

УДК 159.9

**СВЯЗЬ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ И ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ
СТУДЕНТОВ ВУЗА*****Ананьева Марина Андреевна,****Аспирант, Белгородский государственный национальный исследовательский университет (НИУ «БелГУ»), г. Белгород, Россия,
e-mail: rudofilova.marina@yandex.ru****Ерошенкова Евгения Александровна,****Студент, Белгородский государственный национальный исследовательский университет (НИУ «БелГУ»), г. Белгород, Россия,
e-mail: 1285291@bsu.edu.ru****Разуваева Татьяна Николаевна,****Доктор психологических наук, профессор, Белгородский государственный национальный исследовательский университет (НИУ «БелГУ»), г. Белгород, Россия
e-mail: razuvaeva@bsu.edu.ru*

Стрессоустойчивость является важным свойством личности, позволяющим адаптивно приспосабливаться к постоянно меняющимся условиям среды, при этом сохраняя внутренний ресурс, имея возможность быть эффективным в деятельности. Одним из факторов, оказывающим влияние на степень стрессоустойчивости личности, является жизнестойкость, которая способствует повышению самообладания личности в стрессовых ситуациях. В связи с этим целью данного исследования стало нахождение связи стрессоустойчивости и жизнестойкости у студентов вуза. Использование психодиагностического инструментария и статистических методов обработки данных позволило прийти к выводу, что чем выше степень жизнестойкости личности, тем выше ее стрессоустойчивость и, наоборот, чем ниже жизнестойкость, тем ниже стрессоустойчивость.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, стресс, стрессовая ситуация, жизнестойкость, студент.

**RELATIONSHIP OF STRESS RESISTANCE AND RESILIENCE OF
UNIVERSITY STUDENTS*****Ananyeva Marina Andreevna,****PhD student, Belgorod State National Research University (NRU "BelSU"),
Belgorod, Russia.
e-mail: rudofilova.marina@yandex.ru****Eroshenkova Evgenia Alexandrovna,****Student, Belgorod State National Research University (NRU "BelGU"), Belgorod,
Russia,
e-mail: 1285291@bsu.edu.ru*

Razuvaeva Tatyana Nikolaevna

Doctor of Psychology, Professor, Belgorod State National Research University (NRU "BelGU"), Belgorod, Russia

e-mail: razuvaeva@bsu.edu.ru

Stress resistance is an important personality trait that allows adaptive adaptation to constantly changing environmental conditions, while maintaining an internal resource, being able to be effective in activities. One of the factors influencing the degree of stress resistance of a person is resilience, which helps to increase the self-control of a person in stressful situations. In this regard, the purpose of this study was to find the relationship between stress resistance and resilience among university students. The use of psychodiagnostic tools and statistical methods of data processing made it possible to conclude that the higher the degree of resilience of a person, the higher its stress resistance, and, conversely, the lower the resilience, the lower the stress resistance.

Key words: stress resistance, stress, stressful situation, resilience, student.

События современного мира постоянно погружают человека в пучину стресса, дезадаптации, чрезмерного нервно-психического напряжения, что, в свою очередь, ведет личность к снижению степени стрессоустойчивости, саморегуляции, жизнестойкости.

Одна из наиболее чувствительных категорий лиц, остро реагирующих на быстро протекающие события современности, особенно негативного характера – студенты. Среди факторов, оказывающих стрессогенное влияние на студентов, можно выделить: начало самостоятельной жизни, появление новых обязанностей, ускорение темпа жизни, необходимость обработки большого количества учебной и иной информации, выработки критического мышления, изменение социального окружения [12]. Большое количество факторов, ранее незнакомых, в одночасье «падает на плечи» бывшего школьника, постоянно подвергая студента дополнительным эмоциональным нагрузкам, что естественным образом оказывает негативное влияние на нервную систему человека, снижая степень его устойчивости к стрессу [11].

Понятие стресса является широко распространенным и достаточно изученным в контексте психологической науки. Так, один из ведущих отечественных специалистов Л.А. Китаев-Смык дает следующее определение стресса: «...совокупность неспецифических физиологических и психологических проявлений адаптационной активности человека,

возникающих преимущественно при сильных, даже экстремальных для организма воздействиях, которые при этом наделены особой значимостью для личности» [6, с. 152]. Что касается термина «стрессоустойчивость», С.В. Субботин, опираясь на исследования В.А. Бодрова, описывает данный феномен как «комплексную индивидуальную психологическую особенность, заключающуюся в специфической взаимосвязи разноуровневых свойств индивидуальности, что обеспечивает биологический, физиологический и психологический гомеостаз системы и ведет к оптимальному взаимодействию субъекта с окружающей средой в различных условиях жизнедеятельности» [1, с. 58].

Кроме того, необходимо отметить также, что стрессоустойчивость нельзя рассматривать исключительно как «психологический» феномен, включающий когнитивные, эмоциональные проявления, важно учитывать физиологическую составляющую организма при проведении исследовательских, профилактических и далее коррекционных мероприятий [13]. Адаптационный потенциал личности [2; 9], ее жизнестойкость [3], способность к саморегуляции [10] – те факторы, которые прямо коррелируют с феноменом стресса и стрессоустойчивости, воздействуя на которые можно существенным образом улучшить качество жизни личности, снизив уровень стресса и повысив степень ее стрессоустойчивости.

Зачастую в качестве одного из ресурсов личности, способствующего формированию и повышению стрессоустойчивости даже в тяжелых жизненных ситуациях, исследователи рассматривают такое явление, как жизнестойкость, которая «способствует снижению стрессовых проявлений и уменьшает влияние негативных факторов, вызывающих страх в социально значимых ситуациях» [5, с. 150]. По мнению И.А. Курясева, Е.О. Зятьковой, И.Я. Стояновой, Н.А. Бохана, жизнестойкость характеризуется «...совокупностью взаимосвязанных компонентов вовлеченности, контроля и принятия риска, которые способствуют мужеству и мотивации для того, чтобы повернуть стрессовые обстоятельства от потенциальных угроз в рост возможностей» [4, с. 485; 8, с. 65].

Обозначенные выше компоненты жизнестойкости – вовлеченность, контроль, принятие риска – были определены А.А. Климовым следующим образом: вовлеченность является характеристикой отношения человека прежде всего к самому себе, к окружающему миру, а также является отражением взаимодействия человека с миром [7]. Кроме того, А.А. Климов говорит о том, что вовлеченность дает возможность личности чувствовать собственную значимость, ценность для того, чтобы впоследствии полностью включаться в решение жизненных задач, не обращая внимание на наличие негативных стрессогенных факторов и изменений, происходящих в жизни под влиянием этих факторов. Что касается контроля, А.А. Климов определяет его как фактор, мотивирующий личность на поиск путей влияния человека на стрессовую ситуацию и на происходящие события в его жизни. Наличие у личности возможности контроля сопровождается верой в собственную способность что-то изменить в негативной стрессовой ситуации, что способствует снижению степени стресса и повышению стрессоустойчивости личности в этой конкретной ситуации [7]. Принятие риска – третий компонент жизнестойкости, выделяемый А.А. Климовым. Принятие риска помогает личности быть открытой окружающему миру, ведь сама суть принятия риска состоит в том, что личность воспринимает происходящие жизненные события как вызов или испытание для себя, что, в свою очередь, формирует у человека представление о том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, неважно, позитивного или негативного. То есть в основе принятия риска лежит идея развития личности через активное усвоение знаний из опыта и последующее их использование [7].

В связи с обозначенной выше актуальностью изучения связи стрессоустойчивости и жизнестойкости у студентов вуза было проведено эмпирическое исследование данной проблемы.

Приступая к исследованию, мы предположили, что чем выше у студентов жизнестойкость в разных жизненных ситуациях, тем выше их

стрессоустойчивость и, наоборот, чем ниже жизнестойкость, тем ниже стрессоустойчивость.

Выборку исследования составили 60 студентов (35 девушек и 25 юношей) 1 курса НИУ «БелГУ», средний возраст которых 19,5 лет.

Программа психодиагностики включала следующие методики:

- 1) тест-опросник Холмса-Раге, предназначенный для диагностики стрессоустойчивости и социальной адаптации личности;
- 2) методика В.Ю. Щербатых на определение уровня стресса человека;
- 3) методика диагностики жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева.

Для обработки и анализа данных использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Статистический анализ данных проводился в программе IBM SPSS Statistics 19.

Результаты исследования стрессоустойчивости студентов представлены на рисунке 1.

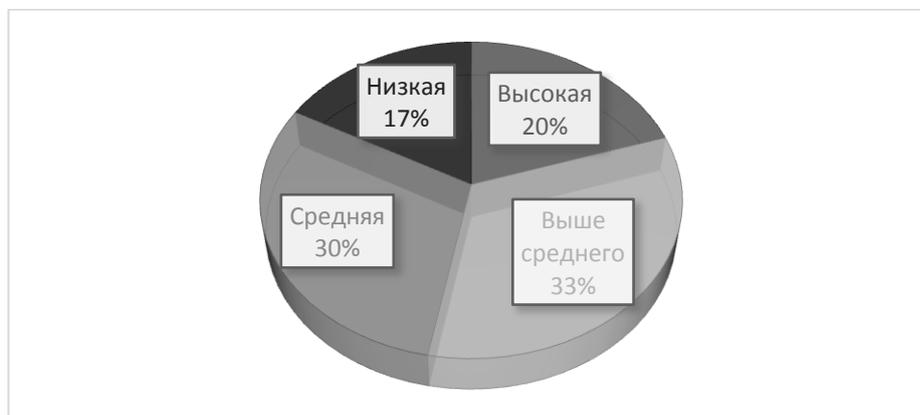


Рис. 1. Распределение студентов по степени стрессоустойчивости (в %).

Представленные на рисунке 1 данные свидетельствуют о том, что большая часть студентов исследуемой выборки (пятьдесят студентов – 83%) обладают навыком стрессоустойчивости, то есть респонденты способны выдерживать определенные психофизиологические нагрузки и в целом переносить влияние стрессовых ситуаций без ущерба для организма и психики. Данные студенты

обладают достаточной степенью социальной адаптации, которая позволяет им находить пути активного приспособления к окружающей среде с минимальным нервно-психическим напряжением. Обладание средней или достаточно высокой степенью стрессоустойчивости позволяет студентам быть активными участниками деятельности, к которой они принадлежат, ввиду наличия у респондентов достаточного ресурса для ее осуществления. Малая часть исследуемой выборки (десять человек – 17%) обладает низкой степенью стрессоустойчивости. Данные студенты не способны долгое время выдерживать какие-либо психофизиологические нагрузки, оказывающие влияние на организм и вызывающие повышение нервно-психического напряжения. Большое количество энергии и внутренних ресурсов респондентам приходится тратить на нормализацию собственного состояния, что ведет к истощению этих самых ресурсов и организма в целом.



Рис. 2. Распределение студентов по уровню стресса (в %).

Данные, представленные на рисунке 2, свидетельствуют о том, что некоторые студенты были подвержены влиянию стресса на момент исследования (респонденты со сверхсильным, сильным и выраженным стрессом – тридцать человек – 50%). Для них характерно истощение интеллектуальных, эмоциональных, психофизиологических ресурсов организма, низкая степень адаптации к стрессовым ситуациям. Низкая

возможность сопротивляемости стрессовым воздействиям не позволяет респондентам проявлять высокую активность в рамках деятельности. Другая же половина студентов исследуемой выборки на момент проведения диагностики либо находилась в состоянии умеренного стресса, либо респонденты вовсе не ощущали влияния стрессовых факторов (тридцать человек – 50%). Весомый стресс в жизни данных респондентов отсутствует, что позволяет им чувствовать себя комфортно, не испытывая нервно-психического напряжения, быть активными и продуктивными в рамках деятельности.

Результаты исследования жизнестойкости испытуемых представлены на рисунке 3.



Рис. 3. Распределение студентов по уровню жизнестойкости (в %).

Представленные на рисунке 3 данные указывают на то, что у опрошенных студентов разные системы убеждений о себе, мире, отношениях с ним, которые позволяют им выдерживать и эффективно преодолевать стрессовые ситуации. Для студентов с высокой и средней степенью жизнестойкости (сорок два человека – 70%) характерен соответствующий уровень развития составляющих жизнестойкости – вовлеченности, контроля, принятия риска. Студенты, борясь с негативными ситуациями и возникающим напряжением, способны погружаться в значимую деятельность, что позволяет им оставаться на плаву, адаптируясь к окружающей действительности. Возникающую ситуацию респонденты воспринимают как опыт, данный им для развития. Студенты с низким уровнем жизнестойкости (восемнадцать человек – 30%) не способны

эффективно адаптироваться к возникающим ситуациям, им присуще ощущение собственной беспомощности. Возникшую ситуацию данные респонденты воспринимают негативно, чаще всего они не готовы действовать и преодолевать возникшее напряжение, предпочитают переждать, когда все закончится само.

В результате проведения корреляционного анализа с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена были получены следующие данные, представленные на рисунке 4.

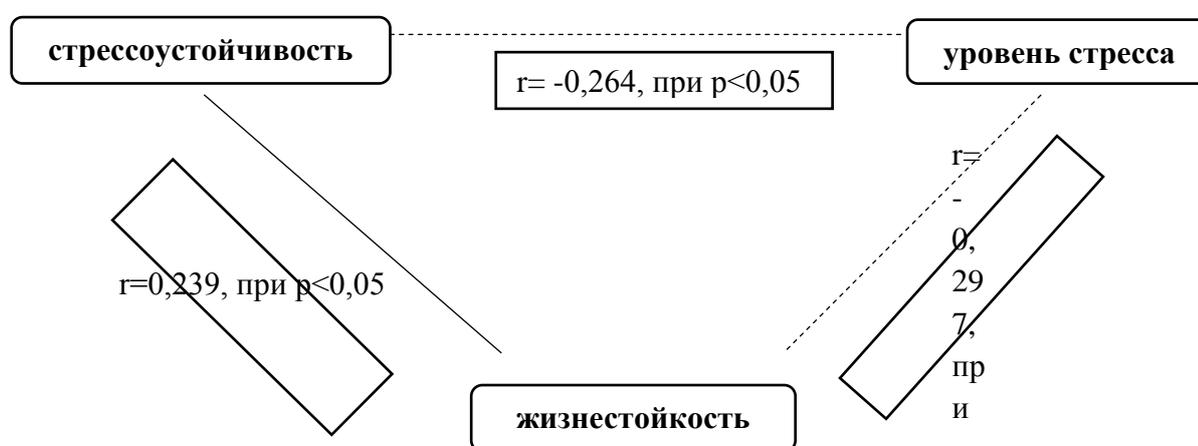


Рис. 4. Корреляционная плеяда показателей стрессоустойчивости, стресса и жизнестойкости студентов

Существует обратная умеренная связь между показателями стрессоустойчивости и уровнем стресса студентов ($r = -0,264$, при $p < 0,05$). То есть у студентов с большой степенью сопротивляемости к стрессу, высокой стрессоустойчивостью наблюдается низкий уровень стресса в жизни; респонденты с низкой степенью стрессоустойчивости, часто подверженные негативным влияниям окружающей среды, обладают высоким уровнем стресса.

Касательно связи стрессоустойчивости студентов и их жизнестойкости были получены следующие данные. Существует прямая умеренная связь между стрессоустойчивостью студентов и их жизнестойкостью ($r = 0,239$, при $p < 0,05$): высокая степень стрессоустойчивости студентов связана с высоким уровнем развития их жизнестойкости, низкая же сопротивляемость студентов стрессу указывает на соответствующее развитие их жизнестойкости. Также была

обнаружена обратная умеренная связь между уровнем стресса студентов и их жизнестойкостью ($r = -0,297$, при $p < 0,05$), что указывает на следующее: при низком уровне подверженности стрессу респонденты обладают высокой степенью жизнестойкости и наоборот, при высоком уровне стресса у студентов наблюдается низкая жизнестойкость.

Таким образом, гипотеза исследования, заключающаяся в предположении, что существует связь между жизнестойкостью и стрессоустойчивостью студентов вуза, а именно: чем выше у студентов жизнестойкость в разных жизненных ситуациях, тем выше стрессоустойчивость и наоборот, чем ниже жизнестойкость, тем ниже стрессоустойчивость, подтвердилась. Студенты с высокой степенью жизнестойкости обладают достаточной стрессоустойчивостью при возникновении субъективно негативных ситуаций, способных вывести их из равновесия. Развитая вовлеченность таких студентов в жизнь, деятельность дает им возможность чувствовать собственную значимость, что способствует включению студентов в решение задач, даже несмотря на наличие стрессоров. Если же все-таки студенты начинают реагировать на стрессовую ситуацию, развитая жизнестойкость, проявляющаяся наличием способности к контролю, мотивирует их на поиск путей выхода из сложившейся ситуации с пониманием и принятием рисков, которые при этом могут возникнуть. Студенты с менее развитой жизнестойкостью тяжелее переносят стрессовые ситуации, ввиду того что степень их стрессоустойчивости ниже, чем у выше описанных. Такие студенты при возникновении стрессогенных факторов в значимой ситуации редко способны их принять, сопоставить собственные ресурсы и возможности с теми, что необходимы для выхода из сложившейся ситуации. Низкая вовлеченность студентов в деятельность, наличие неуверенности и страхов часто не позволяют нормализовать ситуацию, что, в свою очередь, повышает уровень стресса студентов, не давая возможности адаптироваться к новым условиям.

Список литературы:

1. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М. : ПЕР СЭ, 2006. 362 с.
2. Дервянко Ю.П., Ковалева О.Л., Пчелкина Е.П. Личностная организация времени жизни и ценностная значимость здоровья студентов-первокурсников в процессе адаптации к учебной деятельности // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2016. № 2. С. 40–45.
3. Ермакова Е.С. Совладающее поведение, жизнестойкость, стрессоустойчивость и депрессия студентов вуза // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2021. № 2. С. 142–159.
4. Зятькова Е.О., Стоянова И.Я, Бохан Н.А. Психологические ресурсы стрессоустойчивости и жизнестойкости студентов в контексте психического здоровья // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2021. № 5. С. 483–487.
5. Зятькова Е.О., Стоянова И.Я, Языков К.Г. Стрессоустойчивость и жизнестойкость как психологический ресурс при гелотофобии в контексте психологического здоровья студентов // Сибирский психологический журнал. 2021. № 80. С. 146–164.
6. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса: психологическая антропология стресса. М.: Акад. Проект, 2009. 943 с.
7. Климов А.А. Жизнестойкость и ее взаимосвязь с личностными ценностями студентов // Вестник Самарской гуманитарной академии. 2018. № 2. С. 14–23.
8. Куряев И.А. Стресс и стрессоустойчивость студентов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Экология и безопасность жизнедеятельности. 2013. № 5. С. 64–67.
9. Махрина Е.А., Тимофеева А.В. Адаптация и стрессоустойчивость студентов // E-Scio. 2022. № 8. С. 125–134.
10. Рудофилова М.А., Ковалева О.Л. Связь саморегуляции и стрессоустойчивости у студентов // Вестник СНО. 2020. Выпуск XXIV. С. 254–257.
11. Саенко В.Н., Ячменникова А.И. Волонтерская деятельность как фактор повышения стрессоустойчивости молодежи в высших учебных заведениях // Российский научный журнал «Телескоп: журнал социологических и маркетинговых исследований». 2022. № 1. С. 156–163.
12. Теплякова И.В. Сопровождение процесса адаптации студентов-первокурсников педагогического вуза: опыт куратора // Дискуссия. 2016. № 3. С. 127–132.
13. Филиппова А.А., Карпенкова П.М. Понятие стресса и стрессоустойчивости личности // Молодой ученый. 2020. № 43. С. 88–92.

References:

1. Bodrov V.A. Psihologicheskij stress: razvitie i preodolenie. M. : PER SJe, 2006. 362 p.
2. Derevjanko Ju.P., Kovaleva O.L., Pchelkina E.P. Lichnostnaja organizacija vremeni zhizni i cennostnaja znachimost' zdorov'ja studentov-pervokursnikov v processe adaptacii k uchebnoj dejatel'nosti // Nauchnyj rezul'tat. Pedagogika i psihologija obrazovanija. 2016. No. 2. P. 40–45.
3. Ermakova E.S. Sovladajushhee povedenie, zhiznestojkost', stressoustojchivost' i depressija studentov vuza // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina. 2021. No. 2. P. 142–159.
4. Zjat'kova E.O., Stojanova I.Ja, Bohan N.A. Psihologicheskie resursy stressoustojchivosti i zhiznestojkosti studentov v kontekste psihicheskogo zdorov'ja // Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta. 2021. No. 5. P. 483–487.
5. Zjat'kova E.O., Stojanova I.Ja, Jazykov K.G. Stressoustojchivost' i zhiznestojkost' kak psihologicheskij resurs pri gelotofobii v kontekste psihologicheskogo zdorov'ja studentov // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. 2021. No. 80. P. 146–164.
6. Kitaev-Smyk L.A. Psihologija stressa: psihologicheskaja antropologija stressa. M. : Akad. Proekt, 2009. 943 p.
7. Klimov A.A. Zhiznestojkost' i ee vzaimosvjaz' s lichnostnymi cennostjami studentov // Vestnik Samarskoj gumanitarnoĭ akademii. 2018. No. 2. P. 14–23.
8. Kurjasev I.A. Stress i stressoustojchivost' studentov // Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Serija: Jekologija i bezopasnost' zhiznedejatel'nosti. 2013. No. 5. P. 64–67.
9. Mahrina E.A., Timofeeva A.V. Adaptacija i stressoustojchivost' studentov // E-Scio. 2022. No. 8. P. 125–134.
10. Rudofilova M.A., Kovaleva O.L. Svjaz' samoreguljarii i stressoustojchivosti u studentov // Vestnik SNO. 2020. Vypusk HHIV. P. 254–257.
11. Saenko V.N., Jachmennikova A.I. Volonterskaja dejatel'nost' kak faktor povyshenija stressoustojchivosti molodezhi v vysshih uchebnyh zavedenijah // Rossijskij nauchnyj zhurnal «Teleskop: zhurnal sociologicheskikh i marketingovykh issledovanij». 2022. No. 1. P. 156–163.
12. Tepljakova I.V. Soprovozhdenie processa adaptacii studentov pervokursnikov pedagogicheskogo vuza: opyt kuratora // Diskussija. 2016. No. 3. P. 127–132.
13. Filippova A.A., Karpenkova P.M. Ponjatie stressa i stressoustojchivosti lichnosti // Molodoj uchenyj. 2020. No. 43. P. 88–92.

УДК 159.9.019.2

**Г. ЛЕ БОН И Г. ТАРД О ФЕНОМЕНЕ «ЭМОЦИОНАЛЬНОГО
ЗАРАЖЕНИЯ»**

Гончаров Артем Сергеевич,
*Бакалавр, Ставропольский государственный педагогический институт,
г. Ставрополь, Россия,
e-mail: raven-moon-34999@mail.ru*

Кобзарева Инна Ивановна,
*Кандидат психологических наук, доцент, Ставропольский государственный
педагогический институт, г. Ставрополь, Россия,
e-mail: raven-moon-34999@mail.ru*

Статья посвящена изучению проблемы и интерпретации феномена «эмоционального заражения» в контексте французской традиции структурализма. Актуальность исследования обусловлена необходимостью переосмысления классических трудов французских психологов Г. Ле Бона и Г. Тарда исходя из сравнительно недавних открытий в разделе психологии толпы, социально-психологических механизмов передачи эмоционального настроения и форм воздействия на человека, характерных реакций массы. Целью работы является комплексный анализ феномена «эмоционального заражения» на примере работ Г. Ле Бона «Психология толпы», Г. Тарда «Общественное мнение и толпа» и представлений современных авторов в данной области. В рамках исследования используются общенаучные, психологические и социологические методы. Результатом является определение особенностей взаимосвязей между воздействием на индивида эмоциональных концептов массового сознания и заражения ими в случае, когда тот испытывает социальную незащищенность и остро нуждается в подтверждении соответствия своих чувств.

Ключевые слова: психология толпы, Г. Ле Бон, Г. Тард, «эмоциональное заражение», реакция, состояние, настроение.

**G. LE BON AND G. TARDE ABOUT «EMOTIONAL INFECTION»
PHENOMENON**

Goncharov Artyom Sergeevich,
*Bachelor, Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol, Russia,
e-mail: raven-moon-34999@mail.ru*

Kobzaryova Inna Ivanovna,
*PhD in Psychology, associate professor, Stavropol State Pedagogical Institute,
Stavropol, Russia
e-mail: raven-moon-34999@mail.ru*

The article is devoted to the study of the problem of analysis and interpretation of the phenomenon of «emotional infection» in the context of the French tradition of structuralism. The relevance of the study is due to the need to rethink the classical works of the French psychologists G. Le Bon and G. Tarde, based on relatively recent discoveries in the psychology of the crowd, the

socio-psychological mechanism for transmitting emotional mood and the forms of influence on a person of characteristic reactions of the mass. The aim of the study is a comprehensive analysis of the phenomenon of «emotional infection» on the example of the works of G. Le Bon «The psychology of the crowd», G. Tarde «The public opinion and the crowd» and modern research in this area. The study uses general scientific, psychological and sociological methods, among which the following should be highlighted. The result of the study is to determine the features of the relationship between the impact on the individual of the emotional concepts of mass consciousness and infection with them in the case when he experiences social insecurity and is in dire need of confirmation of the conformity of his feelings.

Key words: crowd psychology, G. Le Bon, G. Tarde, emotional contagion, reaction, condition, mood.

Проблема исследования механизма «эмоционального заражения» нашла достойное отражение в психологической науке, причем как в классических, так и в неклассических школах. Тем не менее на сегодняшний день малоизученным и в известном смысле спорным продолжает оставаться вопрос о способах анализа и интерпретации степени влияния других людей на определенные эмоциональные состояния индивида, вызванные восприятием образа, речи и действий индукторов, т.н. «источников заражения».

Научная новизна исследования выражена в новом взгляде на подходы Г. Ле Бона и Г. Тарда с учетом возможности соотнесения их трудов со сравнительно недавними работами в области «эмоционального заражения». Кроме того, по-новому определено соотношение между «заражением» индивида в составе толпы и аффективным социальным обманом, и другими средствами современного массмедийного воздействия.

Теоретическая значимость исследования выражена в том, что содержательный блок статьи можно использовать при синтезе теорий толпы XIX в. с характерным для них структуралистским началом и современными психолого-педагогическими исследованиями, нацеленными на нивелирование негативной стороны «эмоционального заражения» в толпе.

Практическая значимость исследования обусловлена возможностью применения его результатов при проведении занятий по психологическим дисциплинам в высшем учебном заведении, при прохождении курсов «Социальная психология» и «Психология масс».

С позиции структурализма под «эмоциональным заражением» следует понимать психологический механизм передачи эмоционального настроения от одного человека другому, от группы сравнительно небольшой подгруппе [5]. Способы эмоционального воздействия могут отличаться условиями вовлеченности, нахождения в непосредственном или опосредованном контакте, а также зависеть от текущего состояния личности или группы, возможности индексировать свои эмоции на ближайшее окружение. Как правило, открытое «эмоциональное заражение» возникает в местах большого скопления людей, при наличии наиболее ярких образов, концептов и паттернов, поэтому данный феномен является одним из главных предметов исследования психологии толпы, которая является разделом социальной психологии [6, с. 290].

Индуктором, или источником «эмоционального заражения» выступают носители как позитивных, так и негативных эмоций, относящихся к одному типу и близким по структуре видам (например, позитивные эмоции восторга и ликования, отличные только по уровню эмоциональной вовлеченности, характерной продолжительности и персонализации/опредмечивания). Индукторы-субъекты – это класс социальных агентов, публики, аудитории и толпы. В дискурсе данного исследования нас интересуют формообразующие индукторы, представленные классом «толпа». Главной особенностью данных индукторов является зависимость их доминирующего поведения от степени управляемости индивида, их склонность к пассивности или активности [7, с. 107].

Индукторы толпы принято подразделять на два типа – активная и пассивная толпа. Активная толпа, в свою очередь, подразделяется на: агрессивную, стяжающую, бунтующую, паническую, организующую и дезорганизующую, экспрессивную, экстатическую, конвенционную и др. Данные виды могут сочетаться в зависимости от условий возникновения толпы и особенностей ее взаимодействия с внешними индукторами и социальными группами. Пассивная толпа включает в себя виды: стихийная, ведомая и собственно пассивная. Толпа не всегда образуется случайно, но, в зависимости

от ее интенции, скорости движения, среднестатистического уровня языковых личностей и коммуникации, эмоционального состояния и пр., можно говорить об определенных закономерностях ее возникновения, продолжительности существования, разъединения и влияния на внешних и внутренних индивидов [7, с. 112–113].

Рассмотрим более подробно разные подходы.

1. Историко-психологическая концепция Г. Ле Бона. Французский социолог, психолог и историк Гюстав Ле Бон (1841–1931 гг.) считается одним из первых исследователей, обосновавших взаимосвязь возникновения у личности открытого «эмоционального заражения» при его нахождении в толпе, а также при влиянии внешних индивидов на наступление определенных эмоциональных состояний, присущих каждому члену толпы [2]. В работе «Психология толпы» Г. Ле Бон доказал, что личностью, обладающей низким интеллектуальным уровнем и слабой силой воли, неразвитостью эмоциональной сферы, способна управлять большая масса людей – толпа. С помощью эмоционального заражения толпа позволяет личности снизить свой уровень социальной ответственности, самостоятельности, перестать анализировать и мыслить критически, «раствориться» в обществе, которое начинает казаться ей близким по идеям и духу [10].

Г. Ле Бон объясняет этот процесс нестабильностью общественных отношений, неразвитой солидарностью или консолидацией, которая может подавляться искусственно – со стороны государства или его политических противников, а также социальных агентов, выполняющих роль негативной социализации. У классиков психоанализа Г. Ле Бон позаимствовал идею о том, что сама по себе толпа – явление типичное и неизбежное в условиях развитого общества, но некоторые ее проявления, такие как паника, замешательство, линчевание или всеобщая агрессия, вызванные войной, эпидемией или массовым психозом, – представляют угрозу общественному порядку и возникают как раз на основе «эмоционального заражения» [1]. По

Г. Ле Бону, признаками толпы являются: иррациональность, эмоциональная заразительность и умственная однородность. Последний признак объясняется механическим распространением аффектов, эмоций от одного человека к другому, что по своей структуре напоминает инфекционное заболевание [10, с. 49].

В свое время Г. Ле Бон предложил только одну модель противодействия «эмоциональному заражению» в толпе – это принципы английского воспитания, которые, по его словам, стоило бы позаимствовать французскому обществу. Прежде всего это качественное образование: ребенок должен проходить через трудности школьной и университетской жизни не для расширения пределов познания, а ради изучения основ самообразования и саморазвития, путей познания без постороннего контроля [10, с. 187]. Резюмируя Г. Ле Бона, можно сказать, что самоуправление в подростковом возрасте и юношестве предопределяет, насколько человек окажется независим от чужого мнения и влияния извне в зрелости. Исключить пагубное воздействие толпы нельзя, этот механизм социально важен, зато каждый человек в силах обезопасить себя от массовых бессознательных действий.

2. Теория публики Г. Тарда. В отличие от своего современника, криминолог Жан Габриель Тард (1843–1904 гг.) являлся одним из жесточайших критиков такого явления, как «толпа», характеризуя его как резко негативное состояние общества в период значительных кризисов, социальных и культурных аномий. В книге «Общественное мнение и толпа» Г. Тард выделил четыре характеристики состояния личности при вступлении в толпу посредством «эмоционального заражения», это: 1) повышение эмоционального восприятия не по типу «вижу» и «слышу», а по типу «хочу видеть и слышать»; 2) рост внушаемости при одновременном уменьшении степени аналитического подхода к окружающим и самому себе, явное некритическое отношение и неспособность рационально воспринимать поступающую информацию; 3) подавление

ответственности за свои действия, слова, поведение; 4) индексирование чувства преимущества и силы за счет осознания анонимности [11].

Вслед за своим учителем Э. Дюркгеймом, Г. Тард стал изучать природу социальных норм, но в большей степени как психолог-криминалист, а не как социолог. В противоположность теории Э. Дюркгейма, где центральная роль в формировании личности отводилась обществу, массе и толпе в равной степени, Г. Тард считал, что толпа не может позитивно воздействовать на человека никаким образом, только деструктивно влиять на его психику. В противовес толпе он популяризировал понятие «публика», той части общества, чье мнение может помочь человеку сконцентрировать внимание на актуальных для него ценностях и нормах. Публика помогает раскрывать духовное единство, образовывать эмоциональные связи и консолидировать малые группы, тогда как толпа «срачивается» из неуправляемых, хаотических общностей и с помощью «эмоционального заражения» создает беспорядки, подрывает безопасность всего общества и государства [11, с. 25].

В теории Г. Тарда «эмоциональное заражение» не является чем-то позитивным или негативным само по себе, но в контексте психологии толпы представляется как исключительно пагубный феномен, демотивирующий и дестабилизирующий личность по вопросам морали [11, с. 96]. Распространение определенного эмоционального состояния в толпе обычно происходит, как пишет Г. Тард, на фоне какой-либо социальной проблемы (войны, эпидемии, помешательства). Чтобы предотвратить «эмоциональное заражение», человека следует намеренно подвергнуть социальной изоляции, затем – провести профилактическую беседу и реабилитационный курс, состоящий из физиотерапии, арт-терапии и лечебной физической культуры [11, с. 210].

3. Современные представления. Современные ученые признают как концепцию Г. Ле Бона, так и теорию Г. Тарда, несмотря на то что оба ученых по-своему понимали и сущность толпы, и специфику «эмоционального заражения» индивида в ней. Часто в современных трудах, отдающих

предпочтение традиции структурализма, можно обнаружить синтез двух учений, где авторы, однако, отдают предпочтение в теоретической части Г. Ле Бону, считая, что толпа все-таки может оказывать позитивное эмоциональное воздействие на некоторых индивидов, а в практической – Г. Тарду, обосновавшему разрыв между толпой и публикой и определившему основу занятий с человеком, который испытал стресс, эмоциональное выгорание, находясь в толпе [3; 4; 7; 9].

Современный зарубежный психолог, последователь Г. Ле Бона, Дж. Чен считает, что видимая умственная однородность и «эмоциональное заражение» объясняются механизмом конвергенции: когда у индивидов наблюдаются схожие мыслительные реакции и способы наружного чувствования, происходит тенденциозное объединение в толпу либо – заимствование ее ключевых эмоциональных концептов. Однородность и эмоциональная вовлеченность предшествуют толпе, значит, утрата ответственности и анонимность происходят еще до включения личности в нее. Таким образом, впечатление всеобщности, описанное в том числе в работе Г. Ле Бона, только кажется таковым. На самом деле «не толпа ищет человека, а человек – толпу» [3].

Специалист в области психологии толпы Э. Добсон-Ломан пишет, что «эмоциональное заражение» в толпе всегда имеет две стадии. На первой происходит заимствование настроения, обычно либо в период стресса или кризиса, когда толпа негативизирует личность, повышает ее агрессивность, либо в период эмоционального подъема, не исключая агрессивное поведение (например, общественные выступления против какого-либо закона или указа). В обоих случаях может помочь либо политика сдерживания, так как толпа редко существует продолжительное время, либо – персуазивный дискурс, призванный разрушить сложившийся стереотип, поддерживающий толпу по принципу «наше дело», «наши люди» – необходимо подобрать новые контексты: «моя книга», «мое мнение» и т.д. [4, с. 95].

«Эмоциональное заражение» в толпе происходит под воздействием любого эмоциогенного фактора, и на сегодняшний день заслуживают особенного внимания такие проявления данного феномена, как аффективный социальный обман, возникающий на просторах сети Интернет в виде «фейковых новостей», или видимые эмоциональные сигналы на постэпидемиологическую обстановку [9, с. 578]. Существует несколько способов недопущения «эмоционального заражения» в толпе, которые используют в современности, это: коучинг, нейромаркетинг, различные виды терапии (включая те, что рекомендовал Г. Тард) и эмоциональной разрядки, творчество во всех его проявлениях, а также техники информационно-психологической безопасности, которые заслуживают отдельного обсуждения [8, с. 714].

Таким образом, «эмоциональное заражение» происходит в прямой связи с невербальными средствами общения (на уровне конкретного контакта), от которых зависит поведение человека. Так, например, рассерженное выражение лица может способствовать изменению настроения у реципиента на негативное, удрученное. На втором месте по значимости находится сформировавшееся общественное мнение, реализуемое через социальную похвалу или осуждение. На интенсивность восприятия коммуникативного взаимодействия и актов повседневной деятельности в социальном фоне влияют: индивидуальные качества и свойства личности, фактор подверженности эмоциональным компонентам психики других людей – коммуникаторов, прочность социальных связей, мотивы и целеполагание совместной деятельности. Нельзя также упускать из виду характерные бессознательные факторы – влечение и агрессию по отношению к конкретному субъекту, малым социальным группам и обществу в целом. Понимание, распознавание эмоций других субъектов и возникающее на этой основе чувство сопричастности являются ключевыми в развитии человека. «Заражение», возникающее в толпе, влияет на особенности эмоционального интеллекта через реакцию зеркальных нейронов на воздействие извне. Поэтому в периоды аномий и кризисов, таких как война или

эпидемия, лимбическая система срабатывает быстрее, чем когнитивная, и человек действует согласно инстинкту выживания.

Список литературы:

1. Гончаров А.С. Истоки психоанализа. К 165-летию со дня рождения Зигмунда Фрейда // Актуальные научные исследования в современном мире. 2021. № 5–9 (73). С. 68–70.
2. Предвечный Г.П., Шерковин Ю.А. Социальная психология. Краткий очерк. М. : Политиздат, 1975. 320 с.
3. Chen J.Z, Qu Z., Wang C., Zhang D. Modeling adaptive empathy based on neutral assessment: a way to enhance the prosocial behaviors of socialized agents under the premise of self-security // Applied Intelligence. 2022. Vol. 52. No. 6. P. 6692–6722. URL: <https://dl.acm.org/doi/abs/10.1007/s10489-021-02712-9>
4. Dobson-Lohman E., Potcovaru A.M. Fake news content shaping the COVID-19 pandemic fear: Virus anxiety, emotional contagion, and responsible media reporting // Analysis and Metaphysics. 2020. Vol. 19. P. 94–100.
5. Freemantle A.W. J., Stafford L.D., Akehurst L., Wagstaff C.R.D. The Relationship Between Olfactory Function and Emotional Contagion // Chemosensory Perception. 2021. No. 11. URL: <https://researchportal.port.ac.uk/en/publications/the-relationship-between-olfactory-function-and-emotional-contagi>
6. Minton H.L. On the Origins of Crowd Psychology // Theory and Psychology. 1994. Vol. 4. No. 2. P. 290–292.
7. Paz LV., Milanese B.B., Sulzbach J.H. Sulzbach [et al.] Contagious depression: Automatic mimicry and the mirror neuron system – A review // Neuroscience & Biobehavioral Reviews. 2022. Vol. 134. P. 104–509.
8. Rzymiski P., Mamzer H., Nowicki M. The Main Sources and Potential Effects of COVID-19-Related Discrimination // Advances in Experimental Medicine and Biology. 2021. Vol. 1318. P. 705–725.
9. Simon P., Nader-Grosbois N. Preschoolers' Empathy Profiles and Their Social Adjustment // Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 12. P. 500–782. URL: DOI 10.3389/fpsyg.2021.782500.
10. Le Bon G. Psychologie des Foules. Paris : Presses universitaires de France Collection Quadrige, 1895. 192 p.
11. Tarde G. L'opinion et la foule Gabriel. Paris : Felix Alcan, editeur, 1901. 226 p.

References:

1. Goncharov A.S. Istoki psihoanaliza. K 165-letiyu so dnya rozhdeniya Zigmunda Frejda // Aktualnye nauchnye issledovaniya v sovremennom mire. 2021. No. 5–9 (73). P. 68–70.

2. Predvechnyj G.P., Sherkovin Yu.A. Socialnaya psihologiya. Kratkij ocherk M. : Politizdat, 1975. 288 p.
3. Chen J. Z, Qu Z., Wang C., Zhang D. Modeling adaptive empathy based on neutral assessment: a way to enhance the prosocial behaviors of socialized agents under the premise of self-security / J. Chen, D. Zhang, Z. Qu, C. Wang // Applied Intelligence. 2022. Vol. 52. No. 6. P. 6692–6722. URL: <https://dl.acm.org/doi/abs/10.1007/s10489-021-02712-9>
4. Dobson-Lohman E., Potcovaru A.M. Fake news content shaping the COVID-19 pandemic fear: Virus anxiety, emotional contagion, and responsible media reporting // Analysis and Metaphysics. 2020. Vol. 19. P. 94–100.
5. Freemantle A.W.J., Stafford L.D., Akehurst L., Wagstaff C.R.D. The Relationship Between Olfactory Function and Emotional Contagion // Chemosensory Perception. 2021. No. 11. URL: <https://researchportal.port.ac.uk/en/publications/the-relationship-between-olfactory-function-and-emotional-contagi>
6. Minton H.L. On the Origins of Crowd Psychology // Theory and Psychology. 1994. Vol. 4. No 2. P. 290–292.
7. Paz LV., Milanesi B.B., Sulzbach J.H. Sulzbach [et al.]. Contagious depression: Automatic mimicry and the mirror neuron system A review // Neuroscience & Biobehavioral Reviews. 2022. Vol. 134. P. 104–509.
8. Rzymiski P., Mamzer H., Nowicki M. The Main Sources and Potential Effects of COVID-19-Related Discrimination // Advances in Experimental Medicine and Biology. 2021. Vol. 1318. P. 705–725.
9. Simon P., Nader-Grosbois N. Preschoolers' Empathy Profiles and Their Social Adjustment // Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 12. P. 500–782. URL: DOI 10.3389/fpsyg.2021.500-782.
10. Le Bon G. Psychologie des Foules. Paris : Presses universitaires de France. Collection Quadrige, 1895. 192 p.
11. Tarde G. L'opinion et la foule. Paris : Felix Alcan, editeur, 1901. 226 p.

УДК 37.01

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ЭКОСИСТЕМНОГО ПОДХОДА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ

*Донгаузер Елена Викторовна,
Доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики,
Уральский государственный педагогический университет,
г. Екатеринбург, Россия,
e-mail: dong-elena@yandex.ru*

В статье рассматриваются понятия «экосистема» и «экосистемный подход» в образовании; анализируются главные характеристики образовательных экосистем: сотворчество, целенаправленность и многосторонность. Цель данной статьи – акцентировать возможности применения экосистемного подхода в деятельности учреждений дополнительного образования. Методами исследования являлись сравнительный анализ и синтез, обобщение, конкретизация. Сделаны выводы о том, что использование экосистемного подхода в сфере современного дополнительного образования детей позволяет создать эффективные условия для всестороннего развития обучающихся.

Ключевые слова: экосистема, экосистемный подход, дополнительное образование, развитие, обучающиеся.

POSSIBILITIES OF APPLYING THE ECOSYSTEM APPROACH IN ADDITIONAL EDUCATION: THEORETICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM

*Dongauzer Elena Viktorovna,
Associate Professor of the Department of Pedagogy and
Pedagogical Comparative Studies,
Ural State Pedagogical University,
Ekaterinburg, Russia,
e-mail: dong-elena@yandex.ru*

The article deals with the concepts of "ecosystem" and "ecosystem approach" in education; the main characteristics of educational ecosystems are analyzed: co-creation, purposefulness and versatility. The purpose of this article is to emphasize the possibilities of applying the ecosystem approach in the activities of institutions of additional education. The research methods were comparative analysis and synthesis, generalization, concretization. It is concluded that the use of the ecosystem approach in the field of modern additional education for children allows creating effective conditions for the comprehensive development of students.

Key words: ecosystem, ecosystem approach, additional education, development, students.

Современное общество стремительно меняется под воздействием фундаментальных трансформаций хозяйственных процессов, порождающих новые бизнес-модели, бурно развивающихся технологий и глобальных вызовов. Приспосабливаясь к трендам, люди вынуждены развивать в себе новые качества и дополнительные навыки с самого детства и в течение всей жизни. На этом фоне экосистемный подход к организации образовательного процесса становится одним из факторов, обеспечивающих подобное развитие.

Потребности учащихся на протяжении их жизни, как и контексты, в которых они применяют свои компетенции, очень сильно различаются даже в относительно стабильных обществах. «Ускорение социальных и культурных изменений задает дополнительные требования к постоянному обновлению навыков и знаний. Как следствие, процессы «нового» образования должны обладать большей гибкостью и большим разнообразием по сравнению с существующими образовательными системами» [5].

Система образования, отвечающая требованиям инновационной и цифровой экономики, должна обладать определенными качествами, среди которых персонализация, тесная взаимосвязь с бизнес-средой, высокая научная составляющая и нацеленность на формирование навыков и компетенций будущего. Для того чтобы соответствовать представленным требованиям и быть активным и конкурентоспособным субъектом экономического развития, учреждениям дополнительного образования необходимо трансформировать подходы к своему функционированию, формируя особые управленческие модели, которые базируются на активном сотрудничестве учреждения с факторами внешней среды. Решением в данном случае будет выступать экосистемный подход, который представляет собой относительно новый тренд в развитии образования.

По мнению П.Г. Щедровицкого, «неизбежно на смену старой институциональной структуре, сфокусированной вокруг учебного заведения – школы, придет новая структура, где в ядре будет лежать индивидуальная

образовательная программа конкретного ребенка» [9, с. 64]. Можем сказать, что образовательная программа обучающегося развивается в условиях образовательных экосистем. Экосистемный подход применяется в организации образовательных систем и в первую очередь связан с непрерывным обучением.

Понятие «экосистемы» начало фигурировать в дискуссиях о будущем образования с начала 2000-х, однако до сих пор не существует его единого определения. Некоторые исследователи определяют экосистему через баланс различных заинтересованных сторон процесса образования, включая учителей и учащихся; другие подчеркивают роль экосистемы как альтернативы традиционной системе образования. С.Н. Махновец и О.А. Попова в своей статье раскрывают содержание понятия, отталкиваясь от свойств человекомерных систем, и представляют его как «целостную многоуровневую самоорганизующуюся саморегулирующуюся и саморазвивающуюся открытую систему, нацеленную на формирование целостного мировоззрения обучающихся, основанного на духовно-нравственных ценностях» [6, с. 147]. По мнению ряда авторов (Е.Б. Андреева, П.О. Лукша и др.), «экосистема образования» – это «ряд дополнительных элементов – технологий, услуг стандартов, нормативных требований», которые развивают умение учиться и переучиваться, адаптироваться к разным ситуациям посредством различных образовательных форматов [5]. Основной функцией образовательных экосистем является то, что они направлены не только на развитие отдельного человека, но и на развитие всего сообщества в целом. Созданная образовательная экосистема дополнительного образования обладает признаками конвергенции, персонализации и индивидуализации обучения, открытости и способности включения партнеров на основе сетевого взаимодействия [1].

Ключевые принципы экосистемного подхода:

Принцип 1. Экосистемы отвечают потребностям, а не прихотям. Экосистемные инициативы основываются на взаимосвязи и целостности. Они

отвечают на важнейшие и реально существующие запросы сообщества. Они неустанно стремятся к разнообразию, создают возможности для большего вклада и ищут более эффективные средства достижения своих целей (например, с точки зрения стоимости или скорости процессов обучения).

Принцип 2. Экосистемы имеют многоуровневую взаимосвязанную природу. Образовательные экосистемы возникают одновременно на многих уровнях: на персональном («мои» внутри- и межличностное взаимодействия), на локальном (местные процессы) и на глобальном (мировые процессы). За счет реализации целостной фрактальной динамики (одновременного проживания процессов на всех масштабах, от личностного до мирового) экосистемы развиваются путем (ненасильственного и совместного осуществляемого) общественного преобразования.

Принцип 3. Экосистемы «взрачивают» системное воздействие. В силу своего многостороннего и междисциплинарного характера экосистема создает «разбегающиеся волны» перемен и инноваций, затрагивающие соседние системы и провоцирующие обширную и глубинную трансформацию в краткосрочной, среднесрочной и долгосрочной перспективе.

Принцип 4. Сознательный выбор экономических моделей. Как правило, экосистемы и их развитие следует воспринимать именно в экономическом контексте. В связи с этим следует: определить приоритетность моделей, которые делают экосистему и ее участников экономически устойчивыми в долгосрочной перспективе; по возможности уменьшать рыночные искажения, которые препятствуют равноправию и многообразию; с помощью правильных средств мотивации продвигать модели, способствующие устойчивому развитию и регенерации природы и культуры.

Принцип 5. Распределенное руководство и управление. Экосистемная организация образования – это вопрос общественного, коллективного выбора, поэтому управление должно быть децентрализовано по возможности до самого низового уровня и заинтересованные стороны из всех областей и слоев

общества должны иметь право голоса. Разнообразие, открытость и справедливость экосистемных структур и функций должны быть приоритетными в образовании.

Принцип 6. Обучение на каждом уровне. Экосистемы должны развиваться в рамках выбранного направления, но стремиться предоставлять разнообразные возможности для непрерывного образования на протяжении всей жизни — не только индивидуально, но и в местных сообществах и даже по всему миру, онлайн и офлайн.

Принцип 7. Развитие в целостности. Невозможно создать экосистемы для целостного человеческого развития, если в этот процесс не будут вовлечены все, кого касаются процессы и плоды этого развития. Целостное образование требует, чтобы мы становились целостными существами, развиваясь, исцеляясь и трансформируясь через выстраивание отношений с собой, друг с другом, с местом нашего обитания и с нашей планетой.

Принцип 8. Адаптивное образование, направленное в будущее. Экосистемы помогают развитию всех типов технологических, социальных, культурных и экологических инноваций. Они создают образовательную среду, которая позволяет совместно тестировать технологические, экономические, социальные и культурные модели будущего с помощью прототипов. Содержание и контекст образовательных систем помогают ученикам развивать экзистенциальные и метанавыки, готовя их к вызовам и приучая меняться в ответ на неизбежные изменения.

Принцип 9. Образование, поддерживающее благополучие. Экосистемы обеспечивают учащихся теоретическими и практическими инструментами для заботы о личном, коллективном, физическом, психическом здоровье и благополучии, а также создают среду, поддерживающую здоровье и благополучие каждого в отдельности и всего человечества и планеты в целом.

Реализация концепции образовательной экосистемы происходит в ходе появления новейшей модели дополнительного образования. «Экосистему

дополнительного образования можно определить, как образовательное пространство, в котором организация, содержание и реализация образовательного процесса происходят посредством деятельности заинтересованных и взаимодействующих сообществ – правомерных участников, типичным разнообразием и совместной деятельностью которых являются новые образовательные возможности развития детей, обеспечивающие оптимальность и эффективность функционирования элементов» [10, с. 179]. Обучение становится частью жизни человека, интегрируется в работу, игру, творчество, семейные отношения, проявления любви – в любую человеческую деятельность.

В докладе Global Education Futures о навыках будущего описана четырехуровневая модель навыков, позволяющая организовать процесс обучения в XXI века [5]:

– контекстные / узкоспециализированные навыки – это такие навыки, которые применяются в особом случае, требующем использования специальных инструментов. Например, навыки езды на велосипеде, хирургические навыки, видеоблогинг и другое;

– кросс-контекстные навыки – это навыки, применяемые во многих сферах деятельности, как в социуме, так и лично для себя: чтение, письмо, работа в команде, навыки тайм-менеджмента;

– метанавыки – это навыки, которые помогают добиваться собственных целей, а также дают возможность для развития других знаний и умений;

– «экзистенциальные навыки» – это навыки, которые человек использует постоянно во время жизни, они помогают принимать внешние условия, общаться и познавать новое, неизвестное (как правило, традиционно эти «навыки», такие как умение быть внимательным, добрым, оптимистичным, относились к свойствам характера и зачастую считались врожденными либо приобретаемыми в начале жизни, но на деле они представляют собой

определенные психологические установки, умения и способы действия, которые могут быть освоены в любом возрасте).

Массовый спрос в обществе на «навыки будущего»: «жесткие» (hardskills) и «мягкие» (softskills) навыки, позволяющие успешно действовать в условиях неопределенных социально-экономических и технологических изменений – постепенно приводит к изменениям в системе воспитания. «Мы должны перейти к более сложной модели образования, которая дает множество маршрутов и предоставляет человеку возможность вырастить себя как уникальную личность, развиваться и получать необходимые навыки в течение всей жизни. Это предпосылка, по которой возникают образовательные экосистемы», – так считает П.О. Лукша [5]. Совместная проектно-исследовательская деятельность обучающихся рассматривается как пример использования экосистемного подхода, она помогает применять теоретические знания и практические навыки, усваивать навык работы в команде, принимать и изучать современные достижения науки. «Обучение в деятельности, через самостоятельное приращение новых знаний, компетенций, изменение имеющегося опыта, применяющегося к новым задачам, важно для обучающихся, участие в разработке своих проектов способствует формированию у них проектных умений. Экосистемный подход исключает изолированное обучение и создает постоянные возможности для взаимного сотрудничества. Организация проектно-исследовательской деятельности в образовательном учреждении направлена на совершенствование образовательного процесса для развития личности» [7].

Например, реализация национального проекта образования в России происходит через создание образовательных сообществ (детские технопарки «Кванториум», точки роста, новые места ДОД, IT-куб и прочее). Часть является модернизацией существующих организаций. Это связано как со сменой форматов современного образования в мире, так и с динамикой научно-технического прогресса в целом [4]. Образовательные экосистемы должны

быть построены вокруг этих новых объектов. В настоящее время в стране создано более 100 детских технопарков «Кванториум», что может способствовать распространению опыта по стране, а также обмену новым опытом. Детский технопарк «Кванториум» – это новый проектный формат научно-технического творчества, он включает в себя следующие направления: биоквантум, IT-квантум, аэроквантум, промробоквантум, промдизайнквантум, инженерная математика, хайтек и медиа. В основе деятельности технопарка лежит проектная технология, которая нацелена на формирование самостоятельности и развития обучающихся по многим аспектам. В эту организацию всегда привлекается большое количество партнеров, которые заинтересованы в современных технических трендах. «Меняющийся мир требует от органов управления образованием оперативного реагирования на вопросы сетевого взаимодействия организаций образования, производства и системы неформального образования. Современная дуальная система профессионального образования включает не только две разные образовательно-производственные среды – предприятие и государственную профессиональную школу, но и третий компонент – неформальные объединения» [8]. Современность подталкивает к созданию новой образовательной среды – образовательной экосистемы, обладающей следующими характеристиками: интерактивность, модульность, пластичность, системность, вариативность. Такой подход позволяет говорить о гибком персонализированном обучении в течение всей жизни. В контексте создания экосистемы необходимо удовлетворять потребности следующих объектов: общества, государства, науки и бизнеса. Создание новой системы регулирования нацелено не на централизованное управление, а на вовлечение всех заинтересованных сторон.

Выделим формирующие аспекты образовательной экосистемы. Первое, на что стоит обратить внимание – это изменение образования в современном мире, ведущее к непрерывному обучению, которое определяется как образовательный

процесс и развитие на протяжении всей жизни человека. Существующая система образования так не работает, так как нацелена на выполнение дисциплинарных функций, которые заставляют людей учиться и развиваться. А в современном мире для качественного развития общества нужно переложить ответственность за получение образования на самих людей. Индивидуальные траектории обучения, массовые онлайн- платформы, персонализированное обучение – все это свидетельствует о необходимости перестройки от пассивных потребителей, к самоорганизованным, активным обучающимся. Появление ценности активного образовательного процесса как для обучающихся, так и для педагогов (наставников) прослеживается в работе детского технопарка. Важность получения необходимых знаний и решения задач позволяет оценить и понять применяемая система разнообразных моделей. Второе – это работа в сообществах и сетевое обучение. «Образование определяют как процесс или продукт формирования ума, характера и физических способностей личности» [8]. Конечным результатом групповой работы является сформированность индивидуальных качеств, которые характеризуется развитием навыков и компетенций. В настоящее время образование включает в себя не только личностное развитие, но и умение работать в команде, развивая коллективные компетенции. В работе технопарка активно используется командный подход, в котором важен результат не только своей работы, но и всей команды, что ведет к эффективному решению сложных задач [4].

Из вышесказанного можно сделать вывод, что в настоящее время каждый отдельный человек, каждая отдельная организация может выстроить в себе и в ближайшем окружении местную (локальную) экосистему. Технопарк «Кванториум» – это пример использования такой системы, которая может привлекать своей работой другие заинтересованные субъекты, а также быть ресурсом для других образовательных экосистем. «Такая деятельность позволяет, с одной стороны, создать вокруг себя систему гармоничного развития личности человека, а с другой стороны – формировать целые

сообщества людей, которые смогут решать более сложные задачи, что позволит достичь большей эффективности в современном мире» [8, с. 92].

В результате рассмотрения деятельности учреждений дополнительного образования можно сказать, что социокультурный феномен, лежащий в основе дополнительного образования, находится под влиянием глобальных вызовов, которые диктует современный мир. Масштабные изменения, цель которых направлена на стандартизацию образования, актуализируют индивидуализацию образовательных траекторий обучающихся. Переход к новой организации системы образования создает новые цели обучения, мотивации и способности обучающихся, что ведет к обучению на протяжении всей жизни человека. Дополнительное образование детей является основой построения экосистемы образования. Дополнительное образование детей представляет собой совокупность взаимосвязанных компонентов: образовательный, воспитательный, профессиональный, событийно-практический и досугово-развивающий. Реализация этих компонентов складывается вокруг личности ребенка. «Рассматривая дополнительное образование на региональном уровне как непрерывное образование, можно представить его как совокупность формального, неформального и информального компонентов, обеспечивающих формирование сквозных компетенций и развитие индивидуальных умений» [1, с. 31].

Интенсивный поиск новых, субъект-субъектно-ориентированных технологий в современной образовательной практике требует переосмысления актуальных форм и содержания взаимодействия [3]. Классическая модель образования все меньше отвечает современным вызовам: она перестает быть актуальной и продуктивной; часто дополнительное образование, которое дает широкое развитие компетенций личности, которые дают обучающемуся достичь большего эффекта в жизни, чем основное образование. «Кумулятивный характер изменений во всех сферах жизни общества и жизни человека порождает новое качество образовательной среды, которое наиболее полно

отражено в представлениях концепции «образовательных экосистем». При этом экосистемный подход применяется не только в образовании, но и в других сферах человеческой деятельности; это прежде всего связано с изменением мышления, методов преподавания и обучения, действий, основанных на принципах сетевого взаимодействия и сотрудничества» [2].

Список литературы:

1. Андреева Е.Б. Экосистемный подход как механизм исследования региональной системы дополнительного образования детей // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2021. № 6 (40). С. 27–37.
2. Антопольская Т.А., Сарычев С.В., Ходусов А.Н. Развитие организационной культуры учреждения дополнительного образования детей // Ярославский педагогический вестник. 2013. Т. 2. № 4. С. 178–182.
3. Донгаузер Е.В. Педагогическое взаимодействие // Высшее профессиональное и дополнительное образование : сборник программ. Екатеринбург : ЮНИКА, 2018. С. 173–181.
4. Ларина Л.Н. Непрерывная образовательная модель инженерно-технического обучения школьников в формате «школа – кванториум - вуз – предприятие» // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. № 4 (32). С. 37–47.
5. Лукша П., Спенсер-Кейс Д., Кубиста Д. Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования. URL: <https://www.skolkovo.ru/researches/obrazovatelnyeekosistemy-voznikayushaya-praktika-dlya-budushego-obrazovaniya/> (дата обращения: 16.11.2022).
6. Махновец С.Н., Попова О.А. Новая экосистема образования как системообразующий вектор качества жизни // Вестник Тверского гос. ун-та. Серия : Педагогика и психология. 2017. Вып. 4. С. 141–149.
7. Ниязова А.А. Экологический подход в системе психолого-педагогического образования // Фундаментальные исследования. 2014. № 11. С. 2061–2065.
8. Развитие детско-взрослых сообществ в условиях многообразия. Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции / под ред. Е.В. Иванов. Великий Новгород. 2017. 462 с.
9. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина. М. : Издательский дом Высшей школы экономики, 2020. 472 с.
10. Уткин А.В., Шевченко К.В. Экосистемный подход в образовании: от метафоры к методологии и практике // Вестник Череповецкого государственного университета. 2022. № 2 (107). С. 175–189.

References:

1. Andreeva E.B. Ekosistemnyj podhod kak mekhanizm issledovaniya regional'noj sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya detej // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. Pedagogical Review. 2021. No. 6 (40). P. 27–37.
2. Antopol'skaya T.A., Sarychev S.V., Hodusov A.N. Razvitie organizacionnoj kul'tury uchrezhdeniya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej // YAroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2013. Vol. 2. No. 4. P. 178–182.
3. Dongauzer E.V. Pedagogicheskoe vzaimodejstvie // Vysshee professional'noe i dopolnitel'noe obrazovanie: sbornik programm. Ekaterinburg : YUNIKA, 2018. P. 173–181.
4. Larina L.N. Nepreryvnaya obrazovatel'naya model' inzhenerno-tekhnicheskogo obucheniya shkol'nikov v formate «shkola – kvantorium – vuz – predpriyatie» // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2018. No. 4 (32). P. 37–47.
5. Luksha P., Spenser-Kejs D., Kubista D. Obrazovatel'nye ekosistemy: vznikayushchaya praktika dlya budushchego obrazovaniya. URL: <https://www.skolkovo.ru/researches/obrazovatelnyeekosistemy-voznikayushaya-praktika-dlya-budushchego-obrazovaniya/> (data obrashcheniya: 16.11.2022).
6. Mahnovec S.N., Popova O.A. Novaya ekosistema obrazovaniya kak sistemoobrazuyushchij vektor kachestva zhizni // Vestnik Tverskogo gos. un-ta. Seriya: Pedagogika i psihologiya. 2017. No. 4. P. 141–149.
7. Niyazova A.A. Ekologicheskij podhod v sisteme psihologo-pedagogicheskogo obrazovaniya // Fundamental'nye issledovaniya. 2014. No. 11. P. 2061–2065.
8. Razvitie detsko-vzroslyh soobshchestv v usloviyah mnogoobraziya. Sbornik statej po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii / pod red. E.V. Ivanov. Velikij Novgorod. 2017. 462 p.
9. Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': ot lozungov k real'nosti / pod red. M.S. Dobryakovej, I.D. Frumina. M. : Izdatel'skij dom Vysshej shkoly ekonomiki, 2020. 472 p.
10. Utkin A.V., Shevchenko K.V. Ekosistemnyj podhod v obrazovanii: ot metafory k metodologii i praktike // Vestnik CHerepoveckogo gosudarstvennogo universiteta. 2022. No. 2 (107). P. 175–189.

УДК 373

**ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ПРАЗДНИКИ КАК СРЕДСТВО
ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ*****Жулева Мария Игоревна,****Студент 4 курса,**Оренбургский государственный педагогический университет,**г. Оренбург, Россия,**e-mail: zhuleva.mariya@mail.ru****Кочемасова Любовь Александровна,****Доцент кафедры педагогики и социологии,**Оренбургский государственный педагогический университет,**г. Оренбург, Россия,**e-mail: lkochem@mail.ru*

В данной статье рассматривается один из аспектов патриотического воспитания обучающихся российских школ – организация школьных мероприятий, посвященных государственным праздникам. Авторами предложены возможные пути расширения представлений младших школьников о государственных праздниках, к которым может прибегнуть классный руководитель на протяжении пребывания школьников в начальном звене общеобразовательной организации.

Ключевые слова: классный руководитель, патриотизм, патриотическое воспитание, младший школьник, начальная школа, государственные праздники.

**STATE HOLIDAYS AS A MEANS OF PATRIOTIC EDUCATION OF
YOUNGER SCHOOLCHILDREN*****Zhuleva Maria Igorevna,****4th year student,**Orenburg State Pedagogical University**Orenburg, Russia,**e-mail: zhuleva.mariya@mail.ru****Kochemasova Lyubov Alexandrovna****Associate Professor of the Department of Pedagogy and Sociology**e-mail: lkochem@mail.ru**Orenburg State Pedagogical University**Orenburg, Russia*

This article discusses one of the aspects of the patriotic education of students in Russian schools - the organization of school events dedicated to public holidays. The authors propose possible ways to expand the ideas of younger schoolchildren about public holidays, which can be

resorted to by a class teacher during the stay of schoolchildren in the primary level of a general education organization.

Key words: class teacher, patriotism, patriotic education, junior schoolchild, elementary school, public holidays.

В современных условиях патриотическое воспитание становится одним из основных направлений работы с подрастающим поколением. Одной из наиболее популярных и эффективных форм воспитательного воздействия на молодых людей являются праздники [9, с. 187]. Среди всего многообразия праздников особое место занимают государственные праздники, которые закреплены в нормативно-правовых документах. Статья 112 ТК РФ устанавливает нерабочие праздничные дни, в частности, День защитника Отечества, День Победы, День России, День народного единства и другие [8]. Предполагается, что в даты, указанные в 112 статье ТК РФ, сотрудники организаций и учреждений не выходят на службу, а школьники – на учебу.

Указанные праздники имеют значимое место в жизни всего российского общества и широко отмечаются во всех уголках нашей большой страны. Как правило, в установленные дни в российских городах проводятся самые разнообразные тематические мероприятия для всех желающих. В связи с происходящими событиями внимание общества к государственным праздникам значительно возросло, а мероприятия, им посвященные, приобрели более масштабный характер. Например, ежегодно 22 августа отмечается День Государственного флага Российской Федерации. Несмотря на то что этот день никогда не объявлялся выходным, в текущем году во многих российских городах прошли самые разнообразные праздничные мероприятия: были организованы викторины и мастер-классы, флешмобы, состоялись концерты и мотопробеги [7]. По мнению Г.П. Хориной, основные государственные праздники носят массовый характер, способствуют повышению национального самосознания и воспитанию патриотизма [9, с. 187]. Участниками мероприятий являются волонтеры, обучающиеся школ, колледжей и вузов, молодые семьи,

бабушки и дедушки, творческие коллективы, а также работники органов исполнительной власти, занимающиеся организацией мероприятий.

Важнейшей задачей, наиболее остро стоящей перед школой, является патриотическое воспитание обучающихся [1]. На уровне общеобразовательных организаций для всех школьников в честь значимых дат проводятся торжественные линейки, организуется минута молчания. Обучающиеся средней школы нередко привлекаются к участию в «Вахте памяти» и возложению цветов к мемориалам, старшеклассники активно участвуют в волонтерской деятельности на общегородских мероприятиях.

Период детства является наиболее благоприятным временем для патриотического воспитания ребенка и привития ему чувства любви к Родине; в это время начинается его знакомство с родным краем, приобщение к традициям [3, с. 153; 5, с. 122]. В начальной школе привлечение к государственным праздникам традиционно происходит в рамках уроков технологии и изобразительного искусства. Как правило, младшие школьники выполняют различные творческие работы, приуроченные к памятным датам. Классный руководитель, который преподаёт подавляющее большинство учебных предметов, за исключением таких, как физическая культура, музыка и некоторые другие, координирует и направляет работу класса по подготовке к празднованию значимых дат. Так, на уроке изобразительного искусства учитель может предложить обучающимся создать рисунок или открытку, посвященную тому или иному празднику.

В ходе подготовительной работы педагог может обратиться к истории возникновения праздника, в доступной для младших школьников форме поведать об интересных фактах, познакомить с атрибутами праздника, а также ответить на возникшие у класса вопросы. Например, неотъемлемым символом Дня Великой Победы является Георгиевская лента, ее можно принести на урок и показать детям. Скорее всего, дети узнают этот атрибут праздника – большинство семей, отправляясь на Парад Победы или шествие «Бессмертного

полка», берут с собой детей, которые, в свою очередь, становятся непосредственными участниками памятных мероприятий. Особенно важным станет рассказ учителя о правилах бережного обращения с Георгиевской лентой. После слова учителя дети могут приступить к выполнению задания, при необходимости попросить помощи педагога, контролирующего работу класса. На своих открытках и рисунках младшие школьники постараются изобразить наиболее значимые, яркие, запомнившиеся им атрибуты: цифру 9, Вечный огонь, Георгиевскую ленту, военную технику (самолеты, танки и др.), некоторые дети могут попробовать изобразить человека – воина или ветерана. Уроки изобразительного искусства обладают огромным потенциалом для выявления творческих способностей, для самовыражения ученика начальной школы: в творчестве ребенок может отразить свое видение праздника, показать, что для него наиболее значимо. Кроме того, с помощью творческой работы юный художник может передать чувства, которые он испытывает.

Еще одним учебным предметом, в ходе освоения которого учитель имеет возможность организовать работу воспитанников, связанную с государственными праздниками, является технология. В рамках предмета младшие школьники изготавливают поделки, аппликации и другие творческие работы из бумаги, ткани и различных подручных материалов. В данном случае педагог организует деятельность обучающихся таким же образом, как и на уроках рисования, начинает работу с рассказа или беседы. Учитель должен дать детям возможность поделиться вопросами, связанными с воплощением собственного замысла. Важно отметить, что полученный совет от педагога поможет обучающимся избежать ошибок. Так, учитель может подсказать ребенку, как организовать композицию, выбрать оптимальный размер работы, дать совет, как выполнить задание аккуратно, например, при работе с клеем и т.п. По окончании урока педагог получит готовые творческие работы обучающихся, посвященные памятной дате – открытки, рисунки, аппликации,

поделки. Собрав их вместе, можно провести тематическую выставку и подарить родственникам.

Проведенный нами ранее анализ программ позволил говорить о том, что в ходе изучения предмета «Окружающий мир» и курса «Основы религиозных культур и светской этики» младшие школьники знакомятся с государственными символами, культурным наследием, открывают пока еще неизведанные для себя страницы российской истории [6, с. 408]. Благодаря указанным дисциплинам в рамках учебного процесса происходит расширение представлений учащихся современных школ о большой и малой родине. Отметим, что знакомство с государственными праздниками России происходит ещё в детском саду и продолжается с самого начала обучения в образовательной организации – в 1 классе. С учетом возрастных особенностей обучающихся со временем материал и форма его подачи усложняются.

В процессе подготовки к проведению праздничных мероприятий в начальной школе нельзя забывать о роли средств наглядности, которые вызывают интерес обучающихся и поддерживают их внимание. На наш взгляд, будут эффективны красочные плакаты, на которых отражена основная информация о предстоящем празднике. Например, ко Дню защитника Отечества или Дню Великой Победы вниманию школьников могут быть представлены изображения военной техники, государственных символов и т.п. и сопровождаться стихотворениями, проникнутыми любовью к Родине. Также младших школьников могут заинтересовать загадки, связанные с тематикой праздника. Разнообразить работу позволит организация классного часа с совместным разгадыванием кроссворда. Отметим, что при составлении вопросов или их отборе необходимо ориентироваться на возрастные особенности детей, т.е. не предлагать сложные вопросы, ответы на которые не смогут дать обучающиеся начальной школы.

К сожалению, в образовательном учреждении не всегда имеется возможность закупить средства наглядности, ведь нередко цена материалов

оказывается неподъемной. Однако найти выход возможно, если у педагога, школьников и их родителей имеется желание решить эту проблему, опираясь на собственные силы. Например, в рамках подготовки к мероприятию учитель может организовать совместную работу обучающихся. Целесообразно разделить класс на небольшие группы по 4–5 человек, каждая из которых будет ответственной за подготовку материала к мероприятию. Младшим школьникам, скорее всего, понадобится помощь родителей при подготовке текстового материала. Педагог контролирует и направляет работу детей, дает рекомендации по ее выполнению и по возможности принимает участие сам. Для эффективной организации работы над стенгазетой учителю можно распределить обязанности между обучающимися. Один ученик может подготовить фотографии и картинки или изобразить самостоятельно, другой участник группы может заняться подбором и систематизацией информации, остальные – непосредственно работой с бумагой: оформлением композиции, поклейкой фотографий и картинок, написанием текста на ватмане. Обучающиеся, продемонстрировавшие в работе свои положительные качества, такие как организованность, дисциплинированность, ответственность и другие, могут быть поощрены учителем, например, выставлением положительной оценки по соответствующему предмету в зависимости от характера выполненной работы. Так, работа младшего школьника по подготовке текста может быть оценена в рамках предмета «Окружающий мир», если обучающийся изготовил аппликацию или приготовил рисунок что относится к технологиям изобразительного искусства. Важно отметить, что никто из участников группы не должен оставаться без дела и каждый должен внести свой вклад. Желательно организовать работу так, чтобы сотрудничество происходило в соответствии со способностями ребенка. Например, ученик, проявляющий способности к рисованию, отвечал за подготовку рисунков, а обучающийся с красивым и аккуратным почерком перенес на бумагу

необходимый текст. Результаты проведенной работы могут быть представлены в классе или коридоре школы, а также на родительском собрании.

При подготовке и организации мероприятий классный руководитель должен обращаться не только к традиционным методам обучения, но и к современным, которые тесно связаны с применением в практике информационных технологий. Важно отметить, что виртуальные музеи могут служить основой для организации совместной деятельности школьников [2, с. 55]. Дети вместе с учителем могут составить виртуальную экскурсию по одному из музеев или парков патриотической направленности, функционирующих в родном городе [4, с. 37]. В рамках подготовки к мероприятию на летних каникулах детям, отправившимся в другие города (Москва, Волгоград и другие), учитель может предложить посетить местные музеи, а затем на основе собранного материала вместе со школьником составить небольшую экскурсию или организовать виртуальную выставку для одноклассников. При составлении материала важно учитывать возрастные особенности младших школьников, в том числе касающиеся содержания и объема информации.

Таким образом, в основном мероприятия патриотической направленности и их подготовка в начальной школе организуются силами педагога в своем классе. В большинстве случаев накануне праздника обучающиеся изготавливают открытки, поделки, аппликации, затем проводится тематическая выставка, после которой дети могут забрать работы домой и поздравить своих близких. По инициативе учителя деятельность младших школьников может быть организована другим образом – все зависит от возможностей и желания педагога, а также поддержки его стремлений школьниками и их родителями.

Список литературы:

1. Агапова И.А., Давыдова М.А. Патриотическое воспитание в школе. М. : Айрис-пресс, 2002. 214 с.

2. Дербеденева М.А. Специфика формирования основ патриотизма у младших школьников / Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире : новое время – новые решения»: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – XV Осовских педагогических чтений (г. Саранск, 11 ноября 2021 года). Саранск : РИЦ МГПУ, 2021. С. 153–156.

3. Дронова Н.А. Виртуальный музей как метод обучения школьников и средство патриотического воспитания // Педагогическое образование в России. 2020. № 4. С. 53–58

4. Жулева М.И., Кочемасова Л.А. Патриотическое воспитание младших школьников во внеурочной деятельности / Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость : материалы I Междунар. науч.-практ. конф. (Донецк, 24 июня 2022 г.). Т. 2. Донецк : Изд-во ДОННУ, 2022. С. 35–40.

5. Жулева М.И., Шарычева М.Э. Обогащение представлений о малой родине в младшем школьном возрасте / Наука и молодежь – 2021: взгляд в будущее: материалы Междунар. науч.-практ. форума. Оренбург, 22–23 апреля 2021 г. М. : ТЦ Сфера, 2021. С. 122–125.

6. Кочемасова Л.А., Жулева М.И. Преемственность работы классного руководителя по патриотическому воспитанию обучающихся: начальная школа – среднее звено / Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования : сборник научных статей. Брянск : РИО БГУ ; ООО «Новый проект», 2022. С. 407–411.

7. «Россия объединяет»: как отметили День государственного флага / Федеральное государственное унитарное предприятие «Российское агентство международной информации РИА Новости». URL: <https://ria.ru/20220822/flag-1811271239.html>

8. Федеральный закон от 29.12.2004 № 201-ФЗ «О внесении изменений в статью 112 Трудового кодекса Российской Федерации» / Справочно-правовая система по законодательству Российской Федерации. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_50993/3d0cac60971a511280cbba229d9b6329c07731f7/

9. Хорина Г.П., Стрельцова Д.А. Патриотическая направленность массовых праздников современной России и молодежь // Знание. Понимание. Умение. 2019. № 4. С. 184–191.

References:

1. Agarova I.A., Davydova M.A. Patrioticheskoe vospitanie v shkole. M. : Ajris-press, 2002. 214 p.

2. Derbedeneva M.A. Specifika formirovaniya osnov patriotizma u mladshih shkol'nikov / Osovskie pedagogicheskie chteniya «Obrazovanie v sovremennom mire : novoe vremya – novye resheniya» : sbornik nauchnyh statej po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii – XV Osovskih

pedagogicheskikh chtenij (g. Saransk, 11 nojabrja 2021 goda). Saransk : RIC MGPU, 2021. P. 153–156.

3. Dronova N.A. Virtual'nyj muzej kak metod obuchenija shkol'nikov i sredstvo patrioticheskogo vospitaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2020. No. 4. P. 53–58.

4. Zhuleva M.I., Kochemasova L.A. Patrioticheskoe vospitanie mladshih shkol'nikov vo vneurochnoj dejatel'nosti / Sovremennyj uchitel': professional'naja kompetentnost' i social'naja znachimost': Materialy I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii (Doneck, 24 ijunya 2022 g.). T. 2. Doneck : Izd-vo DONNU, 2022. P. 35–40.

5. Zhuleva M.I., Sharycheva M. Je. Obogashhenie predstavlenij o maloj rodine v mladšem shkol'nom vozraste / Nauka i molodezh' – 2021: vzgljad v budushhee. Mezhdunarodnyj nauchno-prakticheskij forum. Orenburg, 22–23 aprelja 2021 g. : sbornik statej. M. : TC Sfera, 2021. P. 122–125.

6. Kochemasova L.A., Zhuleva M.I. Preemstvennost' raboty klassnogo rukovoditelja po patrioticheskomu vospitaniju obuchajushhihsja: nachal'naja shkola-srednee zveno / Strategija i taktika podgotovki sovremennogo pedagoga v uslovijah dialogovogo prostranstva obrazovaniya : sbornik nauchnyh statej. Brjansk : RIO BGU; OOO «Novyj proekt», 2022. P. 407–411.

7. «Rossija ob#edinjaet» : kak otmetili Den' gosudarstvennogo flaga / Federal'noe gosudarstvennoe unitarnoe predpriyatie «Rossijskoe agentstvo mezhdunarodnoj informacii RIA Novosti». URL: <https://ria.ru/20220822/flag-1811271239.html>

8. Federal'nyj zakon ot 29.12.2004 № 201-FZ «O vnesenii izmenenij v stat'ju 112 Trudovogo kodeksa Rossijskoj Federacii» / Spravochno-pravovaja sistema po zakonodatel'stvu Rossijskoj Federacii. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_50993/3d0cac60971a511280cba229d9b6329c07731f7/

9. Horina G.P., Strel'cova D.A. Patrioticheskaja napravlennost' massovyh prazdnikov sovremennoj Rossii i molodezh' // Znanie. Ponimanie. Umenie. 2019. No. 4. P. 184–191.

УДК 159.99

**ЖИЗНЕННЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ РУССКИХ И КИРГИЗСКИХ
ДЕВУШЕК: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ***Ипполитова Елена Александровна,**Кандидат психологических наук, доцент, Алтайский государственный
университет, Россия, г. Барнаул,
e-mail: ippolitovae@bk.ru*

В статье анализируется проблема проектирования жизненных перспектив в условиях быстроменяющегося, нестабильного мира русскими и киргизскими студентками. Проведенное исследование с применением методов психологического тестирования и математической обработки данных позволило выявить, что русские девушки активно выстраивают свои перспективы на отдаленное будущее в сферах профессиональной и досуговой деятельности, интеллектуального и физического самосовершенствования, а самореализация в семье и браке планируется в меньшей степени. Киргизские студентки того же возраста более ориентированы на семейные ценности, их жизненные цели сосредоточены во временном интервале до пяти лет в сферах супружества и материнства. Вне зависимости от национальности девушки с оптимизмом смотрят в будущее, однако русским студенткам оно представляется менее стабильным и гармоничным, что объясняется их стремлением к интеграции в проекте предстоящей жизни эгалитарных и традиционных ценностей.

Ключевые слова: жизненные перспективы, ценности, цели, эмоциональное отношение к будущему, девушки, русские, киргизы.

**LIFE PROSPECTS OF RUSSIAN AND KYRGYZ GIRLS: COMPARATIVE
ANALYSIS***Ippolitova Elena Alexandrovna,**Candidate of psychological sciences, associate Professor, Altai State University,
Barnaul, Russia,
e-mail: ippolitovae@bk.ru*

The article analyzes the problem of designing life prospects in a rapidly changing, unstable world by Russian and Kyrgyz students. The conducted research using psychological testing methods and mathematical data processing revealed that Russian girls are actively building their prospects for the distant future in the fields of professional and leisure activities, intellectual and physical self-improvement, and self-realization in the family and marriage is planned to a lesser extent. Kyrgyz students of the same age are more focused on family values, their life goals are concentrated in the time interval up to five years in the areas of matrimony and motherhood. Regardless of nationality, girls are optimistic about the future, but Russian students find it less stable and harmonious, which is explained by their desire to integrate egalitarian and traditional values into the project of the upcoming life.

Key words: life prospects, values, goals, emotional attitude to the future, girls, Russians, Kyrgyz.

В условиях современного мира, в котором сложно строить прогнозы, в обществе растет тревога в отношении будущего. В этой ситуации проблема представлений о будущем или жизненной перспективе личности уже длительное время остается одной из актуальных для психологической науки и практики (К.А. Абульханова-Славская, Е.И. Гловаха, А.А. Кроник, Ж. Нюттен, В.Н. Петрова, И.А. Ральникова) [1, 2, 3, 8, 10, 11]. Как показали результаты проведенных исследований, по сравнению с мужчинами женщины острее ощущают нестабильность социума, перспективы дальнейшей жизни оцениваются ими менее оптимистично [4, 12].

Помимо хронической тревоги значимой характеристикой современного социума является интенсивная трансформация гендерных норм и установок. В исследованиях показано, что происходят значимые изменения гендерных ролей современных российских женщин, расширение спектра их поведения, вследствие чего у них появляется больше возможностей для выстраивания перспективных траекторий самореализации в образовательной, экономической, политической сферах [5, 6]. Вместе с тем отмечается, что в условиях глобализации культурное своеобразие многих народов, напротив, возрастает, что особенно заметно в странах Средней Азии, выбирающих путь развития самобытности, одной из которых является Киргизия. Мигранты из этой страны являются наиболее адаптируемой нацией в России, демонстрируя уважение и дружелюбие, но при этом и высокий уровень национализма, идентифицируя себя именно как «киргизов», и для большинства это предмет гордости и позитивных оценок [9]. Описывая особенности киргизского народа, Н.К. Мусаева указывает на то, что за последние десятилетия исторические культурные ценности и самобытные национальные традиции киргизов, в том числе связанные с институтами семьи и брака, не только сохранились, но и укоренились [7]. В связи с этим возникает вопрос о специфике гендерных моделей современных киргизских женщин, проектом реализации которых выступают их жизненные перспективы. В указанных обстоятельствах в целом

актуальным является сравнительный анализ жизненных перспектив русских и киргизских девушек. Рассмотрим результаты исследования, проведенного на базе Алтайского государственного университета, в котором приняли участие 60 студенток 18–22 лет, разделенные на две группы по 30 человек по признаку национальной принадлежности и гражданству (русские, граждане Российской Федерации, и киргизы, граждане Киргизской Республики, образовательные мигранты). В качестве методов сбора и анализа данных были использованы анкетирование, психодиагностическое тестирование (методика Е.Б. Фанталовой «Уровень соотношения "ценности" и "доступности" различных жизненных сфер», семантический дифференциал времени О.П. Кузнецова, модифицированный вариант инструмента «Персоплан» А.Г. Шмелева), математико-статистические методы анализа данных (описательные статистики, t-критерий Стьюдента, U-критерий Манна-Уитни).

Рассмотрим данные относительно особенностей ценностно-смысловой основы жизненных перспектив русских и киргизских студенток. Установлено, что вне зависимости от национальности все девушки высоко оценивают значимость счастливой семейной и материально обеспеченной жизни, любви, здоровья. Вместе с тем выявлен ряд различий в содержании их ценностных ориентиров (рис. 1).

Так, для русских девушек более значимы интересная работа ($p < 0,001$) и творчество ($p = 0,003$), а для киргизских – познание ($p = 0,027$) и счастливая семейная жизнь ($p = 0,035$). Данные результаты отражают особенности воспитания и культурных трансформаций, происходящих в России и Киргизии. Так, если русские студентки, ориентируясь на эгалитарные ценности, стремятся на равных с мужчинами активно развиваться в профессии и творчестве, то киргизские девушки в основном выбирают (иногда под давлением социального окружения) самореализацию в семейной сфере, высоко оценивая при этом возможность саморазвития в сфере познания окружающего мира.

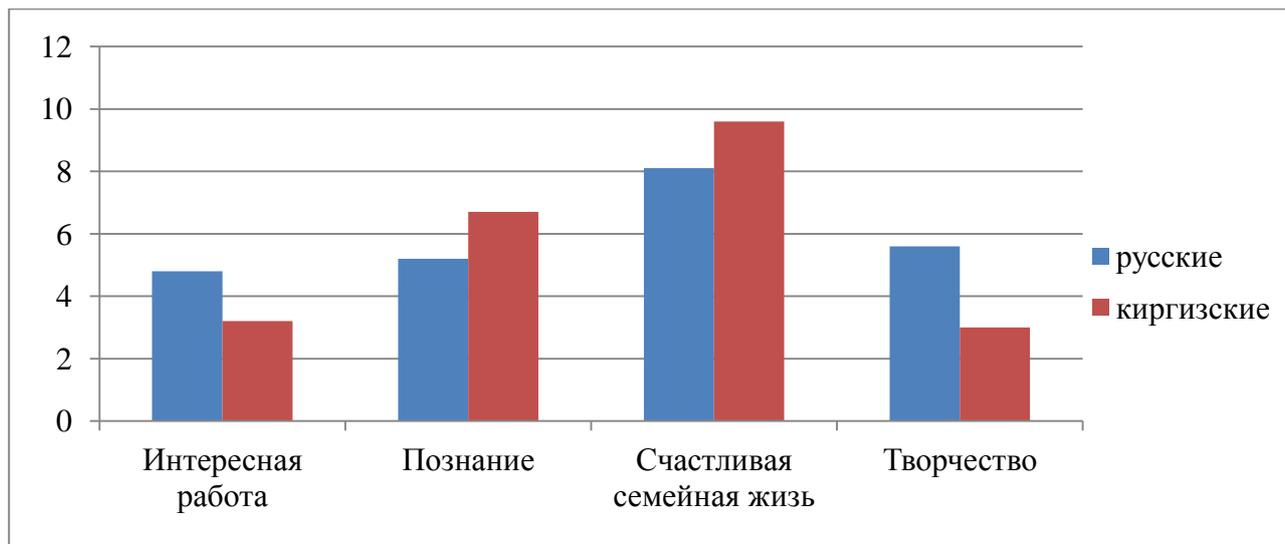


Рис. 1. Ценностно-смысловая основа жизненных перспектив русских и киргизских девушек

Анализ представлений о доступности жизненных ценностей в будущем позволил выявить ряд различий между группами респондентов (рис. 2).

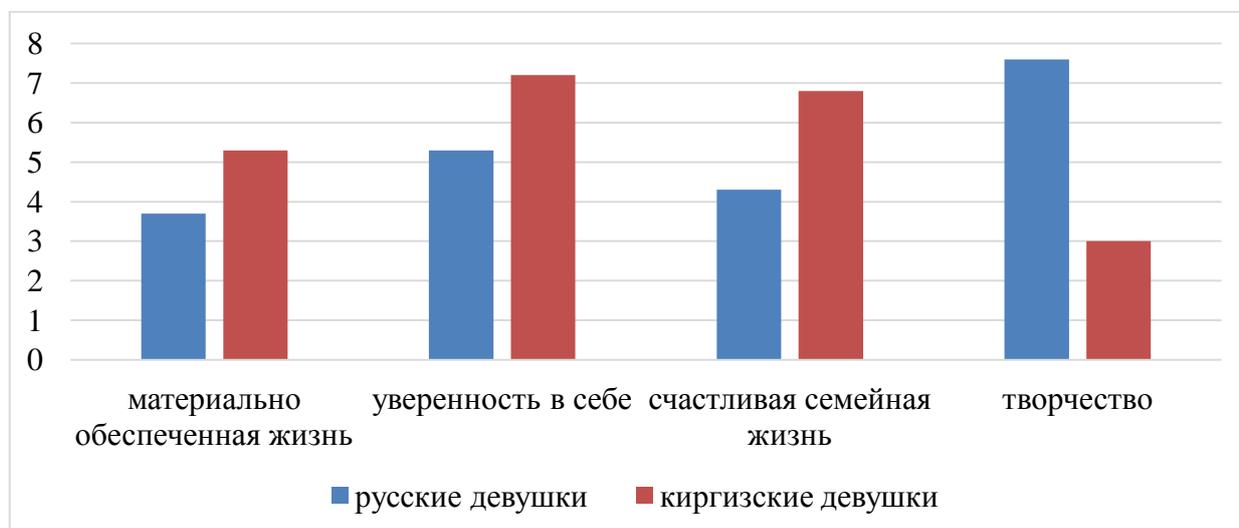


Рис. 2. Различия в доступности жизненных ценностей для русских и киргизских девушек

Русские девушки видят для себя больше возможностей в сфере творческой деятельности ($p=0,015$), для которой современные социальные условия представляются оптимальными. А киргизским девушкам более достижимыми представляются материально обеспеченная жизнь ($p=0,014$),

счастливая семейная жизнь ($p=0,026$) и уверенность в себе ($p=0,037$). Таким образом, студентки из Киргизии представляют больше способов достижения материального благосостояния и семейного счастья в будущем, вероятно, посредством замужества, что в целом, видимо, и способствует достижению уверенности в себе.

Данные относительно глубины планирования будущего русских и киргизских девушек демонстрируют, что они практически в равной степени планируют свое будущее на ближайший год (рис. 3). Однако русские девушки несколько активнее прорабатывают свое отдаленное будущее на срок свыше 5 лет ($p=0,052$), а у киргизских, напротив, большая часть планов сосредоточена в среднеудаленном будущем от 1 года до 5 лет ($p=0,038$).

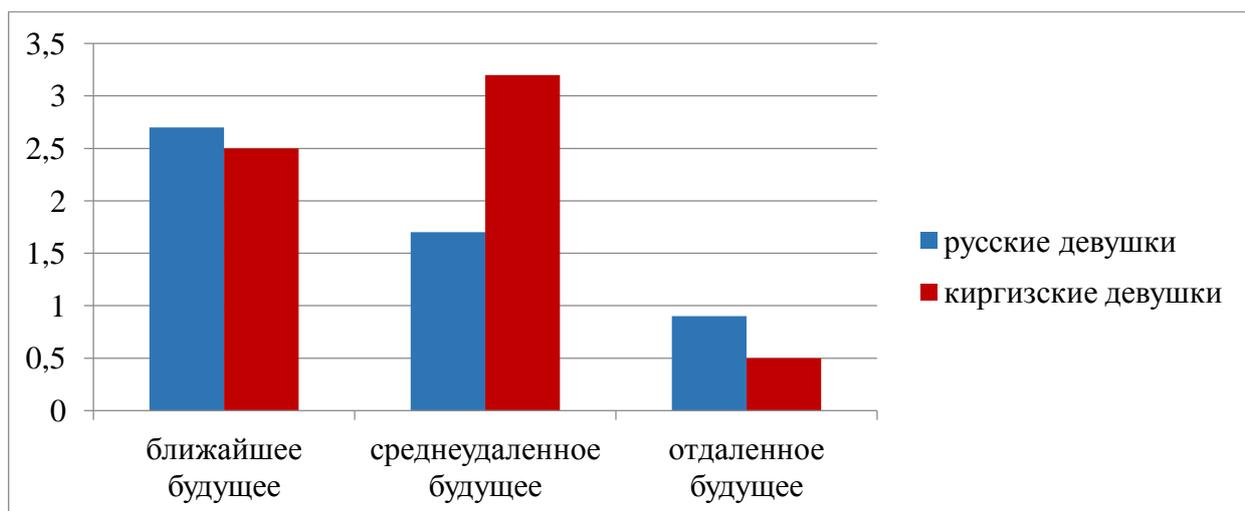


Рис. 3. Глубина планирования будущего у русских и киргизских девушек

Представленные на рисунке 3 различия объясняются тем, что киргизские девушки в среднеудаленном будущем активно планируют получение образования, развлечения, а также поиск брачного партнера или общение с потенциальными женихами и свадьбу. Далее, вероятно, ответственность за собственное будущее они во многом возлагают на мужа как главу патриархальной семьи и предполагают реализацию традиционных для киргизских женщин перспектив в брачно-семейной сфере. У русских девушек,

напротив, есть больше возможностей для выбора путей самореализации, что способствует более активному планированию будущего в направлении поиска не только брачного партнера, но и интересной работы, творчества.

Исследование содержания жизненных целей респондентов позволило установить, что русские девушки ставят перед собой больше целей в сфере профессиональной самореализации ($p=0,011$), планируют развиваться интеллектуально ($p=0,07$), самосовершенствоваться физически и уделять много времени организации досуга ($p<0,001$). Киргизские девушки значительно больше по сравнению с ними выдвигают целей в сфере супружеских отношений и целей, связанных с самореализацией в материнстве ($p<0,001$). Эти данные вполне объяснимы с точки зрения ценностных приоритетов студенток разных национальностей и социокультурных традиций. Так, в Киргизии родители девочек с детства целенаправленно ориентируют их на семейные ценности, основным, демонстрируемым матерями, предназначением женщины считается рождение и воспитание детей, а иные пути развития, в том числе получение образования и интересной работы, рассматриваются как второстепенные, направленные в большей степени на повышение статуса девушки как невесты. В России же, где более активно происходит перестройка гендерных ролей и стереотипов в сторону расширения диапазона допустимого поведения для женщин, они имеют больше возможностей для внесемейной самореализации, откладывая замужество и рождение детей на более поздние сроки.

Эмоциональное восприятие девушками спланированной подобным образом предстоящей жизни тоже несколько различается (рис. 4).

Установлено, что, несмотря на общее позитивное отношение к будущему как к счастливому, привлекательному, светлому, яркому, насыщенному этапу жизни, характерное для всех респондентов, студентки из Киргизии представляют этот период более стабильным ($p<0,001$) и гармоничным ($p=0,02$) по сравнению с русскими. Следовательно, ориентация молодых киргизок на реализацию традиционного жизненного пути женщины этой национальности

позволяет им более спокойно смотреть в будущее. Русские же, стремясь построить свою жизнь в большей степени в соответствии со своими личными приоритетами, однако достаточно высоко оценивая при этом традиционную ценность счастливой семейной жизни, логично предполагают, что этот путь будет более сложным и противоречивым.

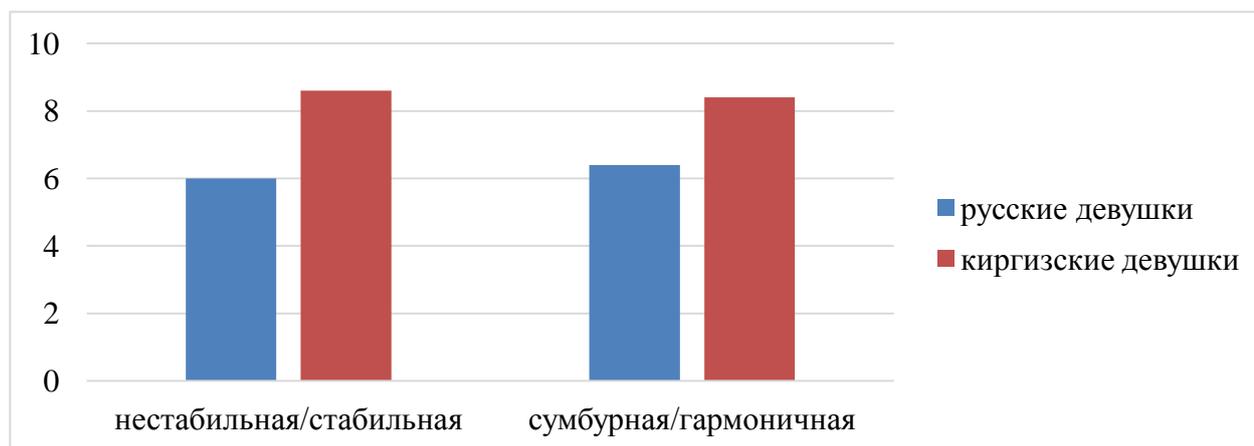


Рис. 4. Особенности эмоционального отношения к будущей жизни русских и киргизских девушек

Установлено, что, несмотря на общее позитивное отношение к будущему как к счастливому, привлекательному, светлому, яркому, насыщенному этапу жизни, характерное для всех респондентов, студентки из Киргизии представляют этот период более стабильным ($p < 0,001$) и гармоничным ($p = 0,02$) по сравнению с русскими. Следовательно, ориентация молодых киргизок на реализацию традиционного жизненного пути женщины этой национальности позволяет им более спокойно смотреть в будущее. Русские же, стремясь построить свою жизнь в большей степени в соответствии со своими личными приоритетами, однако достаточно высоко оценивая при этом традиционную ценность счастливой семейной жизни, логично предполагают, что этот путь будет более сложным и противоречивым.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что жизненные перспективы русских и киргизских студенток имеют ряд различий, обусловленных их национальной

принадлежностью и условиями предшествующих этапов социализации. В целом можно говорить о том, что, не отрицая традиционные семейные ценности, русские девушки активно выстраивают свои перспективы в сферах профессиональной и досуговой деятельности, интеллектуального и физического самосовершенствования на длительный срок, исходя из значимых для них ценностей творчества и интересной работы. В отличие от них, киргизские студентки более ориентированы на семейные ценности, поэтому планируют свое будущее преимущественно на срок не более пяти лет, их жизненные цели сосредоточены в сферах супружества и материнства, в дальнейшем они, видимо, предполагают воспроизводство типичного жизненного пути женщины их страны, судьба которой определяется течением брачно-семейного цикла. Интерес представляют результаты, согласно которым жизненные перспективы киргизских девушек оказались более гармоничными, а русские студентки, стремящиеся к интеграции в проекте предстоящей жизни эгалитарных и традиционных ценностей, испытывают сомнения по поводу его согласованности и стабильности.

Список литературы:

1. Абульханова-Славская К.А. Жизненные перспективы личности // Психология личности и образ жизни. М. : Наука, 1987. С. 138–144.
2. Вань Е.Н. Представления о будущем как предмет психологического исследования // Гуманитарные научные исследования. 2017. № 5. URL: <https://human.snauka.ru/2017/05/23955>
3. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. 2-е изд., испр. и доп. М. : Смысл, 2008. 267 с.
4. Жизненные перспективы современных женщин: надежды, опасения, риски : монография / под общ. ред. Е.А. Ипполитовой. Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2020. 141 с.
5. Ключко О.И., Чекалина А.А., Иоффе Е.В., Ерофеева М.А., Сухарева Н.Ф., Самосадова Е.В. Гендарные трансформации в представлениях российской студенческой молодежи // Женщина в российском обществе. 2020. № 1. С. 55–69.

6. Ковтун Г.С., Куперман А.А. Гендерные представления современной студенческой молодежи: (на материале г. Владивостока) // Женщина в российском обществе. 2017. № 1. С. 53–63.
7. Мусаева Н.К. Национальные традиции как фактор формирования социального характера кыргызского народа // Интерактивная наук. 2018. № 13. С. 226–229.
8. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. М. : Смысл, 2004. 608 с.
9. Осауленко О.А. Психологические особенности мигрантов из Кыргызстана // Гуманитарные научные исследования. 2017. № 12. URL: <https://human.snauka.ru/2017/12/24645>
10. Петрова В.Н. Изучение образа будущего: методологические проблемы и пути их решения // Сибирский психологический журнал. 2009. № 32. С. 6–10.
11. Ральникова И.А. Психологическое здоровье человека и жизненные перспективы личности // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. 2019. № 4 (15). С. 121–126.
12. Ральникова И.А. Ипполитова Е.А. Жизненные перспективы женщин в изменяющемся мире // Фундаментальные проблемы гуманитарных наук: опыт и перспективы развития исследовательских проектов РФФИ : материалы всероссийской научной конференции с международным участием. Барнаул : АлтГПУ, 2020. С. 490–492.

References:

1. Abul'hanova-Slavskaja K.A. Zhiznennye perspektivy lichnosti // Psihologija lichnosti i obraz zhizni. M. : Nauka, 1987. P. 138–144.
2. Van' E.N. Predstavlenija o budushhem kak predmet psihologicheskogo issledovanija // Gumanitarnye nauchnye issledovanija. 2017. No. 5. URL: <https://human.snauka.ru/2017/05/23955>
3. Golovaha E.I., Kronik A.A. Psihologicheskoe vremja lichnosti. 2-e izd., ispr. i dop. M. : Smysl, 2008. 267 p.
4. Zhiznennye perspektivy sovremennyh zhenshhin: nadezhdy, opaseniya, riski : monografija / pod obshh. red. E.A. Ippolitovoj. Barnaul : Izd-vo Alt. un-ta, 2020. 141 p.
5. Kljuchko O.I., Chekalina A.A., Ioffe E.V., Erofeeva M.A., Suhareva N.F., Samosadova E.V. Gendarnye transformacii v predstavlenijah rossijskoj studencheskoj molodezhi // Zhenshhina v rossijskom obshhestve. 2020. No. 1. P. 55–69.
6. Kovtun G.S., Kuperman A.A. Gendernye predstavlenija sovremennoj studencheskoj. molodezhi: (na materiale g. Vladivostoka) // Zhenshhina v rossijskom obshhestve. 2017. No. 1. P. 53–63.
7. Musaeva N.K. Nacional'nye tradicii kak faktor formirovanija social'nogo haraktera kyrgyzskogo naroda // Interaktivnaja nauka. 2018. No. 13. P. 226–229.

8. Njuten Zh. Motivacija, dejstvie i perspektiva budushhego. M. : Smysl, 2004. 608 p.
9. Osaulenko O.A. Psihologicheskie osobennosti migrantov iz Kyrgyzstana // Gumanitarnye nauchnye issledovanija. 2017. No. 12. URL: <https://human.snauka.ru/2017/12/24645>
10. Petrova V.N. Izuchenie obraza budushhego: metodologicheskie problemy i puti ih reshenija // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. 2009. No. 32. P. 6–10.
11. Ral'nikova I.A. Psihologicheskoe zdorov'e cheloveka i zhiznennye perspektivy lichnosti // Zdorov'e cheloveka, teorija i metodika fizicheskoj kul'tury i sporta. 2019. No. 4 (15). P. 121–126.
12. Ral'nikova I.A. Ippolitova E.A. Zhiznennye perspektivy zhenshin v izmenjajushhemsja mire // Fundamental'nye problemy gumanitarnyh nauk: opyt i perspektivy razvitija issledovatel'skih proektov RFFI: materialy vsrossijskoj nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Barnaul : AltGPU, 2020. P. 490–492.

УДК 378

**ОТНОШЕНИЕ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ –
БУДУЩИХ ПЕДИАТРОВ*****Калин Денис Александрович,***

*Студент, ФГБОУ ВО Алтайский государственный медицинский университет
Министерства здравоохранения РФ, г. Барнаул, Россия,
e-mail: kalin.02@mail.ru*

Бендрикова Альбина Юрьевна,

*Кандидат социологических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных
наук, ФГБОУ ВО Алтайский государственный медицинский университет
Министерства здравоохранения РФ, г. Барнаул, Россия,
e-mail: bendrikova-a@mail.ru*

Статья посвящена изучению процесса формирования здорового образа жизни врача-педиатра в ходе профессионального обучения. В работе выделены определения таких понятий, как здоровье, здоровый образ жизни. Рассматриваются основные составляющие здорового образа жизни. Анализ учебного плана и ФГОС ВО по специальности «Педиатрия» позволил определить роль дисциплины «Биоэтика» в формировании здорового образа жизни будущего врача-педиатра. Был проведен анкетный опрос студентов 2 курса Института педиатрии АГМУ, выявлена степень информированности и соблюдения основных принципов ЗОЖ. Авторы делают вывод о влиянии дисциплин социально-гуманитарного профиля, которые студенты-медики осваивают в ходе профессиональной подготовки в вузе, на формирование здорового образа жизни. По результатам проведенного эмпирического исследования авторами представлен обобщенный, собирательный образ будущего врача-педиатра.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, студенты, здоровье, врач-педиатр, профессиональное обучение.

**PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A MEDICAL STUDENT IN THE
PROCESS OF STUDYING AT A UNIVERSITY*****Kalin Denis Alexandrovich,***

*Student, Altai State Medical University of the Ministry of Health of the Russian
Federation, Barnaul, Russia,
e-mail: kalin.02@mail.ru*

Bendrikova Albina Yurievna,

*PhD, Associate Professor of the Department of Social Sciences and Humanities, Altai
State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation,
Barnaul, Russia,
e-mail: bendrikova-a@mail.ru*

The article is devoted to the study of the process of forming a healthy lifestyle of a pediatrician during professional training. The paper highlights the definitions of such concepts as health, a

healthy lifestyle. The main components of a healthy lifestyle are considered. The analysis of the curriculum and the Federal State Educational Standard in the specialty "Pediatrics" allowed us to determine the role of the discipline "Bioethics" in the formation of a healthy lifestyle of the future pediatrician. A questionnaire survey of 2nd year students of the Institute of Pediatrics of ASMU was conducted, the degree of awareness and compliance with the basic principles of healthy lifestyle was revealed. The authors conclude that the impact of social and humanitarian disciplines that medical students master during their professional training at the university on the formation of a healthy lifestyle. Based on the results of an empirical study, the authors present a generalized, collective image of the future pediatrician.

Key words: healthy lifestyle, students, health, pediatrician, vocational training.

«Единственная красота, которую я знаю, — это здоровье», — говорил Генрих Гейне [8]. Проблема здорового образа жизни не только не теряет своей актуальности, но и набирает обороты в современном российском обществе. Нет ни одной сферы жизнедеятельности, где бы ни была актуальна тема здорового образа жизни. По данным Всемирной Организации Здравоохранения (ВОЗ), здоровье определяется как состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только как отсутствие болезней и физических дефектов. Здоровье включает в себя такие социально значимые критерии, как продолжительность жизни, умственная и физическая работоспособность, воспроизводство здорового потомства [1, 7]. Здоровье является основным приоритетом в развитии нашей страны. Во исполнение Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» реализуется программа «Укрепление общественного здоровья» [6]. Здоровье – одна из главных ценностей в жизни человека. Поэтому уже с детского возраста необходимо формировать осознанное отношение к своему здоровью. Транслятором основных ценностей здорового образа жизни является, в частности, врач-педиатр, который непосредственно взаимодействует как с детьми, так и с родителями. В свою очередь, врач-педиатр должен сам обладать знаниями об основных принципах здорового образа жизни и уметь формировать навыки ЗОЖ у своих пациентов.

В данном контексте особую актуальность приобретает тема формирования здорового образа жизни у молодежи, в том числе у будущих врачей. В состав здорового образа жизни входят такие элементы, как режим труда и отдыха, искоренение вредных привычек, оптимальный двигательный режим, закаливание, рациональное питание. Большую роль в формировании такого отношения к своему здоровью у студентов-медиков могут сыграть образовательная организация, в том числе содержание профессиональной подготовки.

В соответствии с ФГОС ВО по специальности «Педиатрия» в образовательном процессе студенты – будущие педиатры осваивают некоторые универсальные компетенции, в частности: способность поддерживать должный уровень физического состояния для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности. Индикатором сформированности данной компетенции является соблюдение и пропаганда норм здорового образа жизни в различных жизненных ситуациях и в профессиональной деятельности.

В процессе обучения и профессиональной подготовки студентов медицинского вуза дисциплина «Биоэтика» может стать основой формирования указанной универсальной компетенции.

Как учебная дисциплина «Биоэтика», обращаясь к личности студента, развивает биоэтическое мышление, помогает будущему врачу определить составляющие ответственного поведения, закрепляет должное поведение во взаимоотношениях между врачом и пациентом. Основопологающим фактором для реализации ответственного выбора в клинической практике должно стать соблюдение принципа «уважения автономии личности» и правил, которые основываются на нем: «правдивости», «справедливости», «конфиденциальности» и «добровольного информированного согласия».

Биоэтика в условиях профессиональной медицинской деятельности предполагает формирование ответственности за свои действия у всех участников лечебного процесса. Врач должен уметь оценивать показатели,

которые отражают состояние здоровья населения, осуществлять профилактику инфекционных и генетических заболеваний, эффективно осуществлять просветительскую работу среди здоровых и больных [3].

Целью данной работы явилось изучение отношения к здоровому образу жизни студентов – будущих педиатров АГМУ.

В исследовании приняли участие 112 студентов 2-го курса Института педиатрии АГМУ. Респонденты были опрошены методом сплошного анкетирования. Выборочная совокупность обоснована наличием в учебных планах специальности «Педиатрия» на этом курсе дисциплины «Биоэтика».

По мнению И.Ф. Демидовой, понятие здорового образа жизни у человека складывается с детства из его окружения [4, 9]. Чтобы сформировать или скорректировать представление ребенка о вреде алкоголя и курения, необходимо рационально транслировать здоровый образ жизни с раннего детства. Именно в семье ребенок проводит большую часть своего времени, поэтому родителям необходимо быть просвещенными во всех вопросах, которые будут волновать их ребенка в дальнейшей жизни [5]. И.Ф. Демидова в своей работе затрагивает вопрос о зависимости понимания здорового образа жизни от возраста. Это, в частности, выражается в том, что в юном возрасте важно выглядеть спортивно и привлекательно, при этом какие-либо физические недостатки рассматриваются как показатель болезни, но с возрастом это становится незначительным. Не может остаться без внимания то обстоятельство, что взрослые люди не видят ничего плохого в употреблении алкоголя. Однако известен факт того, что даже небольшие дозы алкоголя могут привести к заболеванию алкоголизмом.

Д.А. Цеплит уделяет особое внимание тому, что в формировании правильного понимания здорового образа жизни принимает участие не только семья, но и образовательная организация [10]. Восприятие информации о различных методах оздоровления осуществляется благодаря педагогам.

В своей научной работе Ю.В. Бобрик делает особый упор на формирование культуры рационального питания, которая является основой для поддержания нормального веса тела, нормального уровня систолического и диастолического давления, а также нормальной концентрации в крови холестерина и глюкозы [2].

Каждый компонент здорового образа жизни играет особую роль. Без какого-либо составляющего элемента здорового образа жизни эффективность их влияния на общее состояние здоровья будет меньше или ее вообще может не быть. В ходе профессионального обучения студенты медицинского вуза получают, закрепляют знания о здоровом образе жизни и формируют собственную позицию в отношении к ЗОЖ, что необходимо в будущей профессиональной деятельности. Среди опрошенных студентов 2-го курса Института педиатрии АГМУ 83,9% респондентов женского пола, 16,1% – мужского пола.

По результатам анкетирования, большинство студентов отметили, что информацию о здоровом образе жизни они получают из Интернета (96,8%), что вполне объяснимо влиянием факторов информационного общества. На втором месте среди источников информации о ЗОЖ другие средства массовой информации (67,7%). Среди всех перечисленных источников специальная учебная литература, используемая в образовательном процессе, на третьем месте – 52%.

Будущие врачи-педиатры знают о значении профилактических мероприятий в лечебно-диагностическом процессе, поэтому регулярное посещение врача с целью профилактики выделяют в качестве основного элемента ЗОЖ (67,7%). Широкий круг интересов, хобби, богатая духовная жизнь (61,3%) и доброжелательное отношение к другим людям (22,6%) – все это является подтверждением понимания здорового образа жизни как единства физического, душевного и духовного здоровья.

Занятия физической культурой не популярны среди опрошенных респондентов (48,4%). 100% студентов, принявших участие в опросе, знают, что вредные привычки (курение, алкоголь) не соотносятся с понятием здорового образа жизни, однако у 51,6% они есть. Студенты также выделили, что необходимо придерживаться здорового образа жизни потому, что это необходимо для здоровья всего организма (58,1%), но есть те, кто считает это важным, но не главным (32%).

Таким образом, у опрошенных студентов отношение к ЗОЖ носит не активный, а пассивный характер, т.к., имея представление о его составляющих, о его значении для здоровья человека, они в большинстве своем ведут образ жизни, который нельзя назвать здоровым.

По результатам проведенного исследования мы представили обобщенный, собирательный образ будущего врача-педиатра.

Это врач преимущественно женского пола, для которого здоровый образ жизни связан с регулярным посещением врача, прохождением медицинских осмотров. Для получения информации об аспектах здорового образа жизни по преимуществу использует средства массовой информации, реже научную литературу. Регулярно не занимается физической культурой и спортом, а делает это в зависимости от настроения. Знает о негативном влиянии на организм вредных привычек, но не всегда сам обладает способностью от них отказаться. Таким образом, у них не сформирована одна из важнейших профессиональных компетенций.

Для врача-педиатра главным является поддержание своего здоровья, соблюдение всех норм и принципов здорового образа жизни.

Невозможно представить врача любой специальности, а в особенности педиатра, без знания и соблюдения правил и принципов здорового образа жизни. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости усиления роли профессионального обучения в процессе формирования здорового образа жизни у студентов АГМУ. Полученные результаты

свидетельствуют о том, что только в рамках курса «Биоэтика» решить эффективно эту задачу невозможно. Однако в ходе изучения этого курса возможно формирование ответственного отношения к ЗОЖ как своего, так и пациентов.

На наш взгляд, данную проблему необходимо решать на основе комплексной образовательной и воспитательной работы со студентами медицинского вуза через применение как групповых, так и индивидуальных образовательных технологий при акцентировании внимания на развитии соответствующих ценностных ориентиров молодежи – стремлении отказаться от вредных привычек, вести здоровый образ жизни и заниматься физической культурой.

Список литературы:

1. Аветисян А.А., Захарченко А.Е. Основы здорового образа жизни студентов. критерии здорового образа жизни // Проблемы науки. современной науки и образования. 2021. № 11 (168). URL:<https://ipi1.ru/images/PDF/2021/168/osnovy-zdorovogo-obraza.pdf>
2. Бобрик Ю.В. Роль пропаганды здорового образа жизни в профилактике хронических неинфекционных заболеваний и повышение качества жизни населения / Труды НИИ организации здравоохранения и медицинского менеджмента. М. : Изд-во Научно-исследовательского института организации здравоохранения и медицинского менеджмента, 2018. С. 15–16.
3. Васильков П.С., Лавренов В.Н. Здоровый образ жизни – важная ценность субъектов учебно-воспитательного процесса / Материалы международной научно-практической конференции «Практическая подготовка специалистов в условиях университетского образования: состояние, проблемы, перспективы». Витебск : Изд-во ВГУ, 2008. С. 216–217. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42874941>
4. Голубятникова М.В., Чистяков С.А. Роль семьи в формировании здорового образа жизни подрастающего поколения // Образование. Карьера. Общество. 2016. № 2. С. 63–64. URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/rol-semi-v-formirovanii-zdorovogo-obraza-zhizni-podrastayuschego-pokoleniya>
5. Демидова И.Ф. Изучение представлений молодежи о здоровом образе жизни // Новая наука: стратегии и векторы развития. 2016. № 118. С. 65–67.
6. Логинова Н.С., Бендрикова А.Ю., Пономаренко О.П., Пономарева А.С. Влияние профессионального воспитания студентов в вузе на процесс актуализации использования в сфере здравоохранения брендовых продуктов

Алтая // Межкультурная коммуникация в образовании и медицине. 2022. № 1. С. 20–34.

7. Магомедова П.М., Бирюкова Н.В. Здоровье и здоровый образ жизни в системе ценностей у современных подростков // Тенденции развития науки и образования. 2021. № 74-1. С. 91–95. URL: https://www.researchgate.net/publication/353214570_Zdorove_i_zdorovyj_obraz_zizni_v_sisteme_cennostej_u_sovremennyh_podrostkov

8. Стадников Г.В. У истоков «русского» Гейне: из истории первых публикаций прозы Гейне на русском языке // Acta Eruditorum. 2018. № 25. С. 9–13.

9. Хомутова Е.В., Игнашкина М.В. Здоровый образ жизни: укрепление здоровья // Наука-2020. 2022. № 4 (58). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zdorovyy-obraz-zhizni-ukreplenie-zdorovya>

10. Цеплит Д.А. Формирование здорового образа жизни в ДОУ: анализ понятий «здоровье» и «здоровый образ жизни» / Социальные процессы в современном российском обществе: проблемы и перспективы. Материалы IV Всероссийской научной конференции. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2020. С. 548–551.

References:

1. Avetisjan A.A., Zaharchenko A.E. Osnovy zdorovogo obraza zhizni studentov. kriterii zdorovogo obraza zhizni // Problemy Nauki. 2021. No. 11 (168). URL:<https://ipi1.ru/images/PDF/2021/168/osnovy-zdorovogo-obraza.pdf>

2. Bobrik Ju.V. Rol' propagandy zdorovogo obraza zhizni v profilaktike hronicheskikh neinfekcionnyh zabolevanij i povyshenie kachestva zhizni naselenija / Trudy NII organizacii zdavoohranenija i medicinskogo menedzhmenta. M. : Izd-vo Nauchno-issledovatel'skogo instituta organizacii zdavoohraneniya i medicinskogo menedzhmenta, 2018. P. 15–16.

3. Vasil'kov P.S., Lavrenov V.N. Zdorovyj obraz zhizni-vazhnaja cennost' sub#ektov uchebno-vospitatel'nogo processa / Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Prakticheskaya podgotovka specialistov v usloviyah universitetskogo obrazovaniya: sostoyanie, problemy, perspektivy». Vitebsk : Izd-vo VGU, 2008. P. 216–217. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42874941>

4. Golubjatnikova M.V., Chistjakov S.A. Rol' sem'i v formirovanii zdorovogo obraza zhizni podrastajushhego pokolenija // Obrazovanie. Kar'era. Obshchestvo. 2016. No. 2. P. 63–64. URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/rol-semi-v-formirovanii-zdorovogo-obraza-zhizni-podrastajushhego-pokoleniya>

5, Demidova I.F. Izuchenie predstavlenij molodezhi o zdorovom obraze // Novaja nauka: strategii i vektory razvitija. 2016. No. 118. P. 65–67.

6. Loginova N.S., Bendrikova A.Ju., Ponomarenko O.P., Ponomareva A.S. Vlijanie professional'nogo vospitaniya studentov v vuze na process aktualizacii ispol'zovanija v sfere zdavoohranenija brendovyh produktov Altaja // Mezhkul'turnaja kommunikacija v obrazovanii i medicine. 2022. 1. P. 20–34.

7. Magomedova P.M., Birjukova N.V. Zdorov'e i zdorovyj obraz zhizni v sisteme cennostej u sovremennyh podrostkov // Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya. 2021. No. 74-1. P. 91–95. URL: https://www.researchgate.net/publication/353214570_Zdorove_i_zdorovyj_obraz_zizni_v_sisteme_cennostej_u_sovremennyh_podrostkov

8. Stadnikov G.V. U istokov "russkogo" Gejne: iz istorii pervyh publikacij prozy Gejne na russkom jazyke // Acta Eruditorum. 2018; 25. P. 9–13.

9. Homutova E.V., Ignashkina M.V. Zdorovyj obraz zhizni: ukreplenie zdorov'ja // Nauka-2020. 2022. No. 4 (58). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zdorovyj-obraz-zhizni-ukreplenie-zdorovya>

10. Ceplit D.A. Formirovanie zdorovogo obraza zhizni v DOU: analiz ponjatij «zdorov'e» i «zdorovyj obraz zhizni» / Social'nye processy v sovremennom rossijskom obshhestve: problemy i perspektivy. Materialy IV Vserossijskoj nauchnoj konferencii. Irkutsk : Izd-vo IGU, 2020. P. 548–551.

УДК 378.147.88

**РЕАЛИЗАЦИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ПРОЦЕССЕ
ОБУЧЕНИЯ БОТАНИКЕ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ*****Клименко Михаил Юрьевич,****Магистр, Павлодарский педагогический университет, г. Павлодар,
Республика Казахстан,
e-mail: klimenkomu@pspu.kz****Жумабекова Бибигуль Кабылбековна,****Доктор биологических наук, профессор, Павлодарский педагогический
университет, г. Павлодар,
Республика Казахстан,
e-mail: bibigul_kz@bk.ru****Кабдолова Гульжан Кайратовна,****Магистр, Павлодарский педагогический университет, г. Павлодар,
Республика Казахстан,
e-mail: gulzhan_city@mail.ru****Каббасова Малика Талгатовна,****Магистр, Павлодарский педагогический университет, г. Павлодар,
Республика Казахстан,
e-mail: makasheva-m@mail.ru*

В настоящее время в высшей школе реализуются образовательные программы, разработанные на основе государственных образовательных стандартов, построенных на принципах формирования компетенций. Образовательные программы предусматривают использование различных форм и методов обучения, при этом система высшего образования основана на значительной части самостоятельной работы студентов. Авторы статьи описывают способы построения занятий по ботанике с включением регионального компонента. Такой подход видится наиболее эффективным в процессе образования будущих специалистов-биологов.

Ключевые слова: преподавание, образовательный процесс, учебно-познавательная деятельность студентов, региональный компонент, обучение.

**APPLICATION OF THE REGIONAL COMPONENT IN THE LESSONS
ON BOTANICS IN THE CONDITIONS OF THE HIGHER SCHOOL*****Klimenko Mikhail Yurievich,****Master, Pavlodar pedagogical University, Pavlodar,
Republic of Kazakhstan,
e-mail: klimenkomu@pspu.kz*

Zhumabekova Bibigul Kabylbekovna,
Doctor of biology sciences, Pavlodar pedagogical University, Pavlodar,
Republic of Kazakhstan,
e-mail: bibigul_kz@bk.ru

Kabdolova Gulzhan Kairatovna,
Master, Pavlodar pedagogical University, Pavlodar,
Republic of Kazakhstan,
e-mail: gulzhan_city@mail.ru

Kabbasova Malika Talgatovna,
Master, Pavlodar pedagogical University, Pavlodar,
Republic of Kazakhstan,
e-mail: makasheva-m@mail.ru

Currently, educational programs implemented in higher education, developed on the base of the state educational standards, built on the principles of the formation of competencies. Educational programs provide for the use of various forms and methods of teaching. At the same time, the higher education system bases on a significant part of the independent work of the student. The article describes about the methods of botanic lessons construction with including the regional component. The authors consider this approach the most effective for the process of preparing the future biology specialists.

Key words: teaching, educational process, educational and cognitive activity of students, regional component, learning.

Понятие регионального компонента широко используется при организации учебного процесса в высшей школе естественнонаучного направления. Термин подразумевает вовлечение в учебный процесс объектов, являющихся типичными для местных природных ареалов [6]. Такое изучение биологических дисциплин позволяет улучшать качество образования и подготовки специалистов-биологов. Привлекательность рассматриваемого метода обусловлена еще и тем, что местные природные объекты всегда «под рукой», их можно изучать непосредственно в природной среде, они всегда доступны для проведения экскурсий, изготовления биологических препаратов и других работ [2].

Немаловажным аспектом использования местных материалов на занятиях по биологии является возможность повышения интереса к образовательному процессу со стороны студентов. Многие объекты, например, растения, уже

известны. Поэтому на их примере лучше усваивается новый материал, тем самым позволяя облегчить понимание сложных природных процессов. Знание особенностей местной природы может служить инструментом для экологического воспитания студентов [1]. По мнению авторов, понимание процессов местной природы и ее места в глобальном масштабе заставляет обучаемых задуматься о сохранении региональной природы и участии в мероприятиях по улучшению ее состояния [8].

На сегодняшний день главной задачей педагогики является создание удобной и полезной среды для развития собственных способностей студентов, формирования у них знаний об окружающем мире [3].

Проблемами регионализации образования занимались многие ученые Казахстана и сопредельных российских территорий, подчеркивая при этом неоднозначность понятия регионального компонента [4]. Прикладным компонентом регионализации должно стать прежде всего обеспечение лабораторно-практических занятий, предметных олимпиад, экологических мероприятий местными природными объектами [16]. Именно на это и следует делать упор при составлении заданий: адаптации региональных растений к конкретным местным условиям должны изучаться через их морфологические особенности, с иллюстрацией оригинальными фотографиями и нативными объектами [15].

Рассмотрение местных растений в качестве регионального компонента с точки зрения разных естественнонаучных дисциплин как раз и является инструментом в проведении такой работы. Биологические процессы, протекающие в тканях растений, являются отражением химических и физических явлений. Таким образом, используется междисциплинарный подход в подаче материала. У студентов развивается критическое мышление и расширяется кругозор. Местная флора удобна в использовании, некоторые ее объекты студенты уже знают. Педагогу-предметнику остается дополнить материал актуальными знаниями и пояснениями для лучшего усвоения [5].

Занятия по изучению флоры родного края следует проводить в двух формах. Одна из форм подразумевает изучение материала в природе, то есть в виде экскурсий и полевых практик. Студенты знакомятся с местной флорой, учатся готовить гербарий. Главным звеном такого процесса является ученый. Он доносит основную информацию до студентов, распределяет полевую работу [10]. Эта форма занятий планируется, с одной стороны, в зависимости от ландшафтно-географической характеристики местности, прилегающей к городу и другому населенному пункту, и доступной для посещения экскурсантами, с другой стороны, зависит от конкретных целей и задач проводимой экскурсии. Экскурсия и полевая практика подразумевают, прежде всего, получение знаний о местных биотопах, необходимых навыках работы с ними, а также о нормах экологической этики. Внеаудиторная работа может выполнять несколько функций. Она дает возможность наблюдать за растениями в любое время года с фиксацией изменений. Также обеспечивает сбор фактического материала для выполнения научных работ и пополнения музейных фондов высшей школы [18].

Стоит отметить, что экскурсии в фитоценозы способствуют реализации идеи полиязычного образования. Наглядность и тесный контакт с растениями помогают приобретать языковые знания и усваивать названия растений на родном и на других языках. Авторы разработали серию полиязычных экскурсий по ботанике в биотопы Павлодарской области. На экскурсиях студенты знакомятся с названиями растений на русском, казахском и английском языках, а также узнают международное научное название на латыни. Например, *Ива белая (Salix alba)*. Латинское название ассоциируется с известным лекарством ацетилсалициловая кислота (аспирин), которое изготавливается из ивовой коры. *Alba* переводится как *белый* и созвучно со словами альбинос, альбумин. Казахское название ивы *тал* созвучно с английским словом *tall* (высокий). И так же изучаются другие виды растений. В ходе этой работы студенты быстро запоминали названия не только на родном,

но и на других языках [13]. Авторы считают, что организация внеаудиторных занятий в таком виде формирует позитивное отношение к природным объектам и мировоззрение будущего специалиста биологической профессии [11].

Другая форма предполагает аудиторную работу. Ученый организует самостоятельную работу студентов. Особенностью этого вида деятельности является использование материалов, полученных в ходе проведенных ранее экскурсионных и учебно-полевых занятий, то есть основой данного процесса является региональный компонент. Это дает серьезное преимущество в учебном процессе, так как подобные материалы доступны при любой материально-технической базе учебного заведения, обеспечивают взаимосвязь теории с практикой, формирование функциональной грамотности будущих учителей биологии и в комплексе могут быть включены в большой практикум по ботанике [11].

Еще одним немаловажным моментом в этой работе является привлечение знаний из разных смежных с ботаникой и в целом с биологией предметов, что обеспечивает междисциплинарный подход в образовании. В сегодняшних реалиях очень важно, чтобы у студентов развивались компетенции, необходимые для формирования образованной личности и специалиста с высоким уровнем эрудиции. Такие компетенции возможно развивать в контексте межпредметных связей [14].

Например, при изучении растения местной флоры рассматриваются генетика этого растения, его эволюционная принадлежность, экологическое значение и так далее, формируется межпредметная связь, поскольку задействованы знания из других областей наук. Таким образом развиваются функциональная грамотность у учащихся, теоретический и прикладной характер получения знаний, осуществляется внедрение регионального компонента в естественнонаучное образование [17].

В Павлодарском педагогическом университете были реализованы описанные выше идеи. Авторами и их коллегами составлены рабочие тетради

для анкетирования студентов. В анкетах представлены оригинальные фото растений, сделанные во время экскурсий [13]. Студенту предлагается указать название вида, его систематическую принадлежность, а также название на казахском, английском и латинском языках [таблица 1].

Таблица 1. Пример формы анкеты для студентов

Место для фото				
Содержание задания	1	Ответы студентов или учащихся	Балл	
			максимум	полученный
Узнаю это растение, видел его в книгах и виртуальных источниках (можно указать, в каких)				
Узнаю это растение, видел в природе или населенном пункте				
Его название (научное, народное)				
Знаю его название на других языках				
Его роль для человека, сферы использования (можно написать подробнее)				
Сумма баллов				

В таком же порядке созданы рабочие тетради по эволюционному учению и смежным предметам с использованием региональных природных объектов. Использование рабочих тетрадей во время аудиторных занятий по ботанике

дает студентам возможность концентрированного и разнопланового повторения знаний о растениях, животных, закономерностях экологии и генетики, полученных в течение всего вузовского курса [12].

Проводя исследовательскую работу непосредственно на занятиях по ботанике, каждый студент может реализовать себя, используя полученные знания и опыт, продемонстрировать свою компетентность. Авторы считают, что ведущее место в учебном процессе должна занимать исследовательская деятельность студентов, так как она связана с решением творческой задачи с неизвестным результатом [13].

Использование описанных форм организации учебного процесса создает условия для актуализации знаний по общебиологическим дисциплинам, полученным в школьном курсе биологии, упрощает усвоение вузовского курса общебиологических дисциплин, расширяет группы живых организмов, на которых можно изучать и иллюстрировать для учебно-методических целей закономерности биологической науки. Обеспечивается взаимосвязь теории с практикой, возможность верификации известных биологических процессов для нового круга исследовательских и учебно-методических объектов [14].

В общем, реализация регионального компонента в содержании образования предусматривает, помимо решения задач методологического, мировоззренческого значения, еще и учет воспитательного эффекта, что играет немаловажную роль в подготовке будущего специалиста [15].

В заключение можно отметить высокую степень значимости регионального компонента в изучении ботаники и других биологических дисциплин. Использование местной флоры как объекта всестороннего изучения позволяет студентам сформировать необходимые знания в области генетики растений, их эволюции, экологии [20]. Междисциплинарные исследования дают широкий простор в научных изысканиях заинтересованных лиц и способствуют производству новых знаний в различных отраслях биологии. Использование объектов, обитающих непосредственно в конкретном регионе,

видится наиболее эффективным в данной работе. Таким образом, региональный подход в образовательном процессе приведет к наилучшим результатам в подготовке специалистов-биологов.

Данное исследование финансируется Комитетом науки Министерства образования и науки Республики Казахстан (Грант № AP14872118).

Список литературы:

1. Блинников В.И. Некоторые подходы к программе «Региональная биоэкология / Материалы региональной научно-практической конференции «Краеведение и туризм: проблемы, поиски, перспективы». Орел, 2000. С. 26–29.
2. Буренина Е.Е., Соколова С.И. Формирование универсальных учебных действий при реализации регионального компонента на уроках биологии // Учитель и время. 2016. № 11. С. 29–32.
3. Греханкина Л.Ф. Региональный компонент в структуре содержания образования // Педагогика. 1999. № 8. С. 30–36.
4. Жақыпова Т.Е., Байдалинова Б.А., Баймурзина Б.Ж., Кенжебаева Б.С., Шамшатова Ж.А. Биология сабақтарында оқушылардың зерттеу құзыреттіліктерін қалыптастыру // Биологические науки Казахстана, 2022. № 1. С. 42–48.
5. Игумнова Е.А. Концепция разработки регионального (национально-регионального) компонента по биологии с основами экологии / Педагог (наука, технология, практика). № 2 (19). Барнаул : ООО «Азбука», 2005. С. 74–79.
6. Османов Р.М., Мусаев М.Б., Магомедов У.М. Использование регионального компонента на уроках биологии как часть инновационных педагогических технологий / Материалы докладов V Всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием «Биоразнообразие и рациональное использование природных ресурсов». 2017. С. 150–153.
7. Пермякова Т.В. Использование регионального природного компонента через развитие ключевых компетенций на уроках биологии / XI Зырянские чтения. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2013. С. 239–240.
8. Петрунько А.В. Каким быть региональному содержанию биологического образования при переходе на новые стандарты // Биология в школе. 2011. № 2. С. 30–35.
9. Подосенова Е.Н. Элементы регионального компонента в основном курсе школьной биологии / Материалы XVII Всероссийской научно-практической конференции студентов и аспирантов «Методика обучения дисциплин

естественнонаучного цикла: проблемы и перспективы». Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; ответственный редактор Т.В. Голикова. 2018. С. 133–135.

10. Совершенствование регионального компонента в содержании школьных предметов. Методическое пособие. Астана : Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2013. 82 с.

11. Тарасовская Н.Е., Клименко М.Ю., Жумадилов Б.З., Кабдолов Ж.Р. Полевая практика: подготовка, проведение, хранение материала, контроль знаний. 1 том. Алматы : New book, 2021. 218 с.

12. Тарасовская Н.Е., Клименко М.Ю., Жумадилов Б.З. Опыт создания рабочей тетради по ботанике с элементами экологии и эволюции растений // Биологические науки Казахстана, 2020. № 4. С. 89–104.

13. Тарасовская Н.Е., Клименко М.Ю., Жумадилов Б.З. Междисциплинарные связи ботаники и генетики на лабораторных занятиях студентов // Биологические науки Казахстана, 2019. № 3. С. 47–72.

14. Тарасовская Н.Е., Клименко М.Ю., Жумадилов Б.З. Прикладные и усложненные задания по морфологии растений с элементами экологии, физиологии и эволюции // Биологические науки Казахстана, 2020. № 4. С. 105–121.

15. Тарасовская Н.Е., Клименко М.Ю., Кабдолова Г.К. Лингвистические экскурсии на полевой практике по ботанике // Воспитание и обучение в современном обществе: актуальные аспекты теории и практики. Казначеевские чтения. 2021. № 1. С. 63–70.

16. Терехова А.В., Дризуль А.В. Использование регионального компонента в процессе преподавания биологии / Крымский гуманитарный вестник. Сборник научных статей. Том 2. ГБОУ ДПО РК «Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования». Симферополь, Изд-во: Индивидуальный предприниматель Минакер И.Л., 2018. С. 192–198.

17. Утилова А.М., Байдалинова Б.А., Гадулхаева Б.Б., Баймурзина Б.Ж., Усина Ж.А. Компетентностно-ориентированные задания в преподавании биологии // Биологические науки Казахстана, 2022. № 4. С. 122–132.

18. Фадеева Н.А., Токарь О.Е. О возможной реализации регионального компонента в биологическом образовании // Экологический мониторинг и биоразнообразии. 2014. № 1 (9). С. 210–213.

19. Чеснокова Т.В., Демьянков Е.Н. Активизация познавательной деятельности школьников на уроках биологии раздела «животные» с использованием регионального компонента / Методология и методы научных исследований в области естествознания. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 100-летию д.б.н., профессора Л.В. Воржевой. 2006. С. 419–421.

20. Якушевская Е.Б., Пушкарева М.С., Попова О.А. Реализация регионального компонента на примере изучения курса «Зеленый мир

Забайкальского края» в средней общеобразовательной школе // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2017. Т. 12. № 6. С. 154–160.

References:

1. Blinnikov V.I. Nekotorye podhody k programme «Regional'naja biojekologija / Materialy regional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii «Kraevedenie i turizm: problemy, poiski, perspektivy». Orel, 2000. P. 26–29.
2. Burenina E.E., Sokolova S.I. Formirovanie universal'nyh uchebnyh dejstvij pri realizacii regional'nogo komponenta na urokah biologii // Uchitel' i vremja. 2016. No. 11. P. 29–32.
3. Grehankina L.F. Regional'nyj komponent v strukture sodержanija obrazovanija // Pedagogika. 1999. No. 8. P. 30–36.
4. Zhakupova T.E., Bajdalinova B.A., Bajmurzina B.Zh., Kenzhebaeva B.S., Shamshatova Zh.A. Biologija sabaktarynda okushylardyń zertteu kыzyrettilikterin kalyptastyru // Biologicheskie nauki Kazahstana, 2022. No. 1. P. 42–48.
5. Igumnova E.A. Konceptija razrabotki regional'nogo (nacional'no-regional'nogo) komponenta po biologii s osnovami jekologii / Pedagog (nauka, tehnologija, praktika). No. 2 (19). Barnaul : ООО «Azbuka», 2005. P. 74–79.
6. Osmanov R.M., Musaev M.B., Magomedov U.M. Ispol'zovanie regional'nogo komponenta na urokah biologii kak chast' innovacionnyh pedagogicheskikh tehnologij / Materialy dokladov V Vserossijskoj zaochnoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem «Bioraznoobrazie i racional'noe ispol'zovanie prirodnyh resursov». 2017. P. 150–153.
7. Permjakova T.V. Ispol'zovanie regional'nogo prirodnogo komponenta cherez razvitie ključevykh kompetencij na urokah biologii / XI Zyrjanovskie chtenija. Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2013. P. 239–240.
8. Petrun'ko A.V. Kakim byt' regional'nomu sodержaniju biologicheskogo obrazovanija pri perehode na novye standarty // Biologija v shkole. 2011. No. 2. P. 30–35.
9. Podosenova E.N. Jelementy regional'nogo komponenta v osnovnom kurse shkol'noj biologii / Materialy XVII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii studentov i aspirantov «Metodika obuchenija disciplin estestvennonauchnogo cikla: problemy i perspektivy». Krasnojarskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. V.P. Astaf'eva; otvetstvennyj redaktor T.V. Golikova. 2018. P. 133–135.
10. Sovershenstvovanie regional'nogo komponenta v sodержanii shkol'nyh predmetov. Metodicheskoe posobie. Astana : Nacional'naja akademija obrazovanija im. I. Altynsarina, 2013. 82 p.
11. Tarasovskaja N.E., Klimenko M.Ju., Zhumadilov B.Z., Kabdolov Zh.R. Polevaja praktika: podgotovka, provedenie, hranenie materiala, kontrol' znanij. 1 tom. Almaty : New book, 2021. 218 p.

12. Tarasovskaja N.E., Klimenko M.Ju., Zhumadilov B.Z. Opyt sozdaniya rabochej tetradi po botanike s jelementami jekologii i jevoljucii rastenij // *Biologicheskie nauki Kazahstana*, 2020. No. 4. P. 89–104.
13. Tarasovskaja N.E., Klimenko M.Ju., Zhumadilov B.Z. Mezhdisciplinarnye svjazi botaniki i genetiki na laboratornyh zanjatijah studentov // *Biologicheskie nauki Kazahstana*, 2019. No. 3. P. 47–72.
14. Tarasovskaja N.E., Klimenko M.Ju., Zhumadilov B.Z. Prikladnye i uslozhnennye zadaniya po morfologii rastenij s jelementami jekologii, fiziologii i jevoljucii // *Biologicheskie nauki Kazahstana*, 2020. No. 4. P. 105–121.
15. Tarasovskaja N.E., Klimenko M.Ju., Kabdolova G.K. Lingvisticheskie jekskursii na polevoj praktike po botanike // *Vospitanie i obuchenie v sovremennom obshhestve: aktual'nye aspekty teorii i praktiki. Kaznacheevskie chtenija*. 2021. No. 1. P. 63–70.
16. Terehova A.V., Drizul' A.V. Ispol'zovanie regional'nogo komponenta v processe prepodavaniya biologii / *Krymskij gumanitarnyj vestnik. Sbornik nauchnyh statej*. Tom 2. GBOU DPO RK «Krymskij respublikanskij institut postdiplomnogo pedagogicheskogo obrazovanija». Simferopol', Izd-vo: Individual'nyj predprinimatel' Minaker I.L., 2018. P. 192–198.
17. Utilova A.M., Bajdalinova B.A., Gadulhaeva B.B., Bajmurzina B.Zh., Usina Zh.A. Kompetentnostno-orientirovannye zadaniya v prepodavanii biologii // *Biologicheskie nauki Kazahstana*, 2022. No. 4. P. 122–132.
18. Fadeeva N.A., Tokar' O.E. O vozmozhnoj realizacii regional'nogo komponenta v biologicheskom obrazovanii // *Jekologicheskij monitoring i bioraznoobrazie*. 2014. No. 1 (9). P. 210–213.
19. Chesnokova T.V., Dem'jankov E.N. Aktivizacija poznavatel'noj dejatel'nosti shkol'nikov na urokah biologii razdela «zhivotnye» s ispol'zovaniem regional'nogo komponenta / *Metodologija i metody nauchnyh issledovanij v oblasti estestvoznaniya. Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvjashhennoj 100-letiju d.b.n., professora L.V. Vorzhevoj*. 2006. P. 419–421.
20. Jakushevskaja E.B., Pushkareva M.S., Popova O.A. Realizacija regional'nogo komponenta na primere izuchenija kursa «Zelenyj mir Zabajkal'skogo kraja» v srednej obshheobrazovatel'noj shkole // *Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 2017. Vol. 12. No. 6. P. 154–160.

УДК 37.048.45

**СПЕЦИФИКА ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ
В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ***Паришонок Татьяна Вениаминовна**Педагог-психолог МК ДОУ «Тальменский детский сад № 9»,**Россия, Алтайский край, р.п. Тальменка**e-mail: ptv3010@mail.ru*

В статье предпринята попытка представить содержание работы по профориентации детей дошкольного возраста. Предпринята попытка на основе нормативных документов упорядочить работу по профориентации дошкольников, вызвав в них интерес к сфере профориентации.

Ключевые слова: выбор профессии, профориентационная работа, дошкольник, ребенок, педагог, воспитание, образование.

THE SPECIFICS OF CAREER GUIDANCE WORK IN PRESCHOOL AGE*Parshonok Tatiana Veniaminovna**Teacher-psychologist MK DOE "Talmensky kindergarten No. 9"**Russia, Altai Krai, R.P.Talmenka*

The article reveals the content of work on early vocational guidance with pupils of preschool educational organizations. Based on the main regulatory documents, an attempt is made to structure career guidance work with preschoolers, to arouse their interest in the world of professions.

Key words: choice of profession, career guidance work, preschooler, child, teacher, upbringing, education.

Одной из сложнейших жизненных задач для личности является выбор профессии. В многообразном мире профессий легко потеряться, совершить ошибку, цена которой – потерянное время, потраченные средства, неудовлетворенность и невостребованность в будущем. Несмотря на многообразие профессий, современный выпускник школы в период самоопределения часто руководствуется мотивами популярности этой профессии в обществе, материальной заинтересованностью, также выбирает «за компанию», по совету родителей, по тому, какие получены баллы ОГЭ/ЕГЭ и куда можно по ним пройти. В результате на рынке труда дефицит одних специалистов при переизбытке других. Сегодняшний социум испытывает потребность в кадрах производственной и сельскохозяйственной сфер,

педагогических и медицинских работников. Современному индивиду сложно ориентироваться в изменчивом мире профессий. Личность, гармонично развитая в профессиональном смысле, – это личность, определившаяся с профессиональным выбором, приносящая пользу обществу и получающая от этого удовольствие.

Анализ литературы [1, 3, 4, 5, 6, 7, 8] позволил нам предположить, что профессиональное самоопределение личности – длительный глубокий процесс, связанный с выбором профессии, который должен начинаться уже в старшем дошкольном возрасте с формирования положительного отношения к людям труда, их умениям, и включающий первоначальные умения и навыки в доступных для ребенка видах деятельности. Ключевой фигурой в модернизации и совершенствовании практики раннего воспитания в ДОУ, которое ориентировано на профессиональное становление, является педагог. Одним из важных направлений работы во ФГОС ДО является «социально-коммуникативное развитие», ориентированное на формирование у ребенка положительного отношения к труду. Следовательно, на этапе завершения дошкольного детства в соответствии с целевыми ориентирами важной задачей является ранняя профориентация дошкольников. Хотя, бесспорно, наиболее эффективна профориентационная работа со старшеклассниками, однако и она не дает гарантий успешной профессиональной самореализации. Принимая во внимание возможные варианты развития событий профессионального будущего, мы можем отметить значимость ранней профориентации на этапе дошкольного детства. Опираясь на ведущую деятельность дошкольного возраста – игру – и организовав для ребенка пробу своих сил в разных видах деятельности, мы пробуждаем интерес к миру профессий, побуждаем его к труду и таким образом структурируем ранний профессиональный опыт. Знакомство с профессиями родителей и трудом взрослых помогает дошкольнику формировать необходимые представления, понимать ценность труда, его плодов и в дальнейшем точнее определиться с профессиональным

выбором. Уже в младшем дошкольном возрасте на примерах разных жанров устного народного творчества дошкольники знакомятся с трудом в окружающем мире. Дошкольники среднего и старшего возраста уже имеют представления о профессиях сотрудников ДОО, знают профессии своих родителей, рассказывают о том, кем они хотели бы стать в будущем, играют в сюжетно-ролевые игры на профессиональные темы. На наш взгляд, осознанными и яркими впечатлениями о профессиях в раннем детстве будут непосредственные живые встречи с представителями профессий, трудовыми династиями, студентами, ветеранами труда. В разное время вопрос ранней профориентации дошкольников поднимался такими педагогами, как: Т.И. Бабаева, Н.Е. Веракса, А.Г. Гигоберидзе, С.А. Козлова, Т.С. Комарова, М.В. Крулехт, В.И. Логинова, А.С. Макаренко, Е.И. Тихеева, К.Д. Ушинский, А.Ш. Шахманова и др. И сегодня, по мнению Е.А. Климова, процесс профориентации дошкольников не стихийный, а организованный.

По мнению Н.Н. Захарова, задачами профориентации дошкольников являются:

- ознакомление детей в соответствии с возрастными особенностями с профессиями;
- привитие любви к трудовым усилиям;
- формирование интереса дошкольников к труду и элементарных трудовых умений в некоторых областях трудовой деятельности [2].

По мнению В. И. Логиновой, «знания о труде, отношение к нему взрослых, о мотивах, направленности труда, отраженные в образах, начинают регулировать поступки детей, перестраивать их мотивы и отношения к собственному труду, труду взрослых, предметам, созданным людьми» [5]. Поэтому, по мнению исследователя, «знания о труде взрослых должны занимать одно из ведущих мест в образовательной работе детского сада» [5].

Выделяя этапы профориентационной деятельности в ДОО, можно выделить следующие:

1. Информационный этап помогает дошкольникам формировать представления о мире профессий благодаря привлечению их к обсуждению будущего выбора, мечты, опираясь на их знания и игровой опыт, имитирующий трудовую деятельность. Необходимо, чтобы ребенок знал, кем работают его родители и другие родственники. Воспитатель может дополнить его рассказ знаниями о специфике разных профессий, о том, какие качества необходимы специалисту, понятным для дошкольника языком.

2. Организационный этап включает в себя чтение литературы, рассказы о профессиях, знакомства, встречи с представителями разных профессий, просмотр презентаций и виртуальных экскурсий, подготовку фотовыставок о людях разных профессий, сюжетно-ролевые игры, имитирующие профессиональную деятельность, которые помогают дошкольнику наглядно составить представление о профессиях. Комбинация разных видов деятельности и учет возрастных особенностей дошкольников сделает такую деятельность наиболее эффективной.

В соответствии с ФГОС ДО необходимо учитывать принцип интеграции пяти образовательных областей [9].

Технология проектной деятельности, направленная на работу с новым материалом в процессе решения какой-то задачи, помогает ребенку формировать новые знания благодаря поиску нужного ответа. Такая технология затрагивает познавательную и исследовательскую деятельность дошкольников.

Технология исследовательской деятельности вовлекает дошкольников в исследование проблемы, и если ребенок заинтересован, то такая технология будет особенно эффективна, побуждая его к практической деятельности [4].

Педагогическая технология организованной сюжетно-ролевой игры, основанная на ведущей деятельности дошкольника, способствует отражению в игре содержания профессии.

Технология интегрированного обучения позволяет использовать в профориентационной работе с дошкольниками современные образовательные

технологии, удерживая внимание обучающихся за счет разных видов работ и разнообразного содержания.

Создание развивающей предметно-пространственной среды для профориентационной работы с детьми дошкольного возраста является обязательным условием. Это может быть создание библиотечки в группе ДОО, включающей как произведения отечественных и зарубежных писателей о профессиях, так и самодельные книги. Конкурс чтецов поможет детям не только познакомиться со стихами о профессиях, но и научиться выразительно декламировать стихи. Творческая мастерская позволит небольшой группе детей объединиться по интересам и познакомиться с какой-либо профессией ближе, имитируя трудовую деятельность [6].

Таким образом, организовав и приведя в систему работу по ранней профориентации дошкольников с учетом их возрастных особенностей, мы способствуем формированию базовых представлений о мире профессий и создаем предпосылки к осознанному профессиональному самоопределению в будущем.

Список литературы:

1. Гордиенко Н.И., Гордиенко С.А. Большая книга профессий. М. : Аванта, 2020. 26 с.
2. Захаров Н.Н., Симоненко В.Д. Профессиональная ориентация школьников. Серия: Библиотека учителя труда. М. : Просвещение, 1988. 192 с.
3. Кот Д.А. Ранняя профориентация воспитанников дошкольных образовательных организаций. 2013. С. 34–37. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rannyaya-proforientatsiya-vospitannikov-doshkolnyh-obrazovatelnyh-organizatsiy>
4. Кузнецова Г.Н. Организация ранней профориентации в дошкольном образовательном учреждении. Челябинск : ЧИППКРО, 2021. 80 с. URL: <https://ipk74.ru/upload/iblock/548/548004e14ab45831084d1194e8793f54.pdf>
5. Логинова В.И., Мишарина Л.А. Формирование представлений о труде взрослых // Дошкольное воспитание. 1978. № 10. С. 93–99.
6. Рочева С.А. Использование современных технологий в ранней профориентации детей старшего дошкольного возраста в ДОУ / Актуальный педагогический опыт работы. Нарьян-Мар, 2021. URL:

<https://infourok.ru/ispolzovanie-sovremennyh-tehnologij-v-rannej-proforientacii-detej-starshego-doshkolnogo-vozrasta-v-dou-5481442.html>

7. Сальникова Т. Детям о профессиях. Вып. 1. 6–7 лет. Детям о профессиях. Ранняя профориентация детей. СПб. : Детство пресс, 2017. 24 с.

8. [Степанов В.Г.](#) Мозг и эффективное развитие детей и взрослых. Возраст, обучение, творчество, профориентация. М. : [Академический проект](#), 2013. 315 с.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 № 1155.

References:

1. Gordienko N.I., Gordienko S.A. Bol'shaya kniga professij. M. : Avanta, 2020. 26 p.

2. Zaharov N.N., Simonenko V.D. Professional'naya orientaciya shkol'nikov. Seriya: Biblioteka uchitelya truda. M. : Prosveshchenie, 1988. 192 p.

3. Kot D.A. Rannaya proforientaciya vospitannikov doshkol'nyh obrazovatel'nyh organizacij. 2013. P. 34–37. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rannaya-proforientatsiya-vospitannikov-doshkolnyh-obrazovatelnyh-organizatsiy>

4. Kuznecova G.N. Organizaciya rannej proforientacii v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii CHelyabinsk : CHIPPKRO, 2021. 80 p. URL: <https://ipk74.ru/upload/iblock/548/548004e14ab45831084d1194e8793f54.pdf>

5. Loginova V.I., Misharina L.A. Formirovanie predstavlenij o trude vzroslyh // Doshkol'noe vospitanie. 1978. No. 10. P. 93–99.

6. Rocheva S.A. Ispolzovanie sovremennyh tekhnologij v rannej proforientacii detej starshego doshkol'nogo vozrasta v DOU // Aktual'nyj pedagogicheskij opyt raboty. Nar'yan-Mar, 2021. URL: <https://infourok.ru/ispolzovanie-sovremennyh-tehnologij-v-rannej-proforientacii-detej-starshego-doshkolnogo-vozrasta-v-dou-5481442.html>

7. Sal'nikova T. Detyam o professiyah. Vyp. 1. 6–7 let. Detyam o professiyah. Rannaya proforientaciya detej.SPb. : Detstvo press, 2017. 24 p.

8. Stepanov V.G. Mозg i effektivnoe razvitie detej i vzroslyh. Vozrast, obuchenie, tvorchestvo, proforientaciya. M. : Akademicheskij proekt, 2013. 315 p.

9. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya, utverzhdenyj prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 17.10.2013 No. 1155.

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ФОРМИРОВАНИЯ АВТОБИОГРАФИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Повстьян Людмила Александровна,

*Кандидат психологических наук, профессор кафедры социально-педагогических дисциплин, Кокшетауский университет им. Абая Мырзахметова,
e-mail: Povstyan 1946 @ mail.ru*

Герасимова Валентина Николаевна,

*педагог-психолог, КГБУ «Барнаульский центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей № 4»,
e-mail: Povstyan 1946 @ mail.ru*

Статья посвящена проблеме формирования автобиографической памяти у детей, оставшихся без попечения родителей. В процессе изучения содержания их автобиографических воспоминаний или ассоциаций, связанных с ними, были выявлены такие особенности воспроизводства и интерпретации фактов биографии, как: а) несформированность аффективно-смысловой интерпретации чувственного образа, связанного с воспроизводимым фактом своей биографии; б) нейтральное или неадекватное в эмоциональном плане отношение к жизненным ситуациям, отражающим их жизненный опыт. Полученные результаты могут быть использованы в разработке коррекционных и реабилитационных программ для детей, лишенных попечения родителей или имеющих ранний травматический опыт, связанный с воздействием различного рода насилия.

Ключевые слова: автобиографическая память, насилие, материнская депривация, психологическое время, развитие личности, самоидентичность.

TO THE QUESTION OF THE PECULIARITIES OF THE FORMATION OF AUTOBIOGRAPHIC MEMORY IN CHILDREN LEFT WITHOUT PARENTAL CARE

Povstyan Lyudmila Alexandrovna,

*Candidate of Psychological Sciences, Professor of the Department of Social and Pedagogical Disciplines, Kokshetau University. Abai Myrzakhmetova,
e-mail: Povstyan 1946 @ mail.ru*

Gerasimova Valentina Nikolaevna,

*teacher-psychologist, KGBU "Barnaul center for helping children left without parental care No. 4",
e-mail: Povstyan 1946 @ mail.ru*

The article is devoted to the problem of the formation of autobiographical memory in children left without parental care. In the process of studying the content of their autobiographical memories or associations associated with them, such features of reproductions and interpretations of the facts of their biography were revealed as: b) a neutral or emotionally inadequate attitude to life situations

that reflect their life experience. The results obtained can be used in the development of correctional and rehabilitation programs for children deprived of parental care or having early traumatic experience associated with exposure to various types of violence.

Keywords: autobiographical memory, violence, maternal deprivation, psychological time, personality development, self-identity

Понятие автобиографической памяти неразрывно связано с идеей развития самосознания, самоидентификации в любой текущий момент настоящего времени и поэтому является базовой составляющей развития и роста личности. М.К. Мамардашвили в своих лекциях о Прусте (1995) приводит замечательную метафору, отражающую идею развития личности в любой период жизни человека через осмысление и опыт собственной жизни: «...мы вовсе не здания, к которым снаружи можно добавлять камни. Мы вовсе не дома... а скорее деревья, которые из собственного сока извлекают следующий узел ствола» [цит. по 6, стр. 149]. Осознание себя, продленное во времени, возможно только благодаря наличию автобиографической памяти. Согласно исследованиям В.В. Нурковой, автобиографическая память – «это субъективное отношение к пройденному человеком отрезку жизненного пути, состоящего в фиксации, сохранении, интерпретации и актуализации автобиографически значимых событий и состояний, определяющих самоидентичность личности как уникального, тождественного самому себе субъекта» [9, стр. 19]. Особенностью автобиографической памяти является ее трехчленная структура, она существует в триаде «чувственного образа, его социально значимого значения и личностного смысла» [9, стр. 24]. Чувственный образ не является структурной единицей мысли, как считает Л.М. Веккер, образ – «атом» мысли, но не ее «молекула», поскольку атом мысли – это еще не мысль... образы являются генетически исходным и более общим компонентом познавательных процессов» [4, стр. 220]. Знакомство с окружающим миром у ребенка происходит через субъективный опыт манипуляций с предметами, через телесный опыт ориентации в пространстве, и уже на основе этого

элементарного сенсорного опыта закладывается база его эмоциональной оценки этого восприятия.

В любом перцептивном акте, по мнению В.К. Вилюнаса, слиты два разнопорожденных потока информации: один в форме предметных свойств воспринимаемого объекта («каково то, что я вижу»), другой – в виде отношения к объекту («каково для меня то, что я вижу») [5, стр. 93–94]. При накоплении сенсорной информации процесс мышления, по мнению В.М. Найдыша, не сводится только к внутренней речи, но «содержит и неречевые моменты, которые определяются взаимодействием чувственных образов между собой... такие неречевые периоды часты и длительны на более ранних этапах фило- и онтогенеза мышления, а на более высоких уровнях мыслительного процесса частота и длительность неречевых периодов, опосредующих речевые, сокращается» [8, стр. 18], но при этом формируется эмоционально-аффективная мотивация поведения, «которая со временем все в большей мере корректирует и направляет деятельность основных систем поведенческой активности» [8, стр.19]. Осознание ребенком своего прошлого, настоящего и будущего начинает развиваться в раннем детстве и связано с формированием памяти и воображения, что является основной базой развития психологического времени – основы автобиографической памяти. В настоящем сообщении представлено описание особенностей автобиографической памяти детей, перенесших влияние материнской депривации как одной из форм насилия. Насилие проявляется в целенаправленном и систематическом причинении вреда человеку, а именно в причинении боли или травмы, унижении, устрашении. Насилие в отношении ребенка выражается «в форме жестокого обращения с ребенком – сексуальное, физическое и эмоциональное насилие, а также отсутствие родительской заботы» [7, стр. 5]. У детей, перенесших материнскую депривацию, грубо нарушается логистика взаимодействия чувственных образов на этапе неречевого мышления. Если чувственные образы, обусловленные присутствием матери (голос матери,

осознание ее тела, запахи и т.д.), не связаны у ребенка на неречевом этапе осознания действительности с удовлетворением основных потребностей его организма, то не формируется представление о последовательности значимых для ребенка событий, т.е. не происходит первичного понимания времени, нарушается формирование психологического времени личности, «смысл понятия может быть раскрыт только как значение для субъекта» [12, стр. 168]. Несформированность психологического времени личности ребенка может быть также обусловлена различными негативными факторами, резко нарушающими привычный уклад жизни, такими как смерть близких, военные конфликты, стихийные бедствия. Несформированность психологического времени у ребенка часто оставляет фрагментарные представления о прошлом, приводит к отсутствию четкого образа себя в настоящем и неопределенности, фрагментарности своего представления о будущем. Дети, подвергшиеся насилию, лишены родительского попечения, имеют типичную коррозию восприятия своего психологического времени – у них практически отсутствует ответственное отношение к собственному времени жизни наряду с эмоционально негативным отношением к своему прошлому и настоящему [1]. Насилие над ребенком может приводить как к кратковременным, так и к хроническим нарушениям в эмоциональной, познавательной и поведенческих сферах, часто формируется низкая самооценка, ухудшается поведенческая и эмоциональная саморегуляция, отмечается нарушение пищевого поведения и школьной адаптации [2]. В настоящее время активно развиваются методы психологической помощи детям, перенесшим насилие. Одним из достаточно эффективных методов является работа с набором метафорических карт жестокости в отношениях Т. Ушаковой «Кнуты и пряники». Метафорические карты используются для отработки психотравмирующих ситуаций по материалам автобиографической памяти ребенка.

В психотерапевтическую (экспериментальную) группу вошли 10 детей в возрасте 8–10 лет, 7 девочек и 3 мальчика. Дети получали задание выбрать из

набора карт 6 карт позитивного характера, опираясь на личные воспоминания, и 6 карт негативного характера, связанные с неприятными воспоминаниями, затем ребенок подбирал текстовый материал в качестве комментария к выбранным картам. Текстовый материал прилагается к набору метафорических карт. В заключение психолог обсуждает с ребенком сделанный выбор. Экспериментальная группа была сформирована из воспитанников специализированного детского дома для детей, оставшихся без попечения родителей, в контрольную группу вошли дети 8–10 лет из обычных семей (10 чел.).

В обеих группах наиболее частым позитивным выбором отмечались карты с изображением сладостей, с изображением сцен близости детей и родителей (текстовое сопровождение – «в семье самое главное любовь»), с изображением переплетенных рук (текстовое сопровождение – «дружба», «поддержка»). В качестве негативного выбора в обеих группах преобладали карты с изображением ситуации одиночества, изоляции, наказания, убийства, причем карта с изображением одинокой фигуры, теряющейся в туманной дали, в обеих группах ассоциировалась с одиночеством, но в контрольной группе она чаще отражала позитивный выбор («люблю иногда побыть в одиночестве»), а в экспериментальной группе эта карта с этим же текстовым сопровождением входила в негативный выбор и означала беспомощность, изоляцию. В процессе работы была выявлена общая интересная особенность автобиографической памяти в экспериментальной группе детей. Кроме уже отмеченной фрагментарности воспоминаний и негативного отношения к своему прошлому, отмечалась размытость, несформированность аффективно-смысловой интерпретации чувственного образа, нейтральное или неадекватное в эмоциональном плане отношение к фактам своей биографии.

Девочка И., 8 лет (мать лишена родительских прав, отец не зарегистрирован), в качестве положительного выбора отметила карточку с изображением детского барабана, текстовой комментарий – ненависть. При

обсуждении объяснила свой позитивный выбор тем, что он напомнил ей веселый эпизод игры с братом. Брат бил по кастрюле как по барабану и сломал ее. Слово «ненависть» в качестве комментария к положительному выбору барабана объяснила тем, что ей пришлось обо всем рассказать матери и она получила за это награду, а брата наказали, «брат меня стал ненавидеть».

Мальчик Р., 10 лет (мать в заключении, отец не зарегистрирован) в качестве негативного выбора отметил карту с изображением костра, текстовый комментарий не смог подобрать, объяснил выбор тем, что слышал историю о том, что один пьяный мужчина подрался со своей пьяной женой и толкнул ее в лесной костер, «она сгорела и умерла».

Девочка А., 10 лет (мать лишена родительских прав), в качестве позитивного выбора представила карту зловещей маски из фильма «Бумажный дом», текстовый комментарий – «освобождение», объяснила выбор тем, что маска помогла бы ей избавиться от вмешательства в ее жизнь, помогла бы «спрятаться», помогла бы «быть свободной, ни от кого не зависеть».

Мальчик Д., 9 лет (родители лишены родительских прав), в качестве позитивного выбора представил карту с изображением большого навесного замка на старых разбитых деревянных дверях, словесное объяснение (из предложенного текстового материала не смог сделать выбор) – «защита».

Таким образом, сенсорный материал автобиографической памяти, накопленный в раннем детстве, ложится в основу сенсорно-аффективной мотивации поведенческой активности человека и определяет гармоничность и целостность развития его психологического времени, позитивный или негативный настрой в его отношении к окружающему миру и осознании себя в этом мире. Поскольку одной из функций автобиографической памяти является актуализация значимых для ребенка событий и состояний в единстве чувственных образов, их социального значения для ребенка с последующим формированием его личностного смысла этих событий и состояний, влияющего на сенсорно-аффективную мотивацию его поведения в будущем, то правомерно

предположить конструктивный характер автобиографической памяти. Конструктивные возможности автобиографической памяти, особенно возможности импринтинга как наиболее яркого, чувственного образа ранних воспоминаний, по Ф.Е. Василюку [3], используются в психотерапевтической практике метода «творческого переживания прошлого», когда специально организованное обращение к автобиографической памяти может быть способом личностных изменений субъекта через изменение характера переживаний прошлых событий своей жизни, ее реконструкции. Опыт изучения автобиографической памяти детей позволяет отнести психологическое время ребенка к такой модальности, которая не является простой реконструкцией прошлых событий, «прошлое должно стать внезапной мыслью пробужденного сознания», отрицается идея перетекания прошлого в настоящее. В. Беньямин на основе своих детских переживаний дает определение прошлого «бывшего» как образа, который делается видимым лишь в «сейчас» узнавании, означает разрыв, «шок», сходный с «молниеносной вспышкой», которая останавливает «кадр текущего опыта и тем самым отрывает настоящее от него самого [10, 15]. Автобиографическая память ребенка, даже имеющего травматический опыт депривации, как показало наше пилотажное исследование, содержит эмоционально положительно окрашенные образы, эстетические впечатления, т.к. эстетические впечатления являются для любого ребенка наиболее органичными и легко воспринимаемыми. Данный факт подтверждается высокой эффективностью коррекционно-развивающего влияния на ребенка эстетических переживаний красоты и гармонии природы и человеческих отношений.

Таким образом, на основании выявленных особенностей автобиографической памяти детей, подвергнувшихся депривации, можно рекомендовать реабилитационные мероприятия, направленные на создание позитивных проективных мифов об индивидуальном прошлом ребенка, что позволяет компенсировать потери в развитии психологического времени

личности. Наиболее экологичным методом использования конструктивных возможностей автобиографической памяти ребенка является, на наш взгляд, сказкотерапия и арт-терапия.

Список литературы:

1. Алексеева И.А., Новосельский И.Г. Жестокое обращение с ребенком. Причины. Последствия. Помощь. М. : Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2013. 213 с.
2. Алексеева И.А., Новосельский И.Г. Реабилитационная работа с детьми, пережившими травму, в условиях организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. М. : Мегафон, 2015. 231 с.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания. М. : Изд-во Московского университета, 1984. 200 с.
4. Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. М. : Смысл «Per Se», 2000. 679 с.
5. Вилюнас В.К. Психология переживания. М.: Изд-во Московского университета, 1976. 200 с.
6. Калина Н.Ф. Психология подлинной жизни // Московский психотерапевтический журнал. 1996. № 1. С. 147–149.
7. Копытин А.И. Арт-терапия жертв насилия. М. : Психотерапия, 2009. 141 с.
8. Найдыш В.М. Генезис мышления в свете неоклассической эпистемологии. // Человек. 2019. № 1. С. 12–28 .
9. Нуркова В.В. Свершенное продолжается: Психология автобиографической памяти личности. М. : Изд-во УРАО, 2000. 315 с.
10. Павлов Е.М. Шок памяти. Автобиографическая поэтика Вальтера Беньямина и Осипа Мандельштама. М. : Новое литературное обозрение, 2014. 224 с.
11. Симухин Г.Г., Головин О.Д. Модель организации переживания и восприятия времени при аффективных расстройствах // Социальная и клиническая психиатрия. 2003. Т. 13. № 1. С. 27–34.
12. Супрун А.П., Янова Н.Г., Носов К.А. Метапсихология. М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2019. 510 с.

References:

1. Alekseeva I.A., Novosel'skij I.G. Zhestokoe obrashchenie s rebenkom. Prichiny. Posledstviya. Pomoshch'. M. : Nacional'nyj fond zashchity detej ot zhestokogo obrashcheniya, 2013. 213 p.

2. Alekseeva I.A., Novosel'skij I.G. Reabilitacionnaya rabota s det'mi, perezhivshimi travmu, v usloviyah organizacij dlya detej-sirot i detej, ostavshihся bez popечeniya roditel'ej. M. : Megafon, 2015. 231 p.
3. Vasilyuk F.E. Psihologiya perezhivaniya. M. : Izd-vo Moskovskogo universiteta, 1984. 200 p.
4. Vekker L.M. Psihika i real'nost': edinaya teoriya psihicheskikh processov. M. : Smysl «Per Se», 2000. 679 p.
5. Vilyunas V.K. Psihologiya perezhivaniya. M.: Izd-vo Moskovskogo universiteta, 1976. 200 p.
6. Kalina N.F. Psihologiya podlinnoj zhizni // Moskovskij psihoterapevticheskij zhurnal. 1996. No. 1. P. 147–149.
7. Kopytin A.I. Art-terapiya zhertv nasiliya. M. : Psihoterapiya, 2009. 141 p.
8. Najdysh V.M. Genezis myshleniya v svete neoklassicheskoy epistemologii. // CHelovek. 2019. No. 1. P.12–28.
9. Nurkova V.V. Svershennoe prodolzhaetsya: Psihologiya avtobiograficheskoy pamyati lichnosti. M. : Izd-vo URAO, 2000. 315 p.
10. Pavlov E.M. SHok pamyati. Avtobiograficheskaya poetika Val'tera Ben'yamina i Osipa Mandel'shtama. M. : Novoe literaturnoe obozrenie, 2014. 224 p.
11. Simuhin G.G., Golovin O.D. Model' organizacii perezhivaniya i vospriyatiya vremeni pri affektivnyh rasstrojstvah // Social'naya i klinicheskaya psichiatriya. 2003. T. 13. No. 1. P. 27–34.
12. Suprun A.P., YAnova N.G., Nosov K.A. Metapsihologiya. M. : Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2019. 510 p.

УДК 618.39:613.99:159.942.5

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СУБЪЕКТИВНОГО ПЕРЕЖИВАНИЯ РЕВНОСТИ ЖЕНЩИН В ПЕРИОД БЕРЕМЕННОСТИ И ЖЕНЩИН, НЕ ИМЕЮЩИХ БЕРЕМЕННОСТИ¹

Хуммель Наталья Владимировна

*Ассистент кафедры клинической психологии,
Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия,
e-mail: nfokina98@mail.ru*

Прайзендорф Екатерина Сергеевна

*Старший преподаватель кафедры клинической психологии,
Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия,
e-mail: catherinears@list.ru*

Пугачева Александра Александровна

*Студентка 5 курса, кафедра клинической психологии,
Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия,
e-mail: enotik23071999@gmail.com*

В статье представлено исследование субъективного переживания ревности беременными женщинами и женщинами, не имеющими беременности. Беременность рассматривается авторами как критический период, определяющий психологическое состояние самой женщины и особенности ее взаимодействия с окружением, приведены существующие психофизиологические и психологические исследования особенностей беременных женщин.

Ключевые слова: беременность, переживание ревности, психологическое состояние беременных женщин.

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE SUBJECTIVE EXPERIENCE OF JEALOUSY OF WOMEN DURING PREGNANCY AND WOMEN WITHOUT PREGNANCY

Hummel Natalia Vladimirovna

*Assistant of the Department of Clinical Psychology,
Altai State University, Barnaul, Russia,
e-mail: nfokina98@mail.ru*

Preisendorf Ekaterina Sergeevna

Senior Lecturer of the Department of Clinical Psychology,

¹ Результаты исследований получены при финансовой поддержке внутриуниверситетского гранта для молодых научно-педагогических работников ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет» «Когнитивные установки в структуре самосознания беременных женщин и женщин в послеродовой период в условиях распространения коронавирусной инфекции в контексте здоровьесберегающих технологий», 2021.

*Altai State University, Barnaul, Russia,
e-mail: catherinears@list.ru*

Pugacheva Alexandra Alexandrovna
*5th year student, Department of Clinical Psychology,
Altai State University, Barnaul, Russia,
e-mail: enotik23071999@gmail.com*

The article presents a study of the subjective experience of jealousy of pregnant women and women who are not pregnant. Pregnancy is considered by the authors as a critical period that determines the psychological state of the woman herself and the peculiarities of her interaction with the environment, the existing psychophysiological and psychological studies of the characteristics of pregnant women are given.

Key words: pregnancy, the experience of jealousy, the psychological state of pregnant women.

Материнство и некоторые его аспекты в настоящее время рассматриваются как отдельная самостоятельная реальность. Это подтверждается растущим интересом к теме, большим количеством исследований и научных публикаций. Беременность как один из важнейших этапов материнства, а также феномены, вызванные данным этапом, являются сложным многоуровневым образованием: это и ситуация развития, и процесс, и состояние одновременно, а также специфическая фаза полоролевого и индивидуального онтогенеза [11].

Существующие исследования беременности как многоуровневой системы можно разделить на два основных направления.

Во-первых, беременность рассматривается как период обеспечения необходимых физиологических условий и среды для развития малыша. В рамках этого направления существует ряд психофизиологических и психологических исследований, направленных на изучение нейрогуморальных механизмов полового созревания, зависимости эмоционального состояния от гормонального фона женщины в период беременности [8, 10, 13]. Также вводится понятие физиологической «доминанты материнства», изучаются индивидуальные психологические особенности будущих матерей, которые могут повлиять на развитие ребенка (стрессовые факторы, депрессивные состояния, ожидания и установки, удовлетворенность материнской ролью и др.)

[3, 5]. Тип отношения матери к ребенку, стиль общения матери с ребенком, готовность к материнству и факторы, влияющие на нее, изучаются Г.Г. Филипповой, С.Ю. Мещеряковой, О.А. Копыл, О.В. Баженовой, В.И. Брутман, И.Ю. Хамитовой и др. авторами [1, 6, 12].

Во-вторых, беременность рассматривается как этап личностных трансформаций и изменения самосознания женщины. В этих исследованиях изучается самоотношение женщины, ее самоидентификация с новой социальной ролью матери. Авторы данного направления исследований вводят конструкт «смысловое переживание материнства» и считают его главным новообразованием в сфере самосознания женщины [11]. Также исследуется девиантное материнство, включающее насилие, отказы и т.д., и факторы, влияющие на его проявления. Социальные и личностные характеристики женщин, отказавшихся от детей, изучают В.И. Брутман, А.Я. Варга, М.Г. Панкратова, С.Н. Ениколопов и др. [2, 4]. Публикаций по проблеме изменений в сфере самосознания женщин в период беременности недостаточно, что открывает широкие возможности для исследований в этой области.

Безусловно, беременность является критическим периодом, определяющим психологическое состояние самой женщины и особенности ее взаимодействия с окружением. Влияние гормонального фона на состояние и поведение женщины в период беременности огромно. Наряду с физиологическими изменениями в организме беременной женщины меняется и ее социальная ситуация, ее статус, что также влияет на психологическое состояние беременной.

Существуют различные исследования депрессивных и тревожно-депрессивных состояний женщин в период беременности и послеродовой период. Так, в трудах J.C. Eisenach, J. Kountanis, S.A. Freedman описаны факторы возникновения послеродовой депрессии, у И.В. Добрякова представлены типы психологического компонента гестационной доминанты, в том числе тревожный и депрессивный, и т.д.

Одним из важнейших аспектов социальной ситуации развития беременной женщины, влияющей на эмоциональное состояние, принятие роли матери, благополучие семьи и малыша, является качество взаимоотношений в супружеской паре [7]. Будущий отец также переживает своеобразный кризис, готовится к принятию новой социальной роли. Понимание, уважение, поддержка, сочувствие и взаимопомощь должны стать основополагающими в супружеских отношениях. Однако это не всегда так.

Одним из возможных факторов, ведущих к супружеской дисгармонии в период беременности женщины, может являться ревность.

Ревность как эмоция или чувство изучается с позиций разных подходов как зарубежными, так и отечественными психологами. Большинство авторов пишут, что ревность – это сложный интегративный феномен, имеющий разноуровневую структуру, включающий в себя не только эмоциональную составляющую, которая тоже многогранна и разнообразна, но и когнитивный и поведенческий компоненты [2, 9, 14].

В отечественной психологии в рамках культурно-исторического и деятельностного подходов в классификации эмоциональных процессов А.Н. Леонтьева ревность относится к категории «чувства». Чувства – это долгосрочные образования, которые возникают в результате специфического обобщения эмоций, связывающегося с представлением или идеей о некотором объекте. Переживание ревности, в свою очередь, включает в себя обобщенную совокупность различных эмоций, имеет предметный характер (ревность направлена на партнера), связана с представлением о возможной неверности партнера и имеет долговременное течение.

Переживание ревности рассматривается как негативная эмоция, ведущая к субъективным страданиям, а также к партнерской дисгармонии и снижению удовлетворенности браком. Существуют единичные данные о взаимосвязи ревности с тревожными и депрессивными состояниями [2]. Эти аспекты,

безусловно, негативно влияют на психологическое состояние человека, что может негативно сказаться и на течении периода беременности женщины.

Целью нашего исследования стало изучение субъективного переживания ревности женщинами в период беременности и женщинами, не имеющими беременности.

В исследовании приняли участие 186 женщин в возрасте 20–25 лет, из них 122 беременные женщины, и 64 женщины, не имеющие беременности.

Для работы были выбраны следующие методы: 25-пунктная шкала ревности SRJS (The SelfReport Jealousy Scale) Bringle, Roach, Andier, Evenbeck, переведенная и адаптированная для русскоязычной выборки, математические методы анализа t-критерий Стьюдента, с использованием компьютерной программы «SPSS» 23.

Для реализации цели исследования был проведен сравнительный анализ средних значений субъективного переживания ревности у женщин в период беременности и у женщин, не имеющих беременности.

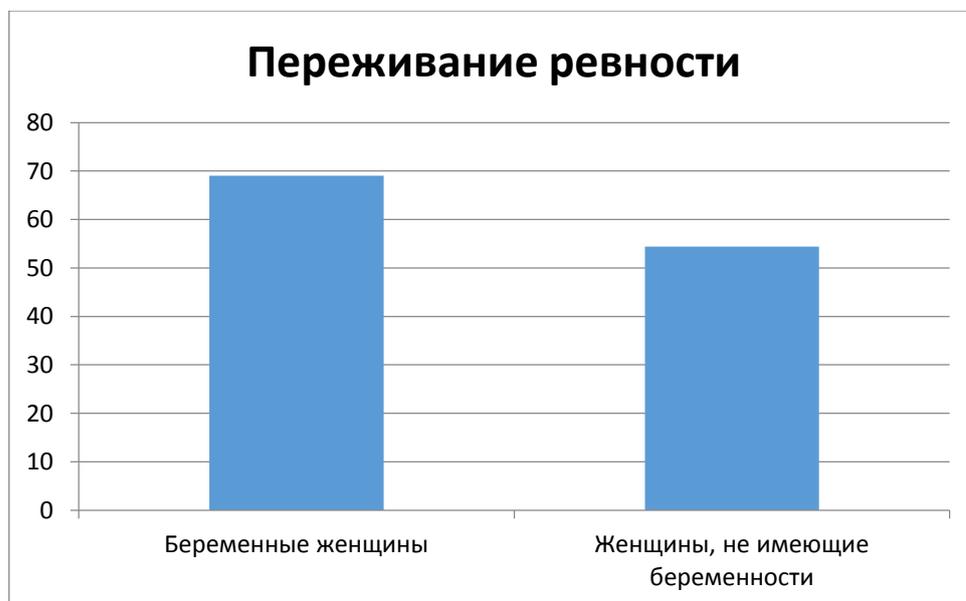


Рис. 1. Сравнительный анализ средних значений субъективного переживания ревности беременными женщинами и женщинами, не имеющими беременности.

Анализ результатов исследования показал, что для беременных женщин характерно более выраженное переживание ревности (см. рис. 1).

С помощью t-критерия Стьюдента ($t=-2,94$; $p=0,01$) получены достоверные различия в двух группах. Для беременных женщин характерно достоверно более выраженное субъективное переживание ревности, чем для женщин, не имеющих беременности.

Полученные результаты могут быть объяснены изменяющимся психологическим и физиологическим состоянием беременной женщины. Беременность – кризисное состояние, влекущее за собой перестройку и социальной системы будущей матери, и физиологической. Гормональная перестройка имеет значительное влияние на чувствительность нервной системы беременной женщины, возрастает нервно-психическая нагрузка. Также переживания по поводу изменения внешнего вида при определенных условиях отсутствие сексуальных отношений между партнерами и др. могут актуализировать более сильное ощущение ревности у беременных женщин. Для конкретизации и обнаружения факторов и причин имеющих различий в группах испытуемых нужны дополнительные исследования.

Однако полученные данные должны учитываться при сопровождении беременности, при планировании психологического вмешательства как в рамках индивидуального консультирования беременных женщин, так и при семейной психотерапии.

Список литературы:

1. Беребин М.А., Нечаева М.А. К вопросу о клинико-психологической составляющей в современной перинатальной психологии // Журнал практического психолога. 2005. № 1. С. 185–190.
2. Гаранян Н.Г., Серебряная А.В. Ревность и дисфункциональные когнитивные схемы // Консультативная психология и психотерапия. 2013. Т. 21. № 1. С. 20–41.
3. Горьковая И.А., Коргожа М.А. Влияние течения беременности и качества жизни женщин на развитие послеродовой депрессии // АНИ : педагогика и психология, 2018. № 4 (25). С. 293–296.
4. Горьковая И.А., Рязанова О.В., Александрович Ю.С. и др.

Психопрофилактика послеродовой депрессии у женщин с различными вариантами родоразрешения // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика, 2017. Т. 28, вып. 4. С. 437–442.

5. Золотова И.А. Исследование особенностей психологического компонента гестационной доминанты как индикатора формирования дисфункциональных отношений в системе «мать – дитя» у женщин различных возрастных категорий // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика, 2021. Т. 27. № 2. С. 135–142.

6. Игнатко И.В., Кинкулькина М.А., Флорова В.С. [и др.] Послеродовая депрессия: новый взгляд на проблему // Вопросы гинекологии, акушерства и перинатологии. 2018. Т. 17. № 1. С. 45–53.

7. Кольчик Е.Ю., Ушакова В.Р. Специфика отношения к беременности женщин с разным семейным статусом // Мир науки : Педагогика и психология, 2020. № 3. С. 1–10.

8. Коргожа М.А. Динамика эмоциональных состояний у женщин в послеродовом периоде : дис. ... канд. мед. наук. Санкт-Петербург, 2019. 205 с.

9. Лихи Р., Васильева А.В. Мишени когнитивно-поведенческой психотерапии при работе с проблемами ревности // Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В.М. Бехтерева. 2019. № 4–2. С. 104–111.

10. Макарова М.А., Тихонова Ю.Г., Авдеева Т.И. и др. Послеродовая депрессия – факторы риска развития, клинические и терапевтические аспекты // Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика. 2021. Т. 13. № 4. С. 75–80.

11. Нечаева, М.А. Психосемантические методики исследования внутренней картины беременности и их применение для оценки качества психической адаптации беременных / М.А. Нечаева, А.В. Штрахова / Психическая и социальнопсихологическая адаптация: проблемы теории и практики: сб. научных трудов / Отв. ред. М.А. Беребин. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. С. 120–124.

12. Филиппова Г.Г., Матушевская Н.В. Взаимосвязь качества привязанности беременной женщины к своей матери и к мужу во время беременности // Перинатальная психология и психология родительства. 2006. № 2. С. 57–81.

13. American College of Obstetricians and Gynecologists. Screening for perinatal depression. ACOG committee opinion № 757 // Obstet Gynecol. 2018. Vol. 132. P. 208–212.

14. Leahy R.L., Tirch D.D. Cognitive Behavioral Therapy for Jealousy // International Journal of Cognitive Therapy. 2008. № 1 (1). P. 18–32.

References:

1. Berebin M.A., Nechaeva M.A. K voprosu o kliniko-psihologicheskoy sostavlyayushchej v sovremennoj perinatal'noj psihologii // Zhurnal prakticheskogo psihologa. 2005. No. 1. P. 185–190.

2. Garanyan N.G., Serebryanaya A.V. Revnost' i disfunkcional'nye kognitivnye skhemy // Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya. 2013. Vol. 21. No. 1. P. 20–41.
3. Gor'kovaya I.A., Korgozha M.A. Vliyanie techeniya beremennosti i kachestva zhizni zhenshchin na razvitie poslerodovoj depressii // ANI: pedagogika i psihologiya. 2018. No. 4 (25). P. 293–296.
4. Gor'kovaya I.A., Ryazanova O.V., Aleksandrovich YU.S. i dr. Psihoprofilaktika poslerodovoj depressii u zhenshchin s razlichnymi variantami rodorazresheniya // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. 2017. Vol. 28. No. 4. P. 437–442.
5. Zolotova I.A. Issledovanie osobennostej psihologicheskogo komponenta gestacionnoj dominanty kak indikatora formirovaniya disfunkcional'nyh otnoshenij v sisteme «mat' – ditya» u zhenshchin razlichnyh vozrastnyh kategorij // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2021. Vol. 27. No. 2. P. 135–142.
6. Ignatko I.V., Kinkul'kina M.A., Florova V.S. [i dr.] Poslerodovaya depressiya: novyj vzglyad na problemu // Voprosy ginekologii, akusherstva i perinatologii. 2018. Vol. 17. No. 1. P. 45–53.
7. Kol'chik E.YU., Ushakova V.R. Specifika otnosheniya k beremennosti zhenshchin s raznym semejnym statusom // Mir nauki. Pedagogika i psihologiya. 2020. No. 3. P. 1–10.
8. Korgozha M.A. Dinamika emocional'nyh sostoyanij u zhenshchin v poslerodovom periode : dis. ... kand. med. nauk. Sankt-Peterburg, 2019. 205 p.
9. Lihi R., Vasil'eva A.V. Misheni kognitivno-povedencheskoj psihoterapii pri rabote s problemami revnosti // Obozrenie psihatrii i medicinskoj psihologii imeni V.M.Bekhtereva. 2019. No. 4–2. P. 104–111.
10. Makarova M.A., Tihonova YU.G., Avdeeva T.I. i dr. Poslerodovaya depressiya – faktory riska razvitiya, klinicheskie i terapevticheskie aspekty // Nevrologiya, nejropsihiatriya, psihosomatika. 2021. Vol. 13. No. 4. Pp. 75–80.
11. Nechaeva, M.A. Psihosemanticheskie metodiki issledovaniya vnutrennej kartiny beremennosti i ih primenenie dlya ocenki kachestva psihicheskoj adaptacii beremennyh / M.A. Nechaeva, A.V. SHtrahova / Psihicheskaya i social'nopsihologicheskaya adaptaciya: problemy teorii i praktiki: sb. nauchnyh trudov / Otv. red. M.A. Berebin. CHelyabinsk: Izd-vo YUUrGU, 2005. P. 120–124.
12. Filippova G.G., Matushevskaya N.V. Vzaimosvyaz' kachestva privyazannosti beremennoj zhenshchiny k svoej materi i k muzhu vo vremya beremennosti // Perinatal'naya psihologiya i psihologiya roditel'stva. 2006. No. 2. P. 57–81.
13. American College of Obstetricians and Gynecologists. Screening for perinatal depression. ACOG committee opinion № 757 // Obstet Gynecol. 2018. Vol. 132. P. 208–212.
14. Leahy R.L., Tirch D.D. Cognitive Behavioral Therapy for Jealousy // Interna