в профессиональной жизни (p-value)	Достижения в профессиональной жизни (p-value)	Духовное удовлетворение в профессиональной жизни (p-value)	Сохранение собственной индивидуальности в профессиональной жизни (p-value)
Социально-случайный VS Смешанный	0,017	0,422	0,005	0,264	0,017	0,478	0,198	0,410

Реже значимые различия встречаются у студентов, которым присвоен профессионально-социальный и смешанный мотивы в креативности и саморазвитии в профессиональной жизни. Наименьшее количество различий было обнаружено при сравнении студентов с профессионально-случайным и случайно-бесцельным мотивами в ценности сохранения собственной индивидуальности в профессиональной жизни.

Обсуждение результатов

Целью нашей работы было рассмотреть взаимосвязь мотивов и ценностей, а также выявить наличие или отсутствие значимых различий между ними у студентов, которые поступают на специальность клинического психолога. Контент-анализ эссе позволил установить, что у студентов-первокурсников достаточно часто нет понимания о профессии клинического психолога, в то время как в литературе отмечается, что у студентов четвертого курса есть конкретное представление своей профессии, однако мотив реализации в профессии имеет некую схожесть с мотивами ее выбора, а именно: общественная и личная значимость будущей профессиональной деятельности; удовлетворение, которое будет приносить работа благодаря ее творческому

характеру; возможность общения, возможность осуществлять профессиональную деятельность с удовольствием (Буршинов, 2015).

Показано, что при выборе профессии клинического психолога преобладает социально-случайный мотив. При этом, значимость определенных ценностей различается у студентов с разными мотивами выбора профессии клинического психолога. В ходе проведения работы было практически невозможно отнести респондентов к одной из 6 групп мотивов и выделить «истинно-чистый» мотив, так как социум всегда влияет на людей и зачастую невозможно описать человека какой-то определенной характеристикой. Социальный компонент говорит о том, что студенты пришли для того, чтоб помогать людям и делать наш мир лучше. В то время как случайный компонент мотива указывает на то, что студенты заинтересовались психологией благодаря каким-то косвенным знаниям о ней, пережили сами трудную ситуацию или помогли другу советом.

Социальный мотив указывает на то, что студенты-клинические психологи приходят в профессию с желанием помогать людям и разбираться в них. Преобладание схожих мотивов отмечается в исследованиях на российских выборках с участием студентов-психологов медицинского и педагогического вузов (Ванакова, 2009; Степанова, Семёнова, 2016; Панкратова, 2018). При этом, в проанализированной литературе социальный мотив часто отмечается как ведущий, в то время как наши данные указывают на явное совмещение различных мотивов, что, вполне может быть связано с происходящими изменениями в социуме. Исследование проводилось в 2021 году, после основной волны пандемии и локдауна, что вполне могло способствовать смещению фокуса внимания как на собственное физическое и психическое здоровье, так и на здоровье близких людей и общества в целом.

При анализе зарубежных работ стало также понятно, что последнее десятилетие стоит уделять внимание влиянию окружающей среды на формирование профессионалов, так как «механизм изменения профессионализма» связан с новыми реалиями (Эванс, 2008). Что дает базу для обсуждения стратегии содействия самоопределению в образовательном контексте и последствия для дальнейших исследований и практики (Хуэй, Цанг, 2012). Кроме того, есть сведения о том, что профессионализм тесно связан с доверием к абстрактным системам и институтам, а также с доверием к отдельным профессиональным практикам. При этом сильный акцент делается на знаниях, компетентности и навыках, а также на связи с профессиями и профессиональной практикой (Свенссон, 2006).

В результате анализа данных о различиях значимости отдельных ценностей жизненных сфер «Обучение и образование» и «Профессиональная жизнь» установлены близкие значения по этим шкалам. Примечательно, что по шкалам терминальных ценностей наивысший показатель получен в духовном

удовлетворении, которое отражает стремление респондентов к получению морального удовлетворения во всех сферах своей жизни, то есть, они считают, что самое главное – делать то, что приносит удовольствие и то, что интересно. Несмотря на некоторые терминологические разногласия, в литературе отмечается, что профессия все же, играет значимую роль в жизни каждого человека и определяет его положение в обществе, его доход, образ жизни, круг общения и многое другое. Сформированные у человека ценности являются значимым фактором при выборе профессии, так как они определяют его интересы (Маркова, 2019). Также отмечается, что у студентов с низким уровнем сформированности мотивационно-ценностного компонента преобладающим мотивом профессионального обучения выступило самоутверждение через обучение. То есть, можно предположить, что у данной группы студентов вероятность успешной реализации в профессии ниже, чем у обучающихся с иным мотивационно-ценностным компонентом (Пьянкова, Хомичева, 2019).

Нами были выявлены значимые различия между студентами, которым были присвоены случайно-бесцельный и социально-случайный мотивы в сфере профессиональной жизни по ценностям собственного престижа, достижений, сохранения собственной индивидуальности. Также мы выявили значимые различия между студентами, которым были присвоены профессионально-случайный, смешанный, социально-случайный мотивы в сфере профессиональной жизни по ценностям собственный престиж, креативность, развитие себя.

В сфере обучения и образования тоже были выявлены значимые различия между респондентами, которым были присвоены профессионально-случайный и случайно-бесцельный мотивы в сфере обучения и образования по ценностям собственного престижа, развития себя и достижения в обучении и образовании.

Это показало нам, что значимость различных ценностей отличается у студентов, которым были присвоены различные мотивы, что указывает на тесную связь мотивации и ценностей, что многократно подтверждается другими исследованиями. При этом интересным, на наш взгляд является, что наименьшее значимое различие отображается по ценности духовного удовлетворения как в сфере обучения и образования, так и в профессиональной жизни

В качестве значимых ограничений работы можно выделить объем выборки и половую принадлежность. Это могло препятствовать получению значимых различий между подгруппами, выделенными по преобладающим мотивам, а также не позволило нам проанализировать гендерный аспект профессионального самоопределения. Однако, стоит отметить, что такое соотношение полов в генеральной совокупности психологов, в том числе клинических, является близким к естественному распределению. В отношении

объема выборки – мы были ограничены количеством студентов, набранных на данную специальность в 2021 году в регионе. Расширение выборки и выход за пределы южного федерального округа является для нас перспективой развития исследования.

Подводя итог изложенных результатов, хочется подчеркнуть, что при выборе профессии на человека влияет множество факторов. В первую очередь, огромное влияние оказывает актуальная обстановка в обществе именно поэтому важно уделять должное внимание данной проблеме из года в год.

Заключение

Таким образом, в результате проведения исследования исходные гипотезы подтвердились частично и позволяют сделать следующие выводы:

1. В мотивации выбора профессии клинического психолога преобладает социально-случайный мотив, что свидетельствует о том, что студенты приходят в профессию за тем, чтоб делать мир лучше и ошибочно думают, что психологу, что быть хорошим специалистом достаточно давать советы людям, что может снижать вероятность их успешной реализации в профессии.

2. Значимость отдельных ценностных ориентаций в образовательной сфере различается у студентов с разными мотивами выбора профессии клинического психолога.

Результаты нашего исследования могут быть использованы психологами различных сфер деятельности. Школьные психологи могут на базе полученных данных предполагать, что у кого-то из школьников есть предрасположенность или тяга к профессии клинического психолога. Также карьерные психологи могут предположить, что у человека может быть предрасположенность к работе в данной сфере. В том числе результаты могут быть использованы в работе психологов технических служб.

Литература

- Богданов, Р. А. (2018). Концепция личностно – профессионального самоопределения старшеклассников перед поступлением в колледж. *Universum: психология и образование*, 9(51), 1–4.
- Богомолова, О. Ю. (2019). Проблема мотивационной готовности к выбору профессии у студентов вузов. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 8(2 (27)), 302–304. DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0070
- Буршинов, А.О. (2015). Анализ мотивов выбора профессии у студентов четвёртого курса факультета клинической психологии. *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*, 3(10), 102–105.
- Бухаленкова, Д.А., Карабанова, О.А. (2018). Особенности самооценки у подростков с разным пониманием успеха. *Национальный психологический*

- журнал, 3(31), 148–157. DOI: 10.11621/npj.2018.0314
- Ванакова, Г. В. (2009). Иерархия мотивов выбора профессии педагога-психолога. Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема, 1, 53–59.
- Васильева, Т. Н., Фокина, Т. А., Голубева, О. В., Мухина, М. В. (2016). О профессиональных предпочтениях студентов-психологов наборов разных лет. Мир науки. Педагогика и психология, 4(5).
- Карабанова, О.А., Захарова, Е.И., Старостина, Ю.А. (2020). Личностные факторы построения профессиональной карьеры в период вхождения во взрослость. Национальный психологический журнал. 4(40), 113–124. doi: 10.11621/npj.2020.0409
- Карпова, О. Л., Найд А. Я. (2017). Развитие профессионального самоопределения студента на основе смыслообразовательной деятельности. Самарский научный вестник, 6(2(19)), 230–233.
- Катаева, Л. И. (2017). Обоснование актуальности психолого-акмеологического сопровождения личностно-профессионального самоопределения студентов-психологов. Акмеология, 4(64), 24–29.
- Маркова Е.А. (2019). Ценностные ориентации профессионального самоопределения учащихся старших классов. Социальные и гуманитарные науки: теория и практика, 1(3), 284–292.
- Моднов, С. И., Бугайчук, Т. В. (2021). Структуры профессионального самоопределения студентов педагогического и технического университетов: сравнительный анализ. Ярославский педагогический вестник, 5(122), 70–77. doi: 10.20323/1813-145X-2021-5-122-70-77
- Панкратова, И. А. (2018). Взаимосвязь профессионального самоопределения и мотивов выбора профессии у студентов педагогов-психологов. Мир науки. Педагогика и психология, 6(4).
- Пьянкова, Л. А., Хомичева В. Е. (2019). Проектная деятельность в вузе как условие формирования мотивационно-ценностного компонента профессионального самоопределения студентов технического университета. Общество: социология, психология, педагогика, 3, 86–90
- Савенкова, И.А., Савина Е.А. (2018). Содержание представлений о будущей профессии у студентов-психологов. Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки, 1(78), 301–302.
- Самойлова, Г. В. (2011). Мотивы выбора профессии «Психолог» у студентов группы второго высшего образования. Северо-Кавказский психологический вестник, 9(1), 63–66.
- Степанова, Н. В., Семёнова, Т. С. (2016). Мотивы выбора профессии психолога студентов медицинского и педагогического вузов. APRIORI. Серия: Гуманитарные науки, 2.

- Свенссон, Л. (2006). Новый профессионализм, доверие и компетентность: некоторые концептуальные замечания и эмпирические данные. *Современная социология*, 54(4), 579–593.
- Тихонова, А.А. (2021). Особенности профессиональной мотивации студентов-психологов на разных этапах вузовского обучения. *Общество: социология, психология, педагогика*, 2(82), 84–89.
- Эванс, Л. (2008). Профессионализм и развитие специалистов в области образования. *Британский журнал образовательных исследований*, 56(1), 20–38.
- Hui, E. & Tsang, S. (2012). Self-Determination as a Psychological and Positive Youth Development Construct. *The Scientific World Journal*. 759358. doi: 10.1100/2012/759358

References

- Bogdanov, R. A. (2018). The concept of personal and professional self-determination of high school students before entering college. *Universum: Psychology and Education*, 9(51), 1–4.
- Bogomolova, O. Yu. (2019). The problem of motivational readiness to choose a profession among university students. *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*, 8(2 (27)), 302–304. DOI: 10.26140/anip-2019-0802-0070
- Bukhalenkova, D.A., Karabanova, O.A. (2018). Features of self-esteem in adolescents with different understanding of success. *National Journal of Psychology*, 3(31), 148–157. DOI:10.11621/npj.2018.0314
- Burshinov, A.O. (2015). Analysis of motives for choosing a profession among fourth-year students of the Faculty of Clinical Psychology. *Personality in a Changing World: Health, Adaptation, development*, 3(10), 102–105.
- Evans, L. (2008). Professionalism and development of specialists in the field of education. *British Journal of Educational Research*, 56(1), 20–38.
- Hui, E. & Tsang, S. (2012). Self-Determination as a Psychological and Positive Youth Development Construct. *The Scientific World Journal*. 2012. 759358. doi: 10.1100/2012/759358
- Karabanova, O.A., Zakharova, E.I., Starostina, Yu.A. (2020). Personal factors of building a professional career during the period of entering adulthood. *National Psychological Journal*. 4(40), 113–124. doi: 10.11621/npj.2020.0409
- Karpova, O. L., Nain A. Ya. (2017). Development of professional self-determination of the student on the basis of semantic activity. *Samara Scientific Bulletin*, 6(2(19)), 230–233.
- Kataeva, L. I. (2017). Substantiation of the relevance of psychological and acmeological support of personal and professional self-determination of psychology students. *Acmeology*, 4(64), 24–29.
- Markova E.A. (2019). Value orientations of professional self-determination of

- high school students. *Social and humanitarian sciences: theory and practice*, 1(3), 284-292.
- Modnov, S. I., Bugaichuk, T. V. (2021). Structures of professional self-determination of students of pedagogical and technical universities: comparative analysis. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 5(122), 70-77. doi: 10.20323/1813-145X-2021-5-122-70-77
- Pankratova, I. A. (2018). The relationship of professional self-determination and motives for choosing a profession among students of pedagogical psychologists. *The world of science. Pedagogy and psychology*, 6(4).
- Pyankova, L. A., Khomicheva V. E. (2019). Project activity at the university as a condition for the formation of the motivational and value component of the professional self-determination of students of the technical university. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, 3, 86-90
- Savenkova, I.A., Savina E.A. (2018). The content of ideas about the future profession of psychology students. *Scientific notes of the Orel State University. Series: Humanities and Social Sciences*, 1(78), 301-302.
- Samoilova, G. V. (2011). Motives for choosing the profession of "Psychologist" among students of the second higher education group. *North Caucasian Psychological Bulletin*, 9(1), 63-66.
- Stepanova, N. V., Semenova, T. S. (2016). Motives for choosing the profession of a psychologist for students of medical and pedagogical universities. *APRIORI. Series: Humanities*, 2, 47.
- Svensson, L. (2006). New professionalism, trust and competence: some conceptual observations and empirical data. *Modern Sociology*, 54(4), 579-593.
- Tikhonova, A.A. (2021). Features of professional motivation of psychology students at different stages of university education. *Society: sociology, psychology, pedagogy*, 2(82), 84-89.
- Vanakova, G. V. (2009). Hierarchy of motives for choosing a profession of a teacher-psychologist. *Bulletin of the Amur State University named after Sholom Aleichem*, 1, 53-59.
- Vasilyeva, T. N., Fokina, T. A., Golubeva, O. V., Mukhina, M. V. (2016). About the professional preferences of psychology students from different years. *The world of science. Pedagogy and Psychology*, 4(5).

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

Научная статья

УДК 159.9.072

<https://doi.org/10.21702/ncpb.2022.3.5>

Исследование сепарационной тревоги студентов в связи с их социально–психологическими характеристиками

Анна А. Харитонова

Донской государственный технический университет, Ростов-на-Дону, Российская Федерация

E-mail: kharitosha2002@yandex.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7685-836X>

Аннотация

В настоящее время тревожные расстройства занимают одно из центральных мест в психологической практике, расширение знаний о сепарационной тревоге особенно актуально. В статье рассматриваются результаты исследования сепарационной тревоги студентов в связи с их социально – психологическими характеристиками. В исследовании приняли участие 36 человек - студенты высших учебных заведений в возрасте от 18 до 24 лет (72% девушки, 28 % юноши). Использовались различные методики, такие, как метод анкетирования, опросник самоорганизации, шкала базисных убеждений, тест сепарационной тревоги взрослых ASA – 27, шкала оценки уровня реактивной и ситуативной тревожности. Представлен новый взгляд о прямой связи уровня сепарационной тревоги и таких психологических характеристик, как личностная и ситуативная тревожность, убеждение относительно доброжелательности внешнего мира, а также обратной связью с уровнем настойчивости и уровнем собственной ценности. Уровень сепарационной тревоги имеет связь с уровнем самостоятельности проживания. Это подтверждается в других научных исследовательских работах.

В заключении сделан вывод о том, что при терапии подростков с высоким уровнем сепарационной тревоги стоит исследовать и уровень личностной тревожности. Проработка базисного убеждения, а именно убеждения относительно доброжелательности мира, а также уровня настойчивости и уровня собственной ценности помогает снизить уровень сепарационной тревоги в норму. Также при работе с подростками важно учитывать степень их самостоятельности проживания. Все эти знания помогут при адаптации подростков, а также при терапии.

Ключевые слова: социально-психологические характеристики, подростки, сепарационная тревога, личностная тревожность, ситуативная тревожность, базисные убеждения

Для цитирования

Харитонов А.А., Денисова Е.Г. (2022). Исследование сепарационной тревоги студентов в связи с их социально-психологическими характеристиками. Северо-Кавказский психологический вестник, 20(3), 62–74. <https://doi.org/10.21702/ncpb.2022.3.5>

Research article

UDC 159.9.072

<https://doi.org/10.21702/ncpb.2022.3.5>

Research of separation anxiety of students in connection with their social and psychological characteristics

Anna A. Kharitonova

Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

E-mail: kharitosh2002@yandex.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7685-836X>

Abstract

Currently, anxiety disorders occupy one of the central places in psychological practice, the expansion of knowledge about separation anxiety is especially relevant. The article discusses the results of a study of students' separation anxiety in connection with their socio-psychological characteristics. The study involved 36 people - students of higher educational institutions aged 18 to 24 years (72% girls, 28% boys). Various methods were used, such as the questionnaire method, the self-organization questionnaire, the scale of basic beliefs, the ASA - 27 Adult Separation anxiety Test, the scale for assessing the level of reactive and situational anxiety. A new view is presented on the direct relationship between the level of separation anxiety and such psychological characteristics as personal and situational anxiety, belief about the benevolence of the outside world, as well as feedback with the level of perseverance and the level of self-worth. The level of separation anxiety has a connection with the level of independence of living. This is also confirmed in other scientific research papers.

In conclusion, it is concluded that in the treatment of adolescents with a high level of separation anxiety, it is worth investigating the level of personal anxiety. Working

out the basic beliefs, namely beliefs about the benevolence of the world, as well as the level of perseverance and the level of self-worth helps to reduce the level of separation anxiety to normal. Also, when working with teenagers, it is important to take into account the degree of their independence of living. All this knowledge will help in the adaptation of adolescents, as well as in therapy.

Keywords: socio-psychological characteristics, adolescents, separation anxiety, personal anxiety, situational anxiety, basic beliefs

For citation

Kharitonova A.A., Denisova E.G. (2022). Research of separation anxiety of students in connection with their social and psychological characteristics. Severo-Kavkazskii psikhologicheskii vestnik (North-Caucasian Psychological Bulletin), 20(3), 62–74. (in Russ.). <https://doi.org/10.21702/ncpb.2022.3.5>

Введение

Актуальность исследования в первую очередь обусловлена тем, что на современном этапе развития общества, тревожные расстройства занимают одно из центральных мест в психологической практике, в том числе это касается подросткового возраста. Как правило, большинство расстройств тревожного спектра, возникающих на первых этапах жизни подростка, имеют достаточно схожие со взрослыми диагностические критерии. Сепарационная тревога дезадаптирует подростков, снижая качество жизни, проявляя себя как в социальной сфере (например, отказ от посещения университета, так и в физическом и психическом здоровье (возникновение различных психосоматических расстройств) (Gonzalez, 2018).

Однако в МКБ-11 и в Диагностическом и статистическом руководстве по психическим расстройствам сепарационная тревога относится к детским и подростковым расстройствам. Такой диагноз, как тревожное расстройство, вызванное разлукой, обычно ставится, начиная с младенческого возраста. При этом отмечается, что значительная часть населения обращается к специалистам с симптомами тревожного расстройства, вызванного разлукой, и во взрослых возрастах (Cartwright-Hatton, 2006).

При сепарационной тревоге подростки переживают тревогу из-за расставания с родителями или другими людьми, к которым есть сильная привязанность. Как правило, сепарационная тревога проходит по мере взросления, когда ребенок начинает ходить в детский сад, потом в школу. Как правило, окончательный этап сепарации происходит при самостоятельном проживании.

Под понятием «сепарация» в психологии подразумевается отделение,

предполагающее постепенное приобретение индивидуальности, способности оставаться самим собой и быть самодостаточной личностью в любых отношениях. Сепарационная тревога сопровождает любое отделение. Сепарационная тревога не появляется изолированно, ее появлению способствуют некоторые другие психологические характеристики (имеет социальные предикторы).

Рассматривая сепарацию в контексте межличностных отношений, Жан – Мишель Кинодо отмечает, что нормальная сепарационная тревога связана с болезненным чувством страха, возникающая тогда, когда эмоциональные отношения со значимым лицом из близкого окружения оказываются под угрозой или прерываются (Кинодо, 2008). Прерывание может быть результатом потери эмоциональной связи или следствием действительной потери значимого человека. В данном случае речь идет о конкретном объекте, к которому изначально формируется привязанность (Лифшиц, 2018).

В последнее время общая напряженность в обществе растет с каждым годом. Исследования показывают, что тревожность в обществе высокая, а также и показатель сепарационной тревоги. Однако сепарационная тревога имеет некоторые психологические предикторы, но с какими именно социальными характеристиками не исследовано. В этой связи целью нашего исследования было выявление таких психологических и социальных характеристик, которые могли бы оказывать влияние или быть связаны с уровнем сепарационной тревоги. В нашей статье мы рассмотрим несколько из психологических аспектов сепарационной тревоги и ее связи с различными психологическими показателями студентов.

Методы и материалы

В нашем исследовании приняли участие 36 студентов высших учебных заведений в возрасте от 18 до 24 лет. Респонденты дали согласие на участие в исследовании, были ознакомлены с его целями и уведомяты о дальнейшем использовании и публикации результатов.

Для изучения уровня сепарационной тревоги был использован «Тест сепарационной тревоги взрослых ASA – 27» (адаптация Дитюк А. А., 2018 год), для изучения убеждений была использована «Шкала базисных убеждений» (адаптация Кравцовой О. А, 1992 год), для изучения ситуативной и личностной тревожности «Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности» Ч. Д. Спилбергер (в адаптации Ханина Ю. Л., 1978 год), для изучения организации студентов использовался «Опросник самоорганизации» (адаптация Мандриковой Е. Ю., 2007 год).

Методы математической статистики: для определения соответствия эмпирического распределения нормальному закону был использован критерий Шапиро-Уилка; для изучения характеристик взаимосвязи между исследуемыми показателями – непараметрический критерий Краскела-Уоллиса, Пирсона R,

для сравнения различий использовался Т-критерий Стьюдента. Статистическая обработка осуществлялась с применением программного пакета JASP 0.16.

Результаты

Обработав результаты всех методик, которые были описаны выше, нами была составлена сводная таблица средних значений по выборке испытуемых (табл. 1).

Таблица 1 Средние значения по исследуемым показателям (N=36)				
Показатели	Среднее значение девушек	Среднее значение юношей	Среднее значение по выборке	Стандартное отклонение
Ситуативная тревожность	40,000	34,400	38,444	10,732
Личностная тревожность	43,962	34,800	41,417	10,308
Общее отношение к благо-склонности	33,577	34,200	33,750	6,797
Общее отношение к осмысленности мира	43,769	43,100	43,583	5,659
Убеждение относительно собственной ценности	48,808	53,500	50,111	7,413
Интегральный показатель отношения к миру	29,154	26,600	28,444	11,700
Планомерность	18,077	16,800	17,772	6,571

Таблица 1
Средние значения по исследуемым показателям (N=36)

Показатели	Среднее значение девушек	Среднее значение юношей	Среднее значение по выборке	Стандартное отклонение
Целеустремленность	34,192	34,600	34,306	6,602
Настойчивость	20,308	20,600	20,389	7,125
Фиксация	22,154	21,200	21,889	5,523
Самоорганизация	10,000	10,400	10,111	5,120
Ориентация на настоящее	8,885	8,500	8,778	2,684
Интегральный показатель самоорганизации	113,615	112,100	113,194	20,411
Сепарационная тревожность	29,154	26,600	28,444	11,700

Полученные результаты на исследуемой выборке в большинстве своем согласуются с нормативными значениями указанных показателей, приведенными в описании методик. Исключение составляют шкалы целеустремленность, фиксация и интегральный показатель самоорганизации, по которым показатели завышены. Это свидетельствует о том, что испытуемые имеют огромные амбиции, знают, чего хотят и к чему стремятся, идут по направлению к своим целям. Склонны к исполнительности и обязательности, стремятся всеми возможными способами завершить начатое дело. Испытуемым свойственна быть чрезмерно структурированными, организованными, но недостаточно гибкими.

В подгруппе девушек личностная тревожность выше, чем у юношей ($t = 2,573$, $p < 0,05$). Данный показатель свидетельствует о том, что испытуемые женского пола более склонны к тому, чтобы воспринимать большой

круг ситуаций как угрожающие, соответственно реагируя на них тревогой. Также у девушек выше уровень сепарационной тревоги и интегральный показатель отношения к миру. Это свидетельствует, что в подгруппа девушек склонна к более оптимистичному отношению к миру, окружающим людям и себе самой способствует большей психической стабильности и успешности в повседневной жизни, а также склонны к выраженному беспокойству по поводу разлуки (реальной или воображаемой), по поводу чрезмерной близости в межличностных отношениях с супругами, детьми или родителями.

В подгруппе юношей среднее значение показателя убеждение относительно собственной ценности имеет более высокие значения, чем в подгруппе девушек. Это свидетельствует, что подгруппа юношей более склонна к самоконтролю, ценности своего «Я», а также высоко оценивает свое везение в жизни. Однако описанные различия по уровню сепарационной тревоги, ситуационной тревоги и интегрального показателя отношения к миру, убеждения собственной ценности в подгруппах юношей и девушек уровня статистической значимости не достигают.

Для проверки предположения о том, что опыт самостоятельного проживания может оказывать влияние на уровень сепарационно тревоги исходная выборка была разделена на 4 подгруппы: проживающие в общежитии, проживающие самостоятельно, проживающие с родителями и проживающие самостоятельно с соседом.

Анализ достоверности различий выраженности сепарационной тревоги между группами проведен с помощью непараметрического критерия Краскела-Уоллиса. Представлены 4 группы респондентов, а также степень сепарационной тревоги внутри каждой из групп (рис. 1).

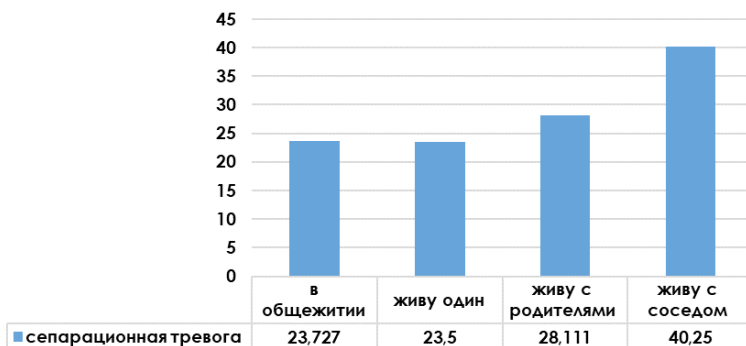


Рисунок 1. Степень сепарационной тревоги в зависимости от опыта самостоятельного проживания

Данные свидетельствуют о том, что в группе «Проживающие самостоятельно с соседом» отмечается более высокий средний балл по шкале «Сепарационная тревога», тогда как во всех остальных группах показатель примерно одинаковый и соответствует степени «средняя». При этом данные статистического анализа свидетельствуют о том, что достоверные различия отмечаются ($F = 5,132$, $p < 0,05$). Можно предположить, что испытуемые, которые проживают самостоятельно с соседом, склонны испытывать фрустрирующее ограничение, вызванное необходимостью поддержания специфического вида отношений (сверх близости или эмоционального разрыва). Вероятно, это может быть обусловлено тем, что данная группа респондентов не имели опыта самостоятельного проживания, поэтому испытывают сепарационную тревогу наиболее выражено.

Для проверки предположения о том, что выраженность сепарационной тревоги, может быть связана с психологическими особенностями респондентов, был проведен корреляционный анализ. Так как предварительная проверка на нормальность распределения по критерию Шапиро-Уилка, показала, что большинство данных подчиняются нормальному закону, в корреляционном анализе использовался коэффициент корреляции R Пирсона (рис. 2).



Рисунок 2. Результаты корреляционного анализа (отображены связи при уровне значимости ($p < 0,05$)).

Установлено, что выраженность сепарационной тревоги имеет статистически значимую положительную связь с уровнем личностной тревожности ($R = 0,539$ при $p < 0,001$) и ситуативной тревожности ($R = 0,530$ при $p < 0,001$), с уровнем интегрального показателя отношения к миру ($R = 1000$ при $p < 0,001$). Согласно полученным данным, значения показателя сепарационной тревоги возрастают сопряженно с уровнями личностной и ситуативной тревожности и интегративного показателя отношения к миру. То есть, тревожность как

личностная черта влечет за собой повышение вероятности переживания тревоги в различных контекстах, в том числе, в ситуации сепарации. При этом, респонденты имеющие высокий уровень выраженности беспокойства по поводу разлуки с родителями или близкими людьми будут более склонны оценивать внешний мир как более доброжелательную среду.

Обратная корреляция отмечена между выраженностью сепарационной тревоги с уровнем настойчивости ($R = -0,453$ при $p < 0,006$) и уровнем убеждений собственной ценности ($R = -0,397$ при $p < 0,017$). То есть, чем выше сепарационная тревога, тем ниже интегральный показатель убеждения относительно собственной ценности или уровень настойчивости. Это свидетельствует о том, что люди с высокой сепарационной тревожностью и соответственно низким показателем настойчивости думают, склонны со сложностью прикладывать волевые усилия для доведения начатого дела до его логического завершения, и свойственно отвлекаться на посторонние дела. Испытуемые с высокой сепарационной тревогой и низким интегральным показателем убеждений относительно собственной ценности оценивают себя как человека, который не может контролировать и управлять своей жизнью, низко оценивают свою удачливость и ценность самого себя, а также испытывают чувство фрустрации, вызванное необходимостью поддержания специфического вида отношений (сверхблизости или эмоционального разрыва) с ключевыми фигурами привязанности. Такие люди склонны к затруднению своей социальной адаптации, что будет влиять на их удовлетворенность в межличностных отношениях с объектами вторичных привязанностей. Так же происходит наоборот, чем выше показатель собственной ценности, то есть тем выше респонденты оценивают себя и уровень управления своей жизнью, а также ниже уровень сепарационной тревоги, что свидетельствует о нормальном подержании отношений, без чувства тревоги о расставании.

Обсуждение результатов

Целью нашего исследования было выявление таких психологических и социальных характеристик, которые могли бы оказывать влияние или быть связаны с уровнем сепарационной тревоги.

Результаты проведенного исследования среди студентов свидетельствуют о наличии связи сепарационной тревоги с личностной и ситуативной тревожностью, интегральным показателем отношения к миру, настойчивостью и убеждением относительно собственной ценности. Описанные данные в целом согласуются с результатами исследований сепарационной тревоги последних лет. Так, в работе М. А. Лукова показано, что сепарационная тревога имеет связь с самоорганизованностью и самостоятельностью. Автор говорит о существовании связи самостоятельности и личной автономии, чем выше самостоятельность, тем ниже сепарационная тревога. (Луков, 2016).

В наших исследованиях описывается прямая связь сепарационной тревоги с уровнем самоорганизованности. Подобный результат получен в исследованиях Ю. В. Потаповой, так описывается обратная связь сепарационной тревоги с гибкостью и спонтанностью, чем выше гибкость и спонтанность, тем ниже сепарационная тревога (Потапова, 2018). Также в исследованиях автора эмоциональной сепарации и совладающего поведения, описывается прямая связь, чем выше уровень эмоциональной сепарации, тем больше студент использует активное, самостоятельное поведение, что также подтверждает наши исследования. При этом в исследованиях автора обнаруживаются различия в поведении при различных уровнях сепарационной тревоги юношей и девушек (Потапова, 2016). Данный результат не был воспроизведен, в нашем исследовании достоверных различий уровня сепарационной тревоги у юношей и девушек не наблюдается. Такие результаты можно объяснить небольшим объемом нашей выборки, возможно при ее увеличении, нам бы удалось зафиксировать значимые отличия в подгруппах по полу.

В исследованиях О. Ю. Гроголевой была отмечена роль опыта самостоятельного проживания на уровень сепарационной тревоги, студенты с более выраженной эмоциональной независимостью и организованностью испытывают сепаративную тревогу не так остро. (Гроголева, 2021). Нами показано студенты испытывают сепарационную тревогу особенно остро, если никогда не имели опыта самостоятельного проживания, что частично согласуется с исследованиями О. Ю. Гроголевой. При этом, автор связывает сепарационную тревогу с психологическим показателем самостоятельности, в то время как в нашей работе это оценивается по фактическому опыту респондентов.

Также в нашем исследовании обнаружена связь между сепарационной тревоги и уровнем самоорганизованности, в исследованиях Л. В. Зубовой организованность также коррелирует с лучшей адаптацией, студент, умеющий планировать и организовывать свое время, менее остро переживает сепарационную тревогу (Зубова, 2022).

Таким образом, полученные результаты частично согласуются с данными работ в рамках проблематики исследования тревожности, а также имеют собственную ценность. В частности, наши данные дополняют корреляционные и сравнительные психологические исследования данными о влиянии реального опыта.

Заключение

Полученные результаты позволяют заключить, что возрастание показателя сепарационной тревоги сопряжено с такими показателями, как ситуативная и личностная тревожность, интегральный показатель отношения к миру, а чем меньше показатели настойчивости и убеждения относительно собственной

ценности, тем выше сепарационная тревога. Также у респондентов группы «проживающие самостоятельно с соседом», выше сепарационная тревога, чем у всех остальных групп.

Полученные результаты, могут быть использованы в программах психологического сопровождения и адаптации студентов. При работе с подростками, имеющими трудности адаптации или высокий уровень личностной тревожности, имеет также смысл дополнительно диагностировать уровень их сепарационной тревожности. При работе с подростками с высоким уровнем сепарационной тревоги стоит обратить отдельное внимание работе с базисными убеждениями и особенностям самоорганизации, отношением к миру. Базовые убеждения как в отношении самого себя, так и в отношении окружающего мира могут существенно отличаться у лиц, переживших травматическое событие и не переживших такового. Проработка базисных убеждений подростков поможет восстановить базовое ощущение нормального человека здоровое чувство безопасности, следовательно, благодаря проработке и становления в норму показателя справедливости, доброжелательности мира, отношения собственной ценности снижается уровень сепарационной тревоги. Работа с особенностями самоорганизации поможет подросткам лучше адаптироваться, организовывать и структурировать свое время, поможет более ответственно и самостоятельно подходить к планированию своего расписания. Это может способствовать более целенаправленно стремиться и прилагать усилия для достижения поставленных целей, что добавляет самостоятельности.

В целом в процессе оказания психологической помощи подросткам важно учитывать, что уровень интегрального показателя отношения к миру напрямую связан с высоким уровнем тревожности, проработка отношения к миру, настойчивости поможет снизить уровень. Также стоит учитывать условия проживания и степень самостоятельности студента, так как возможно, что подростки, которые не имели самостоятельного опыта проживания и сразу начали жить с «соседом», могут использовать его, как суррогат привязанности, что может быть весьма значимым фактором в терапии тревожных расстройств.

Литература

- Гроголева О.Ю., & Прирезова Д.А. (2021). Психологическое благополучие студентов с различными типами сепарации и привязанности к родителям. Вестник Омского университета. Серия «Психология», 3, 6–17.
- Дитюк, А.А. (2016). Адаптация теста сепарационной тревоги взрослых ASA27 (Adult Separation Anxiety Questionnaire) на российской выборке. Психологические исследования: электронный научный журнал. 9(46).
- Зубова, Л. В., Тронь, О. С., & Щеглова, И. Г. (2022). Взаимосвязь психологической сепарации и адаптации, асоциальные проявления личности студента.

- Вестник Оренбургского государственного университета, 1 (233), 16–23.
- Каменский, П. И. (2019). Сопряженность специфики межличностной зависимости и субъективного благополучия во взрослости. Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика, 25(2), 41–45.
- Кинодо, Ж.М. (2008). Приручение одиночества. Сепарационная тревога в познание. Москва: Kogito–centr.
- Лифшиц, М. В. (2018). Сепарационная тревога при завершении обучения в вузе (на примере выпускников психологического факультета, обучающихся дистанционно). Высшее образование сегодня, 8, 57–61.
- Луков, М.Ю. (2016). Становление автономии личности. Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки, 9, 94–96.
- Потапова, Ю.В. (2016). Особенности совладающего поведения у юношей и девушек с разным уровнем эмоциональной сепарации. Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология, 1(25), 74–82
- Потапова, Ю. В., & Маленова, А. Ю. (2018). Предикторы эмоционального неблагополучия студентов в ситуации сепарации от родителей. Вестник Омского университета. Серия «Психология», 1, 13–19.
- Роженко, В.А. (2019). Сепарация и тревога в детско-родительских отношениях. Семья в гештальт-терапии: материалы научно-практической конференции: Казань, 24–25 ноября 2018 года. Казань: Университет управления «ТИСБИ» (С. 14–20).
- Al-Yagon, M., Garbi, L. & Rich, Y. (2022). Children's Resilience to Ongoing Border Attacks: The Role of Father, Mother, and Child Resources. Child Psychiatry Hum Dev. <https://doi.org/10.1007/s10578-021-01303-6>
- Battaglia, M., Garon-Carrier, G. (2017). Early childhood trajectories of separation anxiety: Bearing on mental health, academic achievement, and physical health from mid-childhood to preadolescence. Depression and anxiety. 34(10), 918–927.
- Cartwright-Hatton, S. (2006). Anxiety of childhood and adolescence: Challenges and opportunities. Clinical Psychology Review. 26(7), 813–816.
- Gonzalez, C., Kearney, C.A., Jimenez-Ayala, C.E., Sanmartin, R., Vicent, M., Ingles, C.J., Garda-Fernandez, J.M. (2018). Functional profiles of school refusal behavior and their relationship with depression, anxiety, and stress. Psychiatry research, 269, 140–144.

References

- Al-Yagon, M., Garbi, L. & Rich, Y. (2022). Children's Resilience to Ongoing Border Attacks: The Role of Father, Mother, and Child Resources. Child Psychiatry Hum Dev. <https://doi.org/10.1007/s10578-021-01303-6>

- Battaglia, M., Garon-Carrier, G. (2017). Early childhood trajectories of separation anxiety: Bearing on mental health, academic achievement, and physical health from mid-childhood to preadolescence. *depression and anxiety*. 34(10), 918–927.
- Cartwright-Hatton, S. (2006). Anxiety of childhood and adolescence: Challenges and opportunities. *Clinical Psychology Review*. 26(7), 813–816.
- Dityuk, A.A. (2016). Adaptation of the adult separation anxiety test ASA27 (Adult Separation Anxiety Questionnaire) on a Russian sample. *Psychological research: electronic scientific journal*. 9(46).
- Gonzalez, C., Kearney, C.A., Jimenez-Ayala, C.E., Sanmartin, R., Vicent, M., Ingles, C.J., Garda-Fernandez, J.M. (2018). Functional profiles of school refusal behavior and their relationship with depression, anxiety, and stress. *Psychiatry research*, 269, 140–144.
- Grogoleva O.Yu., & Prirezova D.A. (2021). Psychological well-being of students with different types of separation and attachment to parents. *Bulletin of Omsk University. Series "Psychology"*, 3, 6–17.
- Kamensky, P. I. (2019). Conjugation of the specifics of interpersonal dependence and subjective well-being in adulthood. *Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 25(2), 41–45.
- Kinodo, J.M. (2008). The taming of loneliness. Separation anxiety into cognition. Moscow: Kogito-centr.
- Lifshitz, M. V. (2018). Separation anxiety at the completion of studies at a university (on the example of graduates of the Faculty of Psychology who study remotely). *Higher Education Today*, 8, 57–61.
- Lukov, M.Yu. (2016). The formation of the autonomy of the individual. *Humanities, socio-economic and social sciences*, 9, 94–96.
- Potapova, Yu. V., & Malenova, A. Yu. (2018). Predictors of emotional distress of students in a situation of separation from parents. *Bulletin of Omsk University. Series "Psychology"*, 1, 13–19.
- Potapova, Yu.V. (2016). Features of coping behavior in boys and girls with different levels of emotional separation. *Bulletin of the Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology*, 1(25), 74–82.
- Rozhenko, V.A. (2019). Separation and anxiety in parent-child relationships. *Family in Gestalt Therapy: Proceedings of the Scientific and Practical Conference: Kazan, November 24–25, 2018. Kazan: TISBI University of Management* (pp. 14–20).
- Zubova, L. V., Tron, O. S., & Shcheglova, I. G. (2022). The relationship of psychological separation and adaptation, asocial manifestations of the student's personality. *Bulletin of the Orenburg State University*, 1 (233), 16–23.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Научная статья

УДК 159.9.07

<https://doi.org/10.21702/ncpb.2022.3.6>**Эффективность нейропсихологической коррекции нарушений развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития****Елена Г. Шевырева**

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия

E-mail: egshevyreva@sfedu.ruORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7385-7393>**Аннотация**

В статье рассматривается значение нейропсихологического подхода, направленного на активизацию ресурсов пластичности мозга в современных психокоррекционных технологиях в инклюзивном образовании. Целью применения нейротехнологий является переструктурирование нарушенных функций мозга и создание компенсирующих средств для того, чтобы ребёнок мог в дальнейшем самостоятельно обучаться и контролировать своё поведение. Использование данного подхода способствует преодолению патологических форм онтогенеза, помощи ребенку включиться в социальную среду. Описывается значение нейротехнологий в коррекции нарушений когнитивных процессов у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. В основу коррекционной работы с детьми данной возрастной категории положены: Метод замещающего онтогенеза А.В. Семенович, Метод коррекции нейромоторной незрелости Салли Годарт Блайт, Гимнастика мозга Гейла и Пола Деннисон. Показана необходимость разработки и использования коррекционно-развивающей программы для детей с задержкой психического развития, которая будет способствовать повышению уровня когнитивного развития детей с педагогической и микросоциальной запущенностью. Впервые в рамках данной программы исследовано избирательное воздействие и на детей других групп с задержкой психического развития. В частности, выявлено: повышение уровня развития внимания и мышления детей с соматогенным типом ЗПР, оптимизация внимания и мышления детей с инфантильным вариантом ЗПР и активизация таких психических процессов, как память и внимание детей с церебрально-органической задержкой. Полученные результаты свидетельствуют о значительном коррекционном потенциале нейропсихологического подхода при работе с детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Ключевые слова: нейропсихологический подход, коррекция, задержка психического развития, когнитивные процессы, дошкольный возраст, коррекционно-развивающая программа, нейротехнологии

Для цитирования

Шевырева Е.Г. (2022). Эффективность нейропсихологической коррекции нарушений развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Северо-Кавказский психологический вестник, 20(3), 75–97. <https://doi.org/10.21702/ncpb.2022.3.6>

Research article

UDC 159.9.07

<https://doi.org/10.21702/ncpb.2022.3.6>

The effectiveness of neuropsychological correction of developmental disorders of preschool children with mental retardation

Elena G. Shevyreva

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

E-mail: egshevyreva@sfedu.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7385-7393>

Abstract

The article discusses the importance of the neuropsychological approach aimed at activating the resources of brain plasticity in modern psycho-correction technologies in inclusive education. The purpose of using neurotechnologies is to restructure the impaired brain functions and create compensating means so that the child can learn independently and control his behavior in the future. The use of this approach contributes to overcoming pathological forms of ontogenesis, helping the child to get involved in the social environment. The importance of neurotechnologies in the correction of cognitive disorders in older preschool children with mental retardation is described. Correctional work with children of this age category is based on the Method of substitutive ontogenesis A.V. Semenovich, the Method of correction of neuromotor immaturity by Sally Godart Blythe, Brain Gymnastics by Gale and Paula Dennison. The necessity of developing and using a correctional and developmental program for children with mental retardation, which will contribute to improving the level of cognitive development of children with pedagogical and microsocial neglect,

is shown. For the first time, within the framework of this program, the selective effect on children of other groups with mental retardation was studied. In particular, it was revealed: an increase in the level of development of attention and thinking of children with somatogenic type of SPD, optimization of attention and thinking of children with infantile variant of SPD and activation of such mental processes as memory and attention of children with cerebral organic delay. The results obtained indicate a significant correctional potential of the neuropsychological approach when working with older preschool children with mental retardation.

Keywords: neuropsychological approach, correction, mental retardation, cognitive processes, preschool age, correctional and developmental program, neurotechnology

For citation

Shevyreva E.G. (2022). The effectiveness of neuropsychological correction of developmental disorders of preschool children with mental retardation. *Severo-Kavkazskii psikhologicheskii vestnik (North-Caucasian Psychological Bulletin)*, 20(3), 75–97. (in Russ.). <https://doi.org/10.21702/ncpb.2022.3.6>

Введение

Дошкольный возраст – важный этап в развитии человека. В этот период происходит развитие высших психических функций человека, формирование личностных качеств (Бабкина и Коробейникова, 2019; Симерницкая, 1985). Несформированность или отставание в развитии любого психического процесса или психической функции оказывает отрицательное влияние на становление личности ребенка в целом.

В последнее время не утихает интерес исследователей к проблеме задержки психического развития. Г. Е. Сухарева, 1965; В. В. Ковалев, 1995; К. С. Лебединская, М. М. Райская, Г. В. Грибанова 1982; В. В. Лебединский, Т. А. Власова, В. И. Лубовский, 1984; П. П. Улба, 1987; И. А. Конева, 2004; С. Н. Сорокоумова, 2015; ОА. Фиохина, 2019, S. Bishara, 2020 и другие ученые занимались проблемой изучения данного нарушения психического развития детей (Лубовский, 1979); (Улба, 1987); (Фиохина, 2019); (Шевырева, 2019). Согласно данным различных исследований задержка психического развития является сложным неоднородным нарушением с различными причинами возникновения и имеет различные формы проявления (Bishara, 2020).

Как правило, задержка психического развития наиболее ярко выражена в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте (Сорокоумова и Кисова, 2015). Согласно исследованиям, проведенным В. М. Явкиной, данный вид нарушения выявляется у 7 % детей в первом классе. Среди неуспевающих

школьников этот показатель доходит до 50–80 % (Злоказова, 2004; Regel et al., 1971; Knopfel, 1976; Gillam, Montgomery, Evans, Gillam, 2019; и др.) (Gillam et al., 2019). И учителя, и родители обращают внимание на проблемы в обучении уже в первом классе. Часто дети испытывают трудности в овладении навыками письма, чтения, в самоконтроле и саморегуляции. Однако в этот момент психокоррекционная работа может оказаться уже поздней и малорезультативной (Конева, 2004).

Психологическая помощь будет иметь наибольший эффект в дошкольном возрасте. Этот период наиболее сензитивен в улучшении клинической картины психического развития ребенка, имеющего задержку психического развития (Велинева и Ярабаева, 2019). Среди современных психокоррекционных технологий, одним из эффективных является нейропсихологический подход (Корябина и Шевырева, 2019), Мамайчук, 2006); Katz Lawrence & Rubin Manning, 2014). Современная психокоррекция с применением нейротехнологий способствует преодолению патологических форм онтогенеза, помощи ребенку включиться в социальную среду. Наиболее корригируемым считается возраст от 3 до 12 лет (Симерницкая, 1985). Нейропсихологическая коррекция включает в себя нейротехнологии, целью которых является переструктурирование нарушенных функций мозга и создание компенсирующих средств для того, чтобы ребёнок мог в дальнейшем самостоятельно обучаться и контролировать своё поведение (Доброхотова и Брагина, 1988; Hopfinger et al., 2001; McNaughton, 1993).

На наш взгляд эффективными в работе с дошкольниками ЗПР могут оказаться следующие психологические нейротехнологии: метод замещающего онтогенеза А. В. Семенович, Метод коррекции нейромоторной незрелости Салли Годарт Блайт, Гимнастика мозга Гейла и Пола Деннисон (П. Е. Деннисон и Г. Е. Деннисон, 2017); (Годдарт Блайт, 2017); (Семенович, 2017). Эти нейропсихологические технологии легли в основу составленной нами коррекционно-развивающей программы.

Сферой нашего научного интереса послужило исследование эффективности нейропсихологической коррекции нарушений развития дошкольников, имеющих задержку психического развития.

Предполагается, что у детей старшего дошкольного возраста имеются специфические особенности развития когнитивных процессов в зависимости от типа ЗПР:

- у детей, имеющих педагогическую и микросоциальную запущенность ЗПР, уровень развития внимания значительно выше, чем у детей, имеющих церебрально-органическую задержку;
- уровень развития памяти значительно выше у детей, относящихся к группе педагогической и микросоциальной запущенности, чем у других типов ЗПР.

– низкий уровень развития мыслительных процессов отличается у детей с церебрально-органической задержкой по сравнению с другими типами ЗПР. Нейропсихологический подход обладает значительным коррекционным потенциалом в отношении психического развития старших дошкольников с ЗПР.

Методы

Эмпирическое исследование проводилось в МБДОУ № 8 г. Ростова-на-Дону. Исследовательскую выборку составили 42 ребенка 5–7 лет с задержкой психического развития. Группа – гетерогенная, из них 28 девочек и 14 мальчиков.

В эмпирическом исследовании применялся следующий диагностический инструментарий: Диагностический комплект психолого-педагогической диагностики Забрамной С. Д., Боровик О. В. «Исследование особенностей внимания, зрительной памяти, мышления» (табл. 1)

Таблица 1 Методики исследования	
Цель	Методика
1. Выявление особенностей внимания; наблюдательности; наличия интереса к работе. 2. Исследование таких качеств внимания, как устойчивость, переключаемость, распределение, объем.	Исследование внимания
1. Выявление особенностей зрительной памяти и внимания	
1. Выявление запаса сведений и представлений об окружающем, понимания безречевых инструкций. 2. Выявление способности детей выделять в предметах их существенные признаки и делать на этой основе необходимые обобщения 3. Выявление уровня категориального мышления, способности речевого обобщения выделенных признаков	Исследование мышления

Достоверность результатов исследования обеспечена обоснованностью исходных теоретико-методологических позиций, применением комплекса методов и методик, адекватных целям и задачам исследования, репрезентативным объемом выборки, стандартизацией процедуры исследования.

Статистическая обработка результатов осуществлялась с помощью критериев оценки значимости различий U критерий Манна-Уитни, а также t-критерий Стьюдента.

Исследование проводилось в несколько этапов.

На **первом этапе** из числа воспитанников МБДОУ № 8 были отобраны 42 ребенка старшего дошкольного возраста, имеющие признаки ЗПР, нарушения сенсомоторного контроля, испытывающие трудности в освоении образовательной программы. Согласно этим критериям, дети были распределены на группы, исходя из предложенной К. С. Лебединской классификации ЗПР.

На **втором этапе** была проведена диагностика когнитивной сферы детей старшего дошкольного возраста:

На **третьем этапе** была разработана и апробирована коррекционная программа для детей с ЗПР с низкими и средними показателями когнитивного развития.

На **четвертом этапе** было проведено повторное исследование когнитивной сферы детей старшего дошкольного возраста после реализации коррекционной программы. Произведен сравнительный анализ данных с использованием t-критерия Стьюдента.

Результаты

В исследовании принимали участие дети старшего дошкольного возраста 5–7 лет, отнесенные к четырем вариантам ЗПР (рис. 1).



Рисунок 1. Распределение респондентов по видам задержки психического развития (К. С. Лебединская)

Дети с инфантилизмом составили 14 % (1 группа) от общего количества обследованных детей. Такие дети демонстрировали недостаточность произвольного внимания, непроизвольное запоминание, несколько сниженный или соответствующий норме вербальный интеллект, невербальный интеллект в пределах нормы.

Дети, имеющие соматогенную задержку, составили 19 % (2 группа). Им свойственно непостоянное, колеблющееся внимание, сниженная память, вербальный интеллект, находящийся в нижних пределах нормы, невербальный интеллект в пределах нормы.

Педагогическая и микросоциальная запущенность проявлялась у 26 % (3 группа). Это группа детей, у которых внимание, память, невербальный интеллект находятся в пределах нормы. Однако невербальный интеллект – ниже нормы.

Еще одна группа детей, самая многочисленная, имела признаки церебрально-органической задержки. Это 41 % (4 группа). Эти дети демонстрировали недостаточно сконцентрированное внимание, затрудненное запоминание, вербальный интеллект несколько ниже нормы, слабо развитую способность к вербальному мышлению.

Инфантильный вариант (конституциональный тип) характеризуется незрелостью личности ребенка, значительным отставанием от нормы эмоционально-волевой сферы. В когнитивной сфере у детей этой группы наблюдается недостаточно развитое произвольное внимание, преимущественно непроизвольное запоминание, вербальный и невербальный интеллект находится, как правило, в пределах нормы, развита способность к вербальному мышлению (рис. 2).

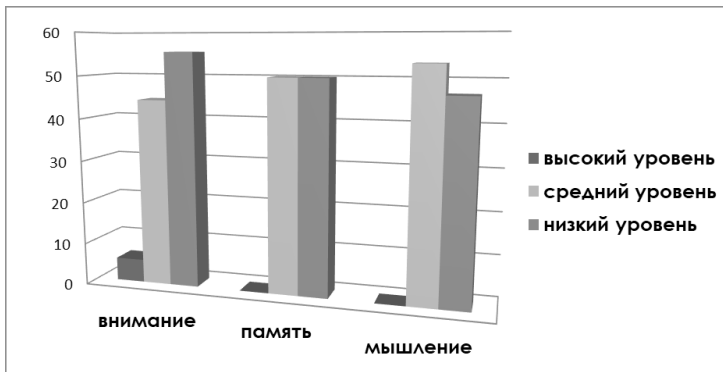


Рисунок 2. Распределение респондентов, имеющих инфантильный вариант психического развития по уровням развития психических процессов.

В ходе исследования было выявлено 5,5 % детей, имеющих высокий уровень развития внимания. 44,4 % детей испытывают сложности в определении объекта на предъявляемой картинке, теряются. Задание на сравнение двух одинаковых картинок с неярко выраженными отличиями вызывает сложность. Однако, воспользовавшись подсказкой со стороны экспериментатора, дети выполняли задание. 55,5 % из данной группы респондентов продемонстрировала низкие результаты уровня развития внимания. Подавляющее большинство старших дошкольников из данной группы не поняли смысла задания. Даже, используя помощь и более детальное объяснение задания, они не смогли найти отличия.

При исследовании особенностей зрительной памяти и внимания у детей, имеющих конституциональный тип ЗПР, высокого уровня развития не продемонстрировал ни один из респондентов. В группе низкий и средний уровень зрительной памяти и внимания был представлен поровну.

При исследовании мышления 46,7 % детей продемонстрировали незначительный и очень низкий запас сведений об окружающем, Респонденты были не способны или способны в некоторых случаях выделять существенный признак предметов и делать на этой основе необходимые заключения. Дети этой группы имеют низкую способность обобщения выделенных признаков.

Для детей с соматогенной задержкой психического развития свойственна непостоянное колеблющееся внимание, несколько сниженная память, вербальный интеллект – на низком уровне, невербальный интеллект, находящийся в пределах нормы. Память, внимание и мышление преимущественно соответствуют норме (рис. 3).

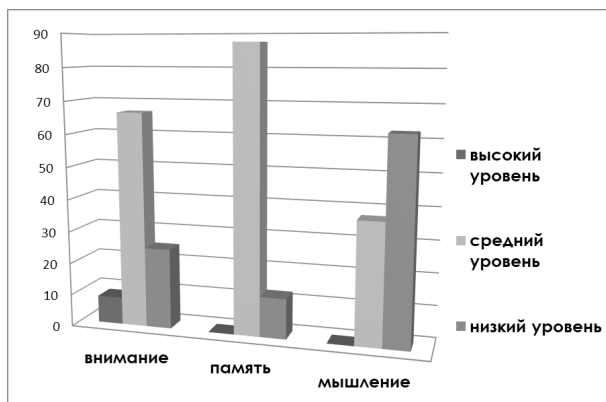


Рисунок 3. Распределение респондентов, имеющих соматогенную ЗПР по уровням развития психических процессов.

Согласно проведенным исследованиям 8,5 % не имели затруднений в выполнении заданий на внимание и показали высокий уровень. 66,6 % респондентов данной группы имеют средний уровень развития внимания. Это группа детей выполнила предложенные задания, используя помощь психолога. Устойчивость, переключаемость и распределение внимания недостаточно развиты у этой группы респондентов. 25 % детей продемонстрировали низкий уровень развития внимания. Они испытывали значительные затруднения в выполнении заданий, где требовалось найти определенные предметы среди похожих, а также найти отличия на двух картинках.

У детей этой группы высокого уровня развития памяти не выявлено. У 87,5 % дошкольников выявлен средний уровень развития мнемических процессов. 12,5 % детей не понимают задание и затрудняются разложить по памяти картинки в таком же порядке, как было предъявлено в начале. Мыслительные процессы детей этой группы развиты достаточно слабо. 62,5 % дошкольников имеют низкий уровень мышления. 37,5 % – средний уровень. Так же, как и дети предыдущей группы, дошкольники, имеющие соматогенный тип задержки, столкнулись с трудностями обобщения предметов, выделения существенного признака по значимому критерию.

Для респондентов, имеющих педагогическую и микросоциальную запущенность характерно неконтролируемое поведение, импульсивность, нарушение контроля над эмоциями, несформированность произвольной регуляции поведения, сниженный вербальный интеллект (рис. 4).

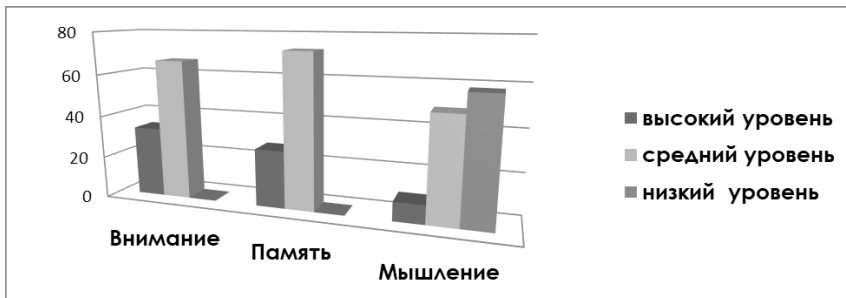


Рисунок 4. Распределение респондентов, имеющих педагогическую и микросоциальную запущенность по уровням развития психических процессов

В результате исследования было выявлено: 33,4 % составляет высокий уровень внимания. Для них характерен высокий интерес к предложенным заданиям, наблюдательность. Устойчивость, переключаемость, распределение и объем внимания хорошо сформированы у этой группы дошкольников.

Самая многочисленная группа респондентов показала средний результат. Она составляет 66,6 % детей, которые в целом справились с заданиями, но испытывали сложности в сравнении картинок. Используя предлагаемую помощь, респонденты выполняли задания с разной степенью успешности.

В исследовании памяти были получены следующие результаты: большинство (58,1 %) составили дети с низким уровнем мнестических процессов. Детям этой группы было сложно понять смысл задания, процессы зрительного запоминания затруднены. 49,1 % детей выполнили предложенные задания, но требовалась незначительная помощь испытуемого. Только 9 % детей имеют высокий уровень развития памяти и успешно справились со своим заданием.

При исследовании мыслительных процессов 58 % респондентов данной группы испытывали сложности с выделением существенных признаков предметов и явлений и их отличия от несущественных. Порой за правильным исключением предмета стояло неверное обоснование, операции обобщения в большинстве случаев сформированы недоступно. Запас сведений об окружающем ниже возрастной нормы.

49,1 % детей выполнили задания успешно, однако имелись единичные ошибки, при указывании на которые, дети исправляли их самостоятельно или использовали подсказку психолога. 9 % дошкольникам уровень трудности заданий оказался полностью доступным, дети адекватно удерживали инструкцию, сохраняли целенаправленный характер деятельности в течение всех заданий.

Детям с церебрально-органическим вариантом ЗПР свойственно недостаточная концентрация внимания, затрудненное запоминание, вербальный интеллект ниже нормы, способность к вербальному мышлению слабо развита, невербальный интеллект находится на нижнем пределе возрастной нормы (рис. 5).

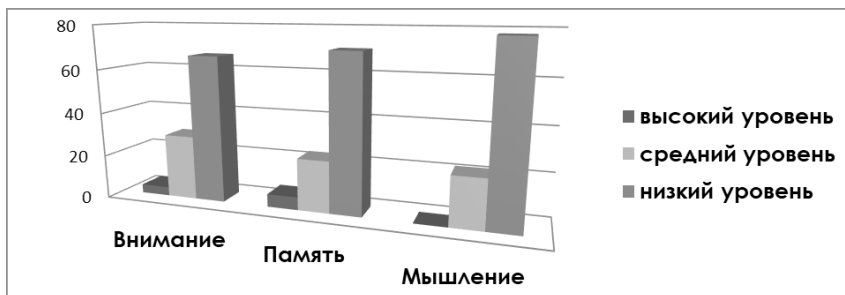


Рисунок 5. Распределение респондентов, имеющих церебрально-органический вариант ЗПР по уровням развития психических процессов.

Дети, имеющие церебрально-органическую задержку психического развития, отличаются от других групп преобладанием низкого уровня развития всех исследуемых психических процессов: 66,6 % детей имеют низкий уровень развития внимания. 29,4 % детей – средний уровень внимания, 4 % – высокий.

70,6 % детей продемонстрировали низкий уровень памяти, им не удалось справиться с заданием по исследованию зрительной памяти. 23,5 % составили дошкольники со средним уровнем развития зрительной памяти. Эти испытуемые смогли запомнить расположение картинок и воспроизвести последовательность с незначительными ошибками. 5,9 % детей выполнили успешно задание без помощи экспериментатора.

77,7 % детей не справились с заданием на мышление. 22,3 % детей выполнили задания, используя помощь – что соответствует среднему уровню развития мыслительных процессов.

Сравнение результатов когнитивного развития детей по типам ЗПР.

В ходе исследовательской работы мы сравнивали особенности когнитивного развития детей, имеющих инфантильный и соматогенный типы задержки психического развития. Для определения статистической значимости различий использовали Критерий U Манна-Уитни.

Высокий уровень развития внимания доминирует у детей, имеющих соматогенную задержку, и составляет 8,5 % по сравнению с детьми с инфантильным типом развития – 5,5 %. Средний уровень развития внимания преобладает также у детей с соматогенной задержкой и составляет 66,6 %, при этом дети с инфантильным типом задержки психического развития составляют 44,4 % от всей группы. Низкий уровень развития внимания доминирует у дошкольников с инфантильным типом развития и составляет 55,5 % по сравнению с детьми, имеющими соматогенный тип развития, у которых это – 25 %. Таким образом, можно сделать вывод, что у детей, имеющих соматогенный тип развития уровень внимания выше, чем у детей, имеющих инфантильный вариант развития. Однако, статистический анализ не показал наличия значимых различий показателей ($p=0,282$).

Высокий уровень развития зрительной памяти отсутствует в этих группах детей. Средний уровень развития зрительной памяти доминирует у детей, имеющих соматогенный тип ЗПР, и составляет 87,5 %, у дошкольников с инфантильным типом – 50 %. Низкий уровень развития зрительной памяти доминирует у детей с инфантильным типом развития и составляет 50 %, у детей с соматогенным типом развития – 12,5 %. Следовательно, можно сделать вывод, что у детей, имеющих соматогенный тип развития уровень зрительной памяти выше, чем у детей, имеющих инфантильный вариант развития. Однако, статистический анализ не показал наличия значимых различий показателей ($p=0,282$).

Высокий уровень развития мыслительных процессов отсутствует в этих группах детей. Средний уровень развития мышления доминирует у старших дошкольников, имеющих инфантильный тип развития, и составляет 53,3 %, у детей, имеющих соматогенную задержку – 37,5 %. Низкий уровень развития мыслительных процессов доминирует у детей с соматогенной задержкой и составляет 62,5 %, у детей с инфантильным вариантом развития он составляет 46,7 %. Таким образом, мы делаем вывод, что у детей с инфантильным вариантом развития уровень мышления в целом выше, чем у детей с соматогенным уровнем развития. При этом, статистический анализ не показал значимых различий ($p=0,573$).

В результате сравнения особенностей развития психических процессов детей, относящихся к группам педагогической и микросоциальной запущенности и церебрально-органической задержки психического развития, было выявлено:

Высокий уровень развития внимания доминирует у детей, имеющих педагогическую и микросоциальную запущенность, и составляет 33,4 %, у детей, отнесенных в связи с особенностями развития, к группе церебрально-органической задержки – 4 %. Средний уровень развития внимания преобладает также у детей с педагогической и микросоциальной запущенностью и составляет 66,6 %, при этом, дети с церебрально-органическим типом задержки психического развития составляют 29,4 % от всей группы. Низкий уровень развития внимания доминирует у дошкольников с признаками церебрально-органической задержки развития и составляет 66,6 %, при этом низкого уровня развития внимания у детей, имеющих педагогическую и микросоциальную запущенность, не выявлено. Из вышесказанного следует, что у детей, имеющих педагогическую и микросоциальную запущенность психического развития уровень внимания значительно выше, чем у детей, имеющих церебрально-органическую задержку. Статистический анализ показал наличие значимых различий по уровню развития внимания ($p=0,0001$).

Высокий уровень развития зрительной памяти доминирует у детей, относящихся к группе микросоциальной и педагогической запущенности, и составляет 27,3 %, у детей с церебрально-органической задержкой – 5,9 %. Средний уровень развития зрительной памяти доминирует у детей, также имеющих микросоциальную и педагогическую запущенность, дети с церебрально-органической задержкой – 23,5 %. Низкий уровень развития памяти у детей с церебрально-органической задержкой составил 70,6 %, а у детей, относящихся к группе социальной и педагогической запущенности – 0 %. Таким образом, можно сделать вывод о том, что уровень развития памяти значительно выше у детей, относящихся к группе социальной и педагогической запущенности. Статистический анализ показал наличие значимых различий по уровню развития внимания ($p=0,0001$).

Высокий уровень развития мыслительных процессов доминирует в группе педагогической и микросоциальной запущенности и составляет 9 %, в группе детей с церебрально-органической задержкой развития высокий уровень развития не был выявлен. Средний уровень развития мышления доминирует у старших дошкольников, имеющих педагогическую и микросоциальную запущенность, и составляет 49,1 %, у детей, имеющих церебрально-органическую задержку – 22,3 %. Низкий уровень развития мыслительных процессов доминирует у детей с церебрально-органической задержкой и составляет 77,75 %, у детей с социальной и педагогической запущенностью он составляет 58,1 %. Таким образом, можно сделать вывод, что у детей с педагогической и микросоциальной запущенностью уровень мышления выше, чем у детей с церебрально-органической задержкой психического развития. Однако, статистический анализ не показал наличия значимых различий показателей ($p=0,578$).

На основе теоретического анализа и эмпирических результатов была разработана коррекционно-развивающая программа с использованием нейротехнологий.

Цели программы: 1. развитие когнитивной сферы детей старшего дошкольного возраста с ЗПР; 2. оптимизация функциональной организации глубинных структур мозга, межполушарной организации процессов развития детей в возрасте 5–7 лет.

Коррекционно-развивающая программа рассчитана на детей 5–7 лет, поскольку именно в этом возрасте происходит созревание второго функционального блока мозга. В этот период онтогенеза заканчивают свое формирование межполушарные асимметрии мозга, происходит становление латеральности. Младший возраст является наиболее сензитивный в плане нейропсихологической коррекции межполушарных взаимодействий.

Задачи программы: развитие произвольного внимания и саморегуляции; развитие мнестических процессов; развитие мыслительных процессов; формирование нейросенсомоторного контроля.

Участники программы: данная программа направлена на детей 5–7 лет. Количество групп и участников: всего 42 участника, 5 групп по 8–9 детей.

Структура и содержание программы: программа состоит из 34 занятий, 2 раза в неделю, продолжительность каждого занятия 25–30 минут.

Структура и содержание программы разработаны с учетом возрастных особенностей детей старшего дошкольного возраста. Коррекционно-развивающий блок содержит интегративную модель развития детей, которая отражает механизмы объединения и баланса всех структур мозга и оптимального использования всех ресурсов организма. Методическая база программы включает следующие нейропсихологические технологии: метод замещающего

ПСИХОКОРРЕКЦИЯ

онтогенеза Семенович А. В., Гимнастика мозга П. Деннисона, метод коррекции нейромоторной незрелости Блайта.

Реализация второго блока представлена в интеграции трех нейротехнологий:

1. Метод замещающего онтогенеза Семенович А. В. Цель – оптимизация функционального статуса глубинных образований мозга и базиса для формирования подкорково-корковых и межполушарных взаимодействий.

2. Метод Гимнастика мозга П. и Г. Деннисона. 26 движений Гимнастики мозга включены в международный Фонд Образовательной Кинезиологии, позволяют работать системе «интеллект-тело» как единое целое, помогают снять стресс, и включить режим восстановления сил.

3. Метод коррекции нейромоторной незрелости С. Блайт. Двигательные задания решают следующие задачи: развитие координации мышц всего тела и равновесия; реализация паттернов моторного развития; оптимизация глазо-двигательной функции; формирование и развитие зрительного восприятия; развитие зрительно-моторной интеграции.

После реализации коррекционно-развивающей программы была проведена повторная диагностика когнитивной сферы детей с ЗПР. Результаты, полученные после реализации программы сопровождения, даны в сравнении с показателями первичной диагностики и представлены в табл. 2.

Инфантильный тип ЗПР						
	Внимание		Память		Мышление	
	До реализации программы	После реализации программы	До реализации программ	После реализации программы	До реализации программы	После реализации программы
Высокий	5,5 %	33,3 %	0 %	64 %	0 %	56,6 %
Средний	44,4 %	61,1 %	50 %	33 %	53,3 %	26,6 %
Низкий	55,5 %	5,5 %	50 %	0 %	46,7 %	16,6 %

Таблица 2.
Результаты эмпирического исследования когнитивной сферы старших дошкольников после реализации коррекционно-развивающей программы с использованием нейротехнологий

Соматогенный тип ЗПР						
Внимание			Память	Мышление		
	До реализации программы	После реализации программы	До реализации программы	После реализации программы	До реализации программы	После реализации программы
Высокий	8,5 %	45,8 %	0 %	37,5 %	0 %	27,5 %
Средний	66,6 %	54,2 %	87,5 %	62,5 %	37,5 %	67,5 %
Низкий	25 %	0 %	12,5 %	0 %	62,5 %	5 %
Педагогическая и микросоциальная запущенность						
Внимание			Память	Мышление		
	До реализации программы	После реализации программы	До реализации программы	После реализации программы	До реализации программы	После реализации программы
Высокий	33,4 %	60,6 %	27,3 %	63,6 %	9 %	21,8 %
Средний	66,6 %	39,3 %	72,7 %	36,3 %	49,1 %	60 %
Низкий	0 %	0 %	0 %	0 %	58,1 %	18,1 %
Церебрально-органическая задержка ЗПР						
Внимание			Память	Мышление		
	До реализации программы	После реализации программы	До реализации программы	После реализации программы	До реализации программы	После реализации программы
Высокий	4 %	15,6 %	5,9 %	29,4 %	0 %	20 %
Средний	29,4 %	17,6 %	23,5 %	47,1 %	22,3 %	43,5 %
Низкий	66,6 %	66,8 %	70,6 %	23,5 %	77,7 %	36,4 %

Повторная диагностика когнитивной сферы старших дошкольников осуществлялась с помощью методики психолого-педагогической диагностики Забрамной С. Д., Боровик О. В., с целью изучения когнитивных процессов у старших дошкольников (рис. 6).

ПСИХОКОРРЕКЦИЯ

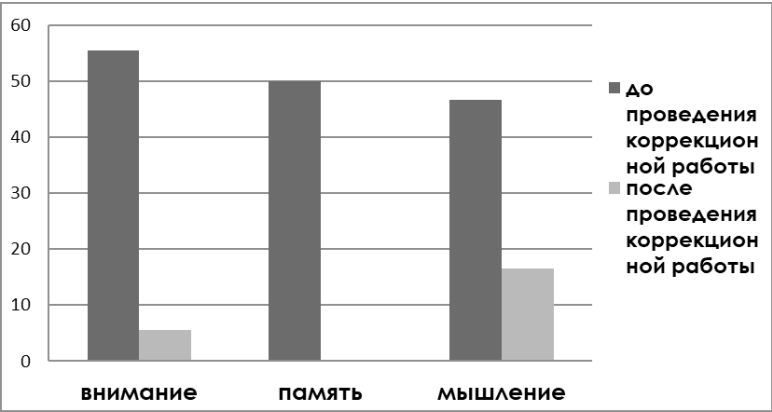


Рисунок 6. Показатели динамики низкого уровня развития когнитивных процессов детей, имеющих инфантильный вариант развития

По приведенным сравнительным данным, изображенным на диаграмме, становится понятно, что количество детей с низким уровнем развития когнитивной сферы уменьшилось. Это свидетельствует о результативности коррекционно-развивающей работы с дошкольниками, имеющими инфантильный вариант развития.

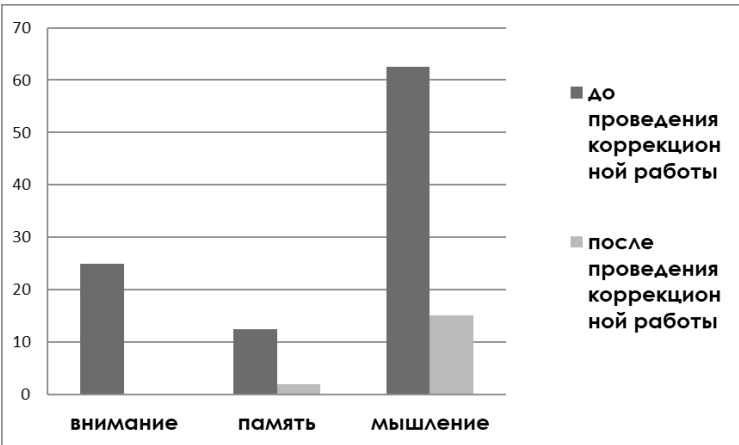


Рисунок 7. Показатели динамики низкого уровня развития когнитивных процессов детей, имеющих соматогенный вариант развития

Сравнительные данные, полученные при исследовании испытуемых с соматогенным типом развития, позволяют говорить об уменьшении количества испытуемых с низким уровнем развития внимания, памяти и мышления, что также подтверждает эффективность проведенной коррекционно-развивающей работы (рис. 7).

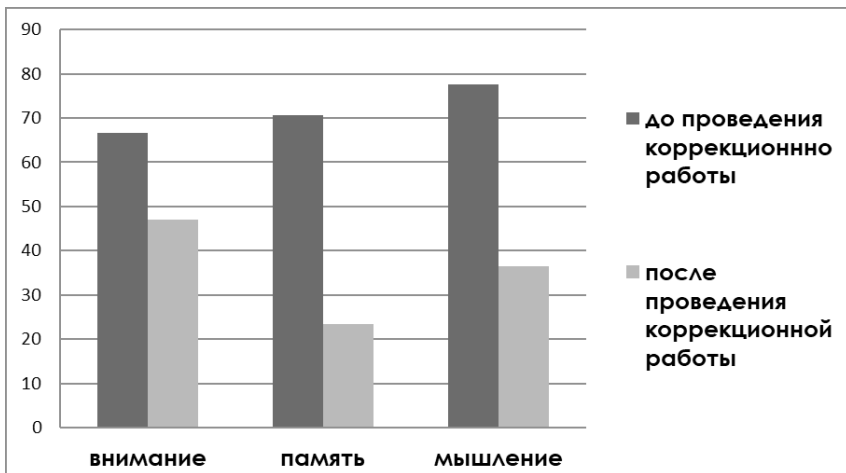


Рисунок 8. Показатели динамики низкого уровня развития когнитивных процессов респондентов, имеющих церебрально-органическую задержку

Сравнительные данные результатов категории дошкольников, имеющих церебрально-органическую задержку, показывают уменьшение количества испытуемых с низким уровнем развития когнитивной сферы, что подтверждает результативность коррекционно-развивающей программы (рис. 8).

Обсуждение результатов

Используя средние значения показателей психических процессов, был проведен сравнительный анализ результатов диагностики когнитивной сферы дошкольников, распределенных по четырем группам задержки психического развития до и после коррекционно-развивающей программы с использованием *t*-критерия Стьюдента для зависимых выборок (табл. 3).

ПСИХОКОРРЕКЦИЯ

Таблица 3 Средние значения по результатам тестирования и ретестирования		
<u>Инфантильный вариант развития</u>	<u>Средние значения Первичная диагностика</u>	<u>Средние значения После программы</u>
Внимание	1,4	2,3
Память	1,5	2,6
мышление	1,5	2,2
<u>Соматогенный вариант развития</u>		
Внимание	1,8	2,4
Память	1,8	2,3
мышление	1,45	2,3
<u>Педагогическая и микросоциальная запущенность</u>		
Внимание	2,33	2,8
Память	2,27	2,6
мышление	0,76	1,96
<u>Церебрально- органическая задержка</u>		
Внимание	1,2	2,13
Память	1,11	2,05
мышление	1,04	2,44

Были выявлены различия по следующим параметрам:

- внимание старших дошкольников с инфантильным типом ЗПР: $t_e=0,012$, при $p < 0,05$; $0,012 < 0,05$, следовательно, имеются различия, поэтому коррекционно-развивающая программа способствовала развитию внимания старших дошкольников с инфантильным типом ЗПР;
- мышление старших дошкольников с инфантильным типом ЗПР: $t_e=0,01$, при $p < 0,05$; $0,01 < 0,05$, следовательно, различия существуют, поэтому коррекционно-развивающая программа способствовала развитию мышления старших дошкольников с инфантильным типом ЗПР;
- внимание старших дошкольников с соматогенным типом ЗПР: $t_e=0,033$, при $p < 0,05$; $0,033 < 0,05$, следовательно, имеются различия, поэтому коррекционно-развивающая программа способствовала развитию внимания старших дошкольников с соматогенным типом ЗПР;
- мышление старших дошкольников с соматогенным типом ЗПР: $t_e=0,002$, при $p < 0,05$; $0,002 < 0,05$, следовательно, имеются различия, поэтому коррекционно-развивающая программа способствовала развитию мышления старших дошкольников с соматогенным типом ЗПР;
- внимание старших дошкольников с педагогической и микросоциальной запущенностью ЗПР: $t_e=0,002$, при $p < 0,05$; $0,002 < 0,05$, следовательно, имеются различия, поэтому коррекционно-развивающая программа способствовала развитию внимания старших дошкольников с педагогической и микросоциальной запущенностью ЗПР;
- память старших дошкольников с педагогической и микросоциальной запущенностью ЗПР: $t_e=0,002$, при $p < 0,05$; $0,002 < 0,05$, следовательно, имеются различия, поэтому коррекционно-развивающая программа способствовала развитию памяти старших дошкольников с педагогической и микросоциальной запущенностью ЗПР;
- мышление старших дошкольников с педагогической и микросоциальной запущенностью ЗПР: $t_e=0,0001$, при $p < 0,05$; $0,0001 < 0,05$, следовательно, имеются различия, поэтому коррекционно-развивающая программа способствовала развитию мышления старших дошкольников с педагогической и микросоциальной запущенностью ЗПР;
- внимание старших дошкольников с церебрально-органической задержкой: $t_e=0,0001$, при $p < 0,05$; $0,0001 < 0,05$, следовательно, имеются различия, поэтому коррекционно-развивающая программа способствовала развитию внимания старших дошкольников с церебрально-органической задержкой;
- память старших дошкольников с церебрально-органической задержкой: $t_e=0,0001$, при $p < 0,05$; $0,0001 < 0,05$, следовательно, имеются различия, поэтому коррекционно-развивающая программа способствовала развитию памяти старших дошкольников с церебрально-органической задержкой.

Сравнительный анализ результатов диагностики когнитивной сферы дошкольников с использованием t-критерия Стьюдента для зависимых выборок не показал наличие значимых различий по следующим параметрам:

- память старших дошкольников с инфантильным типом ЗПР: $t_e=0,13$, при $p < 0,05$; $0,13 > 0,05$, что свидетельствует об отсутствии различий, поэтому коррекционно-развивающая программа не способствовала развитию памяти старших дошкольников с инфантильным типом ЗПР;
- память старших дошкольников с соматогенным типом ЗПР: $t_e=0,07$, при $p < 0,05$; $0,07 > 0,05$, следовательно, различия отсутствуют, поэтому коррекционно-развивающая программа не будет способствовать развитию памяти старших дошкольников с соматогенным типом ЗПР;
- мышление старших дошкольников с церебрально-органической задержкой: $t_e=0,085$, при $p < 0,05$; $0,0085 < 0,05$, следовательно, различия не выявлены, поэтому коррекционно-развивающая программа не способствовала развитию мышления старших дошкольников с церебрально-органической задержкой.

Подводя итоги об эффективности проведенной коррекционно-развивающей программы, можно утверждать, что она будет способствовать повышению уровня когнитивного развития детей с педагогической и микросоциальной запущенностью, в том числе частичное воздействие окажет на детей других групп ЗПР. В частности, выявлено: повышение уровня развития внимания и мышления детей с соматогенным типом ЗПР, оптимизация внимания и мышления детей с инфантильным вариантом ЗПР и активизация таких психических процессов, как память и внимание детей с церебрально-органической задержкой.

Литература

- Бабкина, Н.В. Коробейникова, И.А. (2019). Типология дифференциация задержки психического развития как инструмент современной образовательной практики. Клиническая и специальная психология, 3, 125–142.
- Велинева, С.В., Ярабаева, Н.Ю. (2019). Коррекция негативных психических состояний у детей старшего дошкольного возраста средствами нейропсихологический и арт-терапевтических игровых упражнений. Азимут научных исследований: педагогика и психология, 8, 4 (29), 275–279. doi: 10.17759/Psyclin.2019080307
- Деннисон, П. Е., Деннисон, Г. Е. (2017). Гимнастика мозга. Книга для учителей и родителей. Изд-во: Весь.
- Доброхотова, Т.А., Брагина Н.Н. (1988). Функциональная асимметрия человека. Москва: Медицина.
- Конева, И.А. (2004). К проблеме поздней дифференциальной диагностики интеллектуального недоразвития и задержки психического развития.

- Современная психология, 1, 22.
- Корябина, Г.В., Шевырева, Е.Г. (2019). Методы нейропсихологической коррекции нарушений развития детей. Мир педагогики и психологии, 3, 133–137
- Лубовский, В.И. (1979). Задержка психического развития как психолого-педагогическая проблема. Развитие младших школьников в норме и при отклонениях. Иркутск.
- Мамайчук, И.И. (2006). Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития: научно-практическое руководство. Санкт-Петербург: Речь.
- Салли Г.Б. (2017). Оценка нейромоторной готовности к обучению. Москва: Линка-пресс.
- Семенович, А.В. (2017). Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. Москва: Генезис.
- Симерницкая, Э.Г. (1985). Мозг и психические процессы в онтогенезе. Москва: МГУ.
- Сорокоумова, С.Н., Кисова, В.В. (2015). Формирование основ учебного сотрудничества со взрослыми и сверстниками у старших дошкольников с задержкой психического развития. Дефектология, 4, 63-74.
- Улба, П.П. (1987). Задержка психического развития у детей младшего школьного возраста. Автореф. дис. канд. мед. наук. Тарту.
- Финохина, О.А. (2019). Особенности психического развития детей дошкольного возраста в норме и с задержкой психического развития. Материалы VI Международной научно-практической конференции «Приоритеты педагогики и современного образования» Москва (С. 141–144).
- Шевырева, Е.Г. (2019). Особенности родительского отношения к ребёнку с задержкой психического развития //Психология обучения, 1, 100–115.
- Bishara, S. (2020). Association between Phonological and Morphological Awareness and Reading Comprehension among Special-Education Children in Arab Elementary Schools, International Journal of Disability, Development and Education. doi: 10.1080/1034912X.2020.1737319
- Gillam, R.B., Montgomery, J.W., Evans J.L., Gillam, S.L. (2019). Cognitive predictors of sentence comprehension in children with and without developmental language disorder: Implications for assessment and treatment. International Journal of Speech-Language Pathology, 21(3), 240–251. doi: 10.1080/17549507.2018.1559883
- Hopfinger, J. B., Woldorff, M. G., Fletcher, E. M., and Mangun, G. R. (2001). Dissociating top-down attentional control from selective perception and action. Neuropsychologia 39, 1277–1291. doi: 10.1016/S0028-3932(01)00117-8
- Katz L. K., Rubin M. (2014). Neuroscience. Exercises for brain training. Medley.
- McNaughton S. (1993). Graphic representational systems and literacy learning. Topics in Language Disorders, 13, 58–75. doi: 10.1097/00011363-199302000-00007

References

- Babkina, N.V. Korobeynikova, I.A. (2019). Typology differentiation of mental retardation as a tool of modern educational practice. *Clinical and Special Psychology*, 3, 125–142.
- Velineva, S.V., Yarabaeva, N.Yu. (2019). Correction of negative mental states in children of senior preschool age by means of neuropsychological and art-therapeutic game exercises. *Research Azimuth: Pedagogy and Psychology*, 8, 4(29), 275–279. doi:10.17759/Psyclin.2019080307
- Dennison, P. E., Dennison, G. E. (2017). *Brain gymnastics. A book for teachers and parents*. Publishing house: All.
- Dobrokhotova, T.A., Bragina N.N. (1988). *Functional asymmetry of a person*. Moscow: Medicine.
- Koneva, I.A. (2004). On the problem of late differential diagnosis of intellectual underdevelopment and mental retardation. *Modern Psychology*, 1, 22.
- Koryabina, G.V., Shevyreva, E.G. (2019). Methods of neuropsychological correction of developmental disorders in children. *World of Pedagogy and Psychology*, 3, 133–137
- Lubovsky, V.I. (1979). Mental retardation as a psychological and pedagogical problem. The development of younger schoolchildren is normal and with deviations. Irkutsk.
- Mamaichuk, I.I. (2006). *Help of a psychologist for a child with mental retardation: a scientific and practical guide*. St. Petersburg: Speech.
- Sally G.B. (2017). *Assessment of neuromotor readiness for learning*. Moscow: Linka-press.
- Semenovich, A.V. (2017). *Neuropsychological correction in childhood. The method of replacement ontogenesis*. Moscow: Genesis.
- Simernitskaya, E.G. (1985). *The brain and mental processes in ontogenesis*. Moscow: Moscow State University.
- Sorokoumova, S.N., Kisova, V.V. (2015). Formation of the foundations of educational cooperation with adults and peers in older preschoolers with mental retardation. *Defectology*, 4, 63–74.
- Ulba, P.P. (1987). Mental retardation in children of primary school age. Abstract dis. cand. honey. Sciences. Tartu.
- Finokhin, O.A. (2019). Features of the mental development of children of preschool age in the norm and with mental retardation. Materials of the VI International Scientific and Practical Conference "Priorities of Pedagogics and Modern Education" Moscow (pp. 141–144).
- Shevyreva, E.G. (2019). Peculiarities of parental attitude towards a child with mental retardation // *Educational Psychology*, 1, 100–115.
- Bishara, S. (2020). Association between Phonological and Morphological Awareness

- and Reading Comprehension among Special-Education Children in Arab Elementary Schools, *International Journal of Disability, Development and Education*. doi:10.1080/1034912X.2020.1737319
- Gillam, R.B., Montgomery, J.W., Evans J.L., Gillam, S.L. (2019). Cognitive predictors of sentence comprehension in children with and without developmental language disorder: Implications for assessment and treatment. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 21(3), 240–251. doi:10.1080/17549507.2018.1559883
- Hopfinger, J. B., Woldorff, M. G., Fletcher, E. M., and Mangun, G. R. (2001). Dissociating top-down attentional control from selective perception and action. *Neuropsychologia* 39, 1277-1291. doi: 10.1016/S0028-3932(01)00117-8
- Katz L. K., Rubin M. (2014). neuroscience. Exercises for brain training. Medley.
- McNaughton S. (1993). Graphic representational systems and literature learning. *Topics in Language Disorders*, 13, 58–75. doi: 10.1097/00011363-199302000-00007

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Научная статья

УДК 612.821

<https://doi.org/10.21702/ncpb.2022.3.7>

Различия в событийно-связанных потенциалах на лица при правильном и ошибочном распознавании экспрессии

Константин А. Гапченко

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия

E-mail: kgapchenko@sfedu.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1442-6718>

Аннотация

Зрительные компоненты событийно-связанных потенциалов (ССП) зависят от различных характеристик стимульного материала, однако их эмоциональная специфичность является предметом дискуссий. Целью данного исследования является попытка установить различия в активности биотоков мозга при правильном и ошибочном распознавании лицевой экспрессии. Предполагается, что характеристики ССП при правильном и ошибочном восприятии различных эмоциональных выражений имеют значимые отличия. В исследовании приняли участие 100 студентов высших учебных заведений в возрасте от 19 до 21 года с нормальным зрением. В качестве стимульного материала было использовано 490 лиц, изображенных анфас, отображающих 6 базовых эмоций по классификации Экмана, также было использовано нейтральное выражение лица. Далее, осуществлялась первичная обработка и сортировка полученных отрезков электроэнцефалограммы с целью выделения вызванных потенциалов. В результате были получены по 6 ССП для каждого из 128 отведений, подвергшиеся сравнительному анализу. Полученные данные свидетельствуют о существовании отличий ССП в процессе правильного и ошибочного восприятия экспрессии. При этом расхождения ССП формируются во временном окне 100-300 мс и различаются для разных видов экспрессий. Для обнаруженных отличий ССП также характерна конкретная область коры – задняя дорсальная лобная кора. Данную область связывают с механизмами работы и когнитивного контроля рабочей памяти. Новизна данного исследования заключается в обнаруженных различиях между реакциями мозга на правильную и ошибочную идентификацию лиц различной эмоциональной окраски. Полученные сведения, в ходе дальнейшего изучения, вероятно, могут расширить уже имеющиеся представления об особенностях функционирования структур головного мозга.

Ключевые слова: событийно-связанные потенциалы, зрительные компоненты, экспрессия, рассогласование, эмоциональная специфичность, восприятие лиц

Для цитирования

Гапченко К.А. (2022). Различия в событийно-связанных потенциалов на лица при правильном и ошибочном распознавании экспрессии. Северо-Кавказский психологический вестник, 20(3), 98–111. <https://doi.org/10.21702/ncpb.2022.3.7>

Research article

UDC 612.821

<https://doi.org/10.21702/ncpb.2022.3.7>

Differences in event-related potentials on faces with correct and erroneous expression recognition

Konstantin A. Gapchenko

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

E-mail: kgapchenko@sfedu.ru

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1442-6718>

Abstract

The visual components of event-related potentials (ERPs) depend on various characteristics of the stimulus material, but their emotional specificity is the subject of discussion. The aim of this study is to attempt to establish differences in the activity of brain bio-currents with correct and erroneous recognition of facial expression. It is assumed that the characteristics of ERPs with correct and erroneous perception of various emotional expressions have significant differences. The study involved 100 students of higher educational institutions aged 19 to 21 years with normal vision. As a stimulus material, 490 full-face faces were used, displaying 6 basic emotions according to Ekman's classification, and a neutral facial expression was also used. Further, the primary processing and sorting of the obtained segments of the electroencephalogram was carried out in order to isolate the evoked potentials. As a result, 6 ERPs were obtained for each of the 128 leads, which were subjected to comparative analysis. The data obtained indicate the existence of differences in ERPs in the process of correct and erroneous perception of expression. At the same time, ERPs discrepancies are formed in a time window of 100-300 ms and differ for different types of expressions. The detected differences in ERPs are also characterized by a specific area of the cortex – the posterior dorsal frontal cortex. This area is associated with the mechanisms of work and cognitive control of

working memory. The novelty of this study lies in the differences found between the brain's responses to correct and erroneous identification of persons of different emotional coloring. The information obtained in the course of further study will probably help to expand the already existing ideas about the functioning of brain structures.

Keywords: event-related potentials, visual components, expression, mismatch, emotional specificity, perception of faces

For citation

Gapchenko K.A. (2022). Differences in event-related potentials on faces with correct and erroneous expression recognition. Severo-Kavkazskii psikhologicheskii vestnik (North-Caucasian Psychological Bulletin), 20(3), 98–111. (in Russ.). <https://doi.org/10.21702/ncpb.2022.3.7>

Введение

В настоящее время, эмоциональная специфичность зрительных компонентов ССП остается предметом дискуссий (Пономарев В. А., 2016). Есть данные, свидетельствующие о значимости пространственного расположения, размеров, формы и др. характеристик стимульного материала (Norcia, et al., 2015). Но при этом до конца не изучено как экспрессия лиц влияет на активность мозга.

В связи с вышесказанным, целью данного исследования было установить различия в реакции мозга при правильном и ошибочном распознавании эмоционального выражения.

Реализация цели потребовала решения следующих задач:

- зафиксировать активность мозга в процессе восприятия и идентификации негативных, нейтральных и позитивных лиц;
- визуализировать полученные в ходе эксперимента данные о ССП;
- провести качественный анализ полученных данных о ССП в ответ на негативные, нейтральные и позитивные лица;
- провести сравнительный анализ полученных данных о ССП в ответ на негативные, нейтральные и позитивные лица.

Наша гипотеза заключается в том, что существуют определенные различия в ССП в процессе правильного и ошибочного распознавания эмоциональных выражений. Что является лишь этапом в решении проблемы эмоциональной специфичности зрительных компонентов ССП.

Методы

Выборка

В исследовании приняло участие 100 студентов университета в возрасте от 19 до 21 года. Все участники имели нормальное или скорректированное

до нормы зрения и не имели в анамнезе неврологических и психиатрических заболеваний. Все испытуемые были информированы о предстоящей процедуре и дали письменное согласие на добровольное участие в эксперименте. Исследование было одобрено местной комиссией по этике и выполнялось с соблюдением этических норм в соответствии с The Code of Ethics of the World Medical Association (Declaration of Helsinki).

Стимульный материал

В качестве стимулов было использовано 490 фотографий лиц анфас, которые были взяты из свободно распространяемых баз данных: MMI (Pantic et al., 2005), KDEF (Lundqvist et al., 1998), Rafd (Langner et al., 2010) and WSEFEP (Olszanowski et al., 2015).

Стимулы отображали 6 базовых эмоций (по Экману), а также нейтральное выражение лица. Изображения лиц выравнивались по средней яркости и RMS контрасту и вписывались в условную окружность диаметром 880 пикселей (22,8 угловых градуса).

Дизайн исследования

Респонденты располагались так, чтобы их глаза находились на расстоянии 60 см от центра экрана. При этом голова фиксировалась в лобно-подбородочном упоре. Инструкция не требовала от испытуемого фиксировать взор перед подачей стимула. Изображения мужских и женских лиц с разным выражением предъявлялись в случайной последовательности на 700 мс. Испытуемый должен был определить выражение показанного лица и устно сообщить экспериментатору о своем решении. Демонстрация очередного стимула запускалась экспериментатором после фиксации ответа испытуемого. Перед основным экспериментом испытуемые проходили тренинг, в ходе которого они знакомились с задачей, процедурой и запоминали обозначения выражений лица.

Регистрация ЭЭГ

Регистрация ЭЭГ осуществлялась с помощью энцефалографа в 128 монополярных отведениях с использованием шлема с комплектом съемных Ag-Cl электродов MCSap-AC128. Электроды располагались по системе «10–5». Оцифровывание ЭЭГ осуществлялось с частотой 1000 Гц.

Обработка результатов

Конвертация меток событий (момент предъявления стимулов) выполнялась в программе EDFBrowser (разработчик – Teunis van Beelen). Для дальнейшей обработки использовались отрезки ЭЭГ, включающие 200 мс перед подачей стимула и 500 мс после начала предъявления.

Записи ЭЭГ сортировались в соответствии с ответами испытуемых относительно эмоциональной валентности стимулов. В результате было сформировано по 3 набора записей: реакции на нейтральные, радостные и гневные лица. После выбора безартефактных записей они усреднялись в пределах каждого сформированного набора с целью выделения вызванных потенциалов (ВП). В результате для каждого испытуемого в каждом из 128 отведений было получено по 6 ССП: правильные ответы на нейтральные, позитивные и негативные лица; неправильные ответы на нейтральные, позитивные и негативные лица.

Для усреднения полученных ССП по всей выборке (grand average), построения карт распределения потенциалов и сравнения реакций применялись средства пакета программ EEGLAB для вычислительной среды Matlab. Локализация фокусов корковой активности определялась с помощью программы sLORETA.

Результаты исследования

Исходные ЗВП

В полученных исходных ВП в ответ на правильную и ошибочную идентификацию обнаруживаются определенные отличия (рис. 1). В интервале от 200 мс до 500 мс в лобных отведениях возникает рассогласование, причем амплитуда позитивного отклонения больше в случае, когда испытуемый совершает ошибку в идентификации выражения лица. Данный интервал активности мозга характерен для латентности компонента P300, поэтому можно предположить, что природа данного рассогласования лежит в механизмах формирования данного компонента ВП.

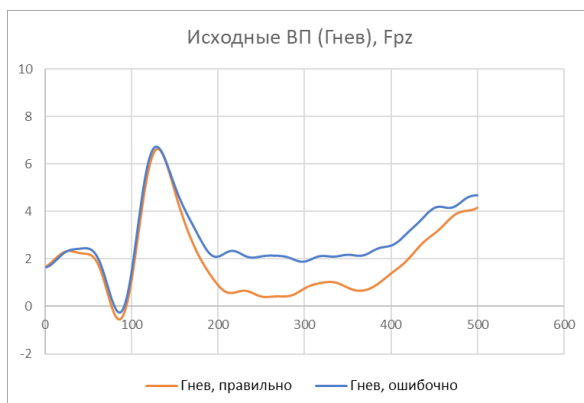


Рисунок 1. Исходные ВП в ответ на лица, демонстрирующие гнев.

При сравнении исходных ВП в задних отведениях было установлено, что уровень рассогласования по сравнению с лобными отведениями значительно меньше (рис. 2). Важно также отметить, что характеристики волн мозговой активности в затылочных и лобных отведениях также отличаются по величине и времени возникновения.

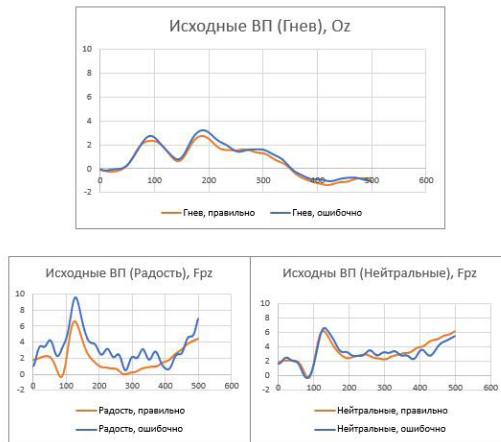


Рисунок 2. Исходные ВП в ответ на лица, демонстрирующие гнев, радость и в ответ на нейтральные лица.

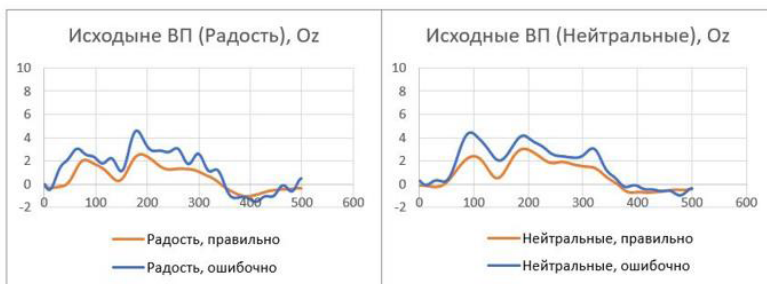


Рисунок 3. Исходные ВП в ответ на лица, демонстрирующие радость и на нейтральные лица.

Похожие результаты получены при сравнении исходных вызванных потенциалов в процессе восприятия нейтральных и выражающих радость лиц (рис. 2, 3). Однако, несмотря на выраженную разницу активности мозга в затылочных и лобных отведениях при правильном и ошибочном восприятии нейтральных лиц и лиц, выражающих радость, рассогласование возникает и при правильной идентификации стимульного материала, и при ошибочной. При этом, в случае с правильной и ошибочной идентификацией лиц, выражающих радость, рассогласование возникает значительно раньше, чем в случаях с нейтральными и выражающими гнев лицами. Рассогласование в данном случае возникает практически с самого начала предъявления стимульного материала, что может быть связано с особенностями восприятия позитивной окраски стимула (рис. 4).

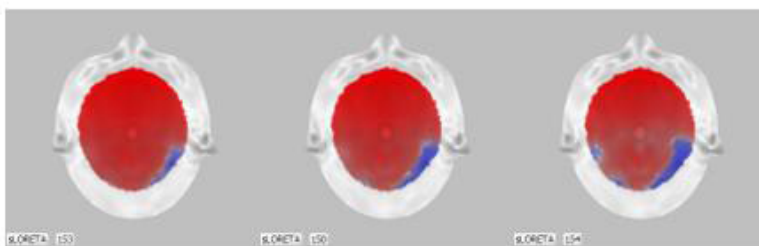


Рисунок 4. Распределение активности биотоков по скальпу. Гнев, Нейтральные, Радость

Динамика восприятия лиц

В ходе исследования удалось также визуализировать динамику активности определенных структур мозга в процессе восприятия и идентификации лиц различной экспрессии.

Первоначально наибольшей величиной активности при восприятии лиц, выражающих гнев, приходится в область веретенообразной извилины (20-е поле по классификации Бродмана), чувствительной к восприятию лиц и являющейся хранилищем информации о лицах. При этом пиковая латентность находится в интервале от 140 до 170 мс, что согласуется с литературными данными (Ghuman et al., 2014). Дальнейшая динамика находит определенные отличия с литературными данными, однако это может быть обусловлено различными способами регистрации активности и ее последующей обработки.

Далее, фокус активности смещается в верхние отделы теменной доли, позади от постцентральной извилины. Данная область задействуется в сложной аналитико-синтетической деятельности. Второй участок, изображенный на рисунке 5, имеет отношение к механизмам работы рабочей памяти, куда,

судя по всему, направляется информация, извлеченная из области веретенообразной извилины для дальнейшей обработки. Пиковая латентность наблюдается в интервале от 170 до 190 мс.



Рисунок 5. Динамика восприятия лиц, Гнев

На более поздних этапах фокус активности вновь смещается в область веретенообразной извилины. Стоит отметить, что это происходит через достаточно большой промежуток времени, в интервале от 360 до 410 мс.

При анализе динамики мозговой активности в процессе восприятия нейтральных и выражающих радость лиц, удалось установить, что в целом, перечисленные ранее структуры и интервалы пиковой латентности характерны для восприятия лиц любой экспрессии. Также, такая динамика не зависит от ошибочной или правильной идентификации лиц различной экспрессии (Рис. 6, 7).



Рисунок 6. Динамика восприятия лиц, Нейтральные



Рисунок 7. Динамика восприятия лиц, Радость

D-волна

При анализе графиков d-волн, волн отражающих разницу биотоков мозга между отведениями со всего скальпа при правильном и ошибочном восприятии экспрессии стимульного материала, удалось установить области, где возникает наибольшее рассогласование в активности мозга между реакциями на правильную и ошибочную идентификацию стимула (рис. 8).

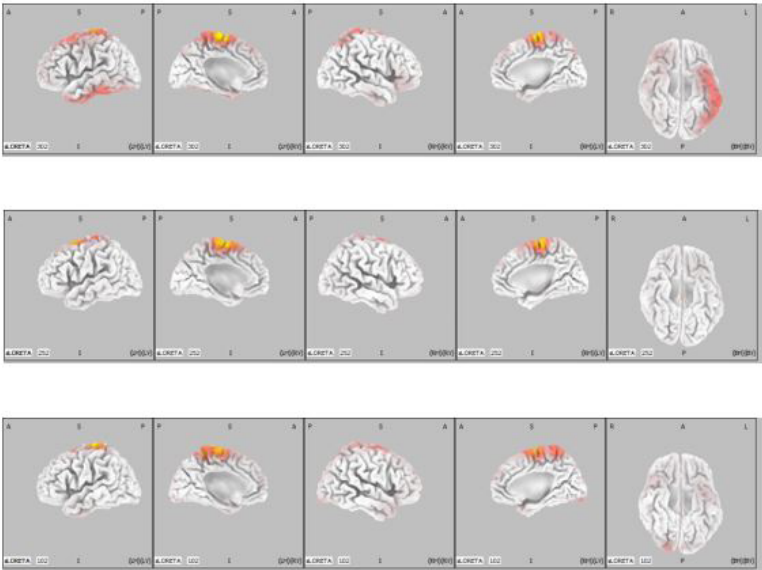


Рисунок 8. Пик d-волны. Гнев, Нейтральные лица, Радость.

Как видно из визуализации пиков d-волн, область возникновения рассогласование идентична для всех видов экспрессии – премоторная зона (6 поле

по классификации Бродмана). Однако при этом интерес вызывает время и величина возникающего рассогласования. На визуализации представлены пики рассогласования с предварительного анализа временных интервалов активности каждого отведения. Для лиц, выражающих гнев, пиковая латентность достигается значительно позже, чем для нейтральных и выражающих радость лиц в интервале 290–310 мс после предъявления стимульного материала. Нейтральные лица имеют пиковую латентность в интервале от 240 до 260 мс. Для радостных лиц интервал составляет от 90 до 110 мс. При этом наибольший уровень рассогласования в процессе правильного и ошибочного восприятия лиц возникает при восприятии лиц, выражающих радость. Наименьший уровень рассогласования возникает при правильном и ошибочном восприятии гневных лиц.

При анализе карт распределения рассогласования активности биотоков по скальпу (рис. 9) наблюдаются определенные отличия как в величине рассогласования, так и в областях его возникновения. Такой результат может быть связан с влиянием глубинных структур мозга на механизм восприятия лиц различной экспрессии, что может быть уточнено при использовании иной программы для локализации фокусов корковой активности.

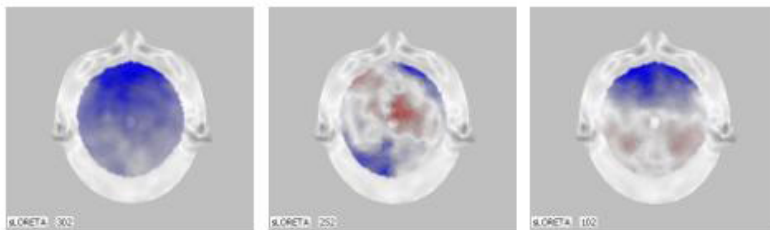


Рисунок 9. Распределение рассогласования активности биотоков по скальпу. Гнев, Нейтральные, Радость

Обсуждение результатов

Полученные результаты исследования, а именно наличие рассогласования между активностью мозга в процессе правильного и ошибочного распознавания лиц различной экспрессии, являются наиболее перспективными с точки зрения новизны. Нам не удалось найти в литературных источниках похожих результатов, данное расхождение в ССП не соотносится ни с одним ранее известным.

Так, например, наиболее известное рассогласование – негативность рассогласования (Mismatch Negativity, MMN), открытое в 1978 году Ристо Хаатаненом, имеет пиковую латентность в интервале от 150 до 250 мс (Хаатанен Р. К., 1998). Пиковая латентность же полученного нами рассогласования достигается в более широком временном окне. При этом первоначальная экспериментальная задача испытуемого не имеет схожих черт с экспериментом Хаатанена.

Негативность, связанная с ошибкой (Error-Related Negativity, ERP), также может иметь отношение к полученным нами данным. Однако соотнесение полученных данных с негативностью, связанной с ошибкой, не обнаружило сходств. Данный компонент, представляет собой резкий отрицательный сигнал, пиковая латентность которого составляет 80–150 мс после двигательной реакции. Определяются сразу несколько отличий: во-первых, в проведенном нами эксперименте у респондента была задача давать вербальный ответ, а не моторный; во-вторых, по своей сути, полученное нами рассогласование имеет положительную полярность, а следовательно, можно говорить о «позитивности, связанной с ошибкой» или «позитивности рассогласования»; в-третьих, временной интервал возникновения расхождений в ССП при правильном и ошибочном восприятии лиц различной экспрессии в значительной степени отличается от характеристик ERP.

Также, нужно отметить, что ранее известные расхождения не имеют эмоциональной специфичности, т. е. характеристики этих компонентов никак не связаны с эмоциональной окраской стимульного материала, в то время как расхождение, обнаруженное нами, отличается в случаях правильного и ошибочного восприятия лиц различной экспрессии.

Природа формирования данного рассогласования может быть связана с тем участком коры, в котором оно формируется – с задней областью дорсальной лобной коры, ответственной за механизмы контроля работы внимания (Jessica A. Michael et al., 2021) и рабочей памяти (Barbey et al., 2013). Таким образом, возникающее расхождение может быть детерминировано отвлекаемостью внимания, эмоциональной значимостью стимула (Schindler, Bublatzky, 2020) или же особенностями механизмов работы рабочей памяти в отношении эмоциональных лиц, что также имеет связь с вниманием.

Выводы и заключение

В ходе проведенного экспериментального исследования и качественного анализа данных, были сделаны следующие выводы:

- Обнаружены отличия в ССП на лица в случае правильной и ошибочной идентификации экспрессии.
- Расхождения ССП возникают во временном окне от 100 до 300 мс и различны для разных экспрессий по времени и величине.

- Обнаруженные отличия ССП связаны с активностью в области задней части дорсальной лобной коры, которую связывают с механизмами когнитивного контроля рабочей памяти.

Также, были намечены пути дальнейшего развития нашего исследования, возможно, с проведением дополнительных экспериментов для проверки новых гипотез.

Литература

- Наатанен, Р.К. (1998). *Внимание и функции мозга*. Москва: МГУ.
- Пономарев, В.А. (2016). *Скрытые источники электроэнцефалограммы и связанных с событиями потенциалов и их значение*. Санкт-Петербург.
- Barbey, A.K., Koenigs, M., & Grafman, J.H. (2013). Dorsolateral prefrontal contributions to human working memory. *Cortex*, 49, 1195–1205. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2012.05.022>
- Eimer M. (2011). The face-sensitivity of the n170 component. *Frontiers in human neuroscience*, 5, 119. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2011.00119>
- Gehring, W. J., Goss, B., Coles, M., Meyer, D. E., & Donchin, E. (2018). The Error-Related Negativity. *Perspectives on psychological science. Journal of the Association for Psychological Science*, 13(2), 200–204. doi: <https://doi.org/10.1177/1745691617715310>
- Ghuman, A. S., Brunet, N. M., Li, Y., Konecky, R. O., Pyles, J. A., Walls, S. A., Destefino, V., Wang, W., & Richardson, R. M. (2014). Dynamic encoding of face information in the human fusiform gyrus. *Nature communications*, 5, 5672. <https://doi.org/10.1038/ncomms6672>
- Langner, O., Dotsch, R., Bijlstra, G., Wigboldus, D. H., Hawk, S. T., & Van Knippenberg, A. D. (2010). Presentation and validation of the Radboud Faces Database. *Cognition and emotion*, 24(8), 1377–1388. <https://doi.org/10.1080/02699930903485076>
- Lundqvist, D., Flykt, A., & Öhman, A. (1998). The Karolinska directed emotional faces (KDEF). CD ROM from Department of Clinical Neuroscience, Psychology section, Karolinska Institutet, 91(630).
- Michael, J. A., Wang, M., Kaur, M., Fitzgerald, P. B., Fitzgibbon, B. M., & Hoy, K. E. (2021). EEG correlates of attentional control in anxiety disorders: A systematic review of error-related negativity and correct-response negativity findings. *Journal of affective disorders*, 291, 140–153. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.04.049>
- Norcia, A.M., Appelbaum, L.G., Ales, J.M., Cottetereau, B.R., & Rossion, B. (2015). The steady-state visual evoked potential in vision research: A review. *Journal of vision*, 15(6), 4. <https://doi.org/10.1167/15.6.4>
- Olszanowski, M., Pochwatko, G., Kuklinski, K., Scibor-Rylski, M., Lewinski, P., & Ohme, R. K. (2015). Warsaw set of emotional facial expression pictures: a validation

- study of facial display photographs. *Frontiers in psychology*, 5, 1516. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01516>
- Pantic, M., Valstar, M., Rademaker, R., & Maat, L. (2005). Web-based database for facial expression analysis. In 2005 IEEE international conference on multimedia and Expo. <https://doi.org/10.1109/ICME.2005.1521424>
- Rossion, B., Delvenne, J., Debatisse, D., Goffaux, V., Bruyer, R., Crommelinck, M., & Guérit, J.M. (1999). Spatio-temporal localization of the face inversion effect: an event-related potentials study. *Biological Psychology*, 50, 173–189. doi: [https://doi.org/10.1016/S0301-0511\(99\)00013-7](https://doi.org/10.1016/S0301-0511(99)00013-7)
- Schindler, S., & Bublatzky, F. (2020). Attention and emotion: An integrative review of emotional face processing as a function of attention. *Cortex*, 130, 362–386. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2020.06.010>
- Vizioli, L., Foreman, K., Rousselet, G. A., & Caldara, R. (2010). Inverting faces elicits sensitivity to race on the N170 component: a cross-cultural study. *Journal of vision*, 10(1), 1–23. doi: <https://doi.org/10.1167/10.1.15>

References

- Eimer M. (2011). The face-sensitivity of the n170 component. *Frontiers in human neuroscience*, 5, 119. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2011.00119>
- Gehring, W. J., Goss, B., Coles, M., Meyer, D. E., & Donchin, E. (2018). The Error-Related Negativity. *Perspectives on psychological science. Journal of the Association for Psychological Science*, 13(2), 200–204. doi: <https://doi.org/10.1177/1745691617715310>
- Ghuman, A. S., Brunet, N. M., Li, Y., Konecky, R. O., Pyles, J. A., Walls, S. A., Destefino, V., Wang, W., & Richardson, R. M. (2014). Dynamic encoding of face information in the human fusiform gyrus. *Nature communications*, 5, 5672. <https://doi.org/10.1038/ncomms6672>
- Langner, O., Dotsch, R., Bijlstra, G., Wigboldus, D. H., Hawk, S. T., & Van Knippenberg, A. D. (2010). Presentation and validation of the Radboud Faces Database. *Cognition and emotion*, 24(8), 1377–1388. <https://doi.org/10.1080/02699930903485076>
- Lundqvist, D., Flykt, A., & Öhman, A. (1998). The Karolinska directed emotional faces (KDEF). CD ROM from Department of Clinical Neuroscience, Psychology section, Karolinska Institutet, 91(630).
- Michael, J. A., Wang, M., Kaur, M., Fitzgerald, P. B., Fitzgibbon, B. M., & Hoy, K. E. (2021). EEG correlates of attentional control in anxiety disorders: A systematic review of error-related negativity and correct-response negativity findings. *Journal of affective disorders*, 291, 140–153. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.04.049>
- Naatanen, R.K. (1998). Attention and brain function. Moscow: Moscow State University.

- Norcia, A.M., Appelbaum, L.G., Ales, J.M., Cottureau, B.R., & Rossion, B. (2015). The steady-state visual evoked potential in vision research: A review. *Journal of vision*, 15(6), 4. <https://doi.org/10.1167/15.6.4>
- Olszanowski, M., Pochwatko, G., Kuklinski, K., Scibor-Rylski, M., Lewinski, P., & Ohme, R. K. (2015). Warsaw set of emotional facial expression pictures: a validation study of facial display photographs. *Frontiers in psychology*, 5, 1516. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01516>
- Pantic, M., Valstar, M., Rademaker, R., & Maat, L. (2005). Web-based database for facial expression analysis. In 2005 IEEE international conference on multimedia and Expo. <https://doi.org/10.1109/ICME.2005.1521424>
- Ponomarev, V.A. (2016). Hidden sources of electroencephalogram and event-related potentials and their significance. Saint Petersburg. Barbey, A.K., Koenigs, M., & Grafman, J.H. (2013). Dorsolateral prefrontal contributions to human working memory. *Cortex*, 49, 1195–1205. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2012.05.022>
- Rossion, B., Delvenne, J., Debatisse, D., Goffaux, V., Bruyer, R., Crommelinck, M., & Guérit, J.M. (1999). Spatio-temporal localization of the face inversion effect: an event-related potentials study. *Biological Psychology*, 50, 173–189. doi: [https://doi.org/10.1016/S0301-0511\(99\)00013-7](https://doi.org/10.1016/S0301-0511(99)00013-7)
- Schindler, S., & Bublatzky, F. (2020). Attention and emotion: An integrative review of emotional face processing as a function of attention. *Cortex*, 130, 362–386. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2020.06.010>
- Vizioli, L., Foreman, K., Rousselet, G. A., & Caldara, R. (2010). Inverting faces elicits sensitivity to race on the N170 component: a cross-cultural study. *Journal of vision*, 10(1), 1–23. doi: <https://doi.org/10.1167/10.1.15>

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов