

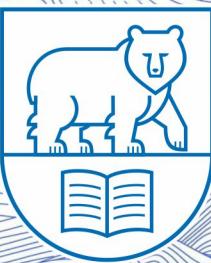


ISSN 2949-5601

2025

Выпуск 1(12)

1916



**СОЦИАЛЬНЫЕ
И ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

СОЦИАЛЬНЫЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

ISSN 2949-5601
Научный рецензируемый журнал
Выходит 4 раза в год
2025
Выпуск 1(12)

Учредитель и издатель

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Пермский государственный национальный исследовательский университет».

Издание принимает рукописи по следующим научным специальностям, по которым принимаются статьи:

5.3.1. Общая психология, психология личности истории психологии;
5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых сред;
5.4.4. Социальная структура, социальные институты и процессы;
5.4.6. Социология культуры;
5.4.7. Социология управления;
5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования
5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Адрес учредителя

614068, Пермский край,
г. Пермь, ул. Букирева, д. 15
Тел. +7(342) 2396-305
E-mail: fsf-sgn@yandex.ru

Научный рецензируемый журнал «Социальные и гуманитарные науки: теория и практика» отражает научные интересы специалистов в области актуальных проблем философии, социологии, психологии.

Публикуются оригинальные статьи, основанные на теоретических и эмпирических исследованиях в данных областях.

РЕДАКЦИЯ

Главный редактор

Владимир Сергеевич Волегов
Кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии, Пермский государственный национальный исследовательский университет, г. Пермь, Россия
fsf-sgn@yandex.ru

Зам. главного редактора

Олег Владиславович Лысенко
Кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры культурологии и социально-гуманитарных технологий, Пермский государственный национальный исследовательский университет, г. Пермь, Россия

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Александр Михайлович Бельский (канд. социол. наук, Институт социологии Национальной академии наук Беларуси, г. Минск);
Светлана Николаевна Лихачева (канд. социол. наук, Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, г. Могилев);
Илона Генриховна Неделевская (канд. социол. наук, Гродненский государственный университет имени Я. Купалы, г. Гродно);
Алеся Андреевна Похомова (канд. социол. наук, Белорусский государственный университет, г. Минск);
Мариэтта Хачатуровна Карамян (д-р психол. наук, профессор, Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека, г. Ташкент).

РЕДКОЛЛЕГИЯ

Елена Михайловна Березина (канд. филос. наук, доцент МВСШЭН, Москва);
Екатерина Сергеевна Игнатова (канд. психол. наук, доцент ПГНИУ, г. Пермь);
Лариса Александровна Косолапова (д-р пед. наук, профессор ПГНИУ, г. Пермь);
Светлана Николаевна Костина (канд. социол. наук, доцент, доцент УрФУ, г. Екатеринбург);
Лариса Викторовна Логинова (д-р социол. наук, профессор СГЮА, г. Саратов);
Марина Леонидовна Магидович (д-р социол. наук, профессор РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург);
Любовь Анатольевна Метлякова, (канд. пед. наук, доцент ПГГПУ, г. Пермь);
Дарья Викторовна Моисеева (канд. социол. наук, с.н.с. НИУ ВШЭ, г. Москва);
Артем Андреевич Чернега (канд. социол. наук, Администрация Тотемского городского округа, г. Тотьма, Вологодская область);
Ирина Юрьевна Черникова (д-р пед. наук, доцент ПНИПУ, г. Пермь).

**SOCIAL SCIENCES
AND HUMANITIES:
THEORY AND PRACTICE**

ISSN 2949-5601
Scientific peer-reviewed journal
Published 4 times a year
2025
Issue 1(12)

Founder and Publisher

Perm State University

The periodical is included in the List of the Higher Attestation Commission of the Russian Federation in the following scientific specialties, for which the articles are received:

5.3.1. General psychology, personality psychology history of psychology
5.3.4. Pedagogical psychology, psychodiagnostics of digital environments
5.4.4. Social structure, social institutions and processes
5.4.6. Sociology of culture
5.4.7. Sociology of management
5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education
5.8.7. Methodology and technology of professional education

Address of Editorial Board

15, Bukireva str., Perm,
Perm Krai, Russia, 614068
Tel. +7(342) 2396-305
E-mail: fsf-sgn@yandex.ru

The scientific peer-reviewed journal “Social and Humanitarian Sciences: Theory and Practice” reflects the scientific interests of specialists in the field of topical problems of philosophy, sociology, and psychology. Original articles based on theoretical and empirical research in these areas are published.

EDITORIAL TEAM

Editor-in-Chief

Vladimir S. Volegov
PhD in Sociology, Associate Professor of the Department of Sociology
Perm State University, Perm, Russia
fsf-sgn@yandex.ru

Deputy Chief Editor

Oleg V. Lysenko
PhD in Sociology, Associate Professor of the Department of Cultural Studies and Social and Humanitarian Technologies
Perm State University, Perm, Russia

INTERNATIONAL EDITORIAL COUNCIL

Aleksandr M. Belski (PhD in Sociology, Institute of Sociology of the National Academy of Sciences of Belarus, Minsk)
Svetlana N. Likhacheva (PhD in Sociology, Mogilev State A. Kuleshov University, Mogilev)
Ilona G. Nedelevskaya (PhD in Sociology, Yanka Kupala State University of Grodno, Grodno)
Alesya A. Pohomova (PhD in Sociology, Belarusian State University, Minsk)
Marietta Karamyan (PhD of Psychology, Professor National University of Uzbekistan, Toshkent)

EDITORIAL BOARD

Elena M. Berezina (PhD in Philosophy, Associate Professor, MSSES, Moscow),
Alexander Elena M. Berezina (PhD in Philosophy, Associate Professor, MSSES, Moscow),
Ekaterina S. Ignatova (PhD in Psychology, Associate Professor, PSU, Perm),
Larisa A. Kosolapova (Doctor of Pedagogy, professor, PSU, Perm),
Svetlana N. Kostina (PhD in Sociology, Associate Professor, UrFU, Ekaterinburg),
Larisa V. Loginova (Doctor of Sociology, Professor, SSAL, Saratov),
Marina L. Magidovich (Doctor of Sociology, Professor RSPU, Saint Petersburg),
Lyubov A. Metlyakova (PhD in Pedagogy, Associate Professor, PSHPU, Perm),
Darya V. Moiseeva (PhD in Sociology, Senior Researcher, HSE University, Moscow),
Artyom A. Chernega (PhD in Sociology, Administration of Totma district, Totma),
Irina Yu. Chernikova (Doctor of Pedagogy, Associate Professor, PNRPU, Perm).

СОДЕРЖАНИЕ

От редакции 5 From the editor

СОЦИОЛОГИЯ / SOCIOLOGY

- Представление об успехе у людей разных поколений (permский кейс) 6 The idea of success among people of different generations (Perm case)
*Vetoshkina Yu.V.,
Popova M.V.*
- Стратегии продвижения камерного театра в регионе (на примере Пермского молодежного театра) 16 Strategies for promoting chamber theater in the region (on the example of Perm youth theater)
Korniliychyna M.D.
- Участники студенческих научных обществ в пространстве коворкингов в современном городе: концепция «третьего» места для обсуждения факторов развития социального капитала 25 Participants of student scientific societies in coworking space in a modern city: the concept of a “third” place for discussing factors of development of social capital
*Kibanova Yu.N.,
Solovyev S.S.*

ПСИХОЛОГИЯ / PSYCHOLOGY

- Возрастная динамика переживания стыда 32 Age dynamics of the experience of shame
*Kusheva E.V.,
Ignatova E.S.*
- Апробация программы психологического сопровождения студентов в социальном обмене эмоциями: первые результаты 41 Approbation of the program of psychological support of students in the social sharing of emotions: the first results
Spirina E.S.
- Особенности стиля воспитания детей с нарушениями зрения в связи с уровнем эмоционального интеллекта матери 48 Features of the parenting style of children with visual impairments in connection with the level of emotional intelligence of the mother
*Degtyannikova D.A.,
Prodovikova A.G.*

Взаимосвязь жизнестойкости и
эмоциональной саморегуляции
у студентов ведомственного вуза

61

*Алексеева Е.Д.,
Шевкова Е.В.*

The relationship between resilience and
emotional self-regulation in departmental
university students

*Alekseeva E.D.,
Shevkova E.V.*

ПЕДАГОГИКА / PEDAGOGY

Место профessionальной
ориентации в структуре
образовательной деятельности
школы: критический обзор

71

Новикова О.Н.

The place of career guidance in the
structure of school educational activities:
a critical review

Novikova O.N.

Олимпиады и курсы повышения
квалификации для студентов
и учителей иностранного языка
как формы взаимодействия
школы и вуза

85

Солодкая Н.В.

Olympiads and advanced training courses
for students and teachers of a foreign
language as forms of school-university
interaction

Solodkaya N.V.

Ключевые творческие дела как
основа формирования отношения к
общественно-значимым ценностям
у обучающихся международного
детского центра «Артек»

92

*Липкина Н.Г.,
Наумов Д.Г.*

Key creative activities as a basis for the
development of the attitude to socially
significant values in students of the
international children's center "Artek"

*Lipkina N.G.,
Naumov D.G.*

ОТ РЕДАКЦИИ

Уважаемые коллеги! Дорогие авторы и читатели научного журнала
«Социальные и гуманитарные науки: теория и практика»!

Год назад редакцией научного журнала «Социальные и гуманитарные науки: теория и практика» было принято решение об изменении его формата: из ежегодника, представляющего результаты студенческой конференции, он должен был превратиться в полноценный ежеквартальный журнал, ориентированный на более широкий круг авторов. Поставленная задача осложнялась множеством обстоятельств: необходимостью поиска новых членов редакционной коллегии и международного редакционного совета, изменением требований к авторам, а также расширением пула исследователей, готовых направить свои публикации в мало кому известный журнал.

Спустя год мы можем признать, что многие из поставленных задач удалось решить. За 2024 год были подготовлены и изданы все четыре запланированных номера. Авторами нашего журнала все чаще оказываются уже состоявшиеся исследователи, имеющие ученые степени и звания. Более того, круг исследователей, чьи статьи представлены на страницах журнала, постепенно расширяется, распространяясь на другие города и страны.

Журнал продемонстрировал свою жизнеспособность, что было бы невозможно без усилий многих людей: неравнодушных коллег, помогавших искать потенциальных членов редакции, привлекавших новых авторов, рецензентов, готовых не только оценить статьи, но и мотивировать авторов к новому взгляду на проведенные исследования. А еще все эти номера были бы невозможны без качественного труда редакторов и специалистов Управления издательской деятельности Пермского университета. Открывая новый год издания журнала «Социальные и гуманитарные науки: теория и практика», хочется особенно поблагодарить всех вовлеченных в его существование!

В новом году журнал претерпел несколько существенных изменений. Во-первых, обновился его внешний вид. Во-вторых, обновилось и содержание: с этого года научные специальности журнала пополнило два направления педагогических наук: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования, а также 5.8.7. Методология и технология профессионального образования. Хочется надеяться, что этот шаг не только расширит исследовательскую проблематику, но и привлечет новых авторов, заинтересованных в обсуждении актуальных аспектов развития теоретических и практических вопросов социально-гуманитарного знания!

Владимир Сергеевич Волегов,
главный редактор научного журнала
«Социальные и гуманитарные науки: теория и практика»,
кандидат социологических наук, доцент

СОЦИОЛОГИЯ

УДК 008
EDN ERIGNO
doi: 10.17072/2949-5601-2025-1-6-15



Ветошкина Юлия Владимировна,
кандидат культурологии, доцент,
и.о. заведующего кафедрой культурологии
и социально-гуманитарных технологий
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614068, г. Пермь, ул. Букирева, 15
kame-yuliya@ya.ru
SPIN-код: 7396-8401

Попова Мария Витальевна,
студент направления «Культурология»
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614068, г. Пермь, ул. Букирева, 15
pmv04.10.02@gmail.com

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ОБ УСПЕХЕ У ЛЮДЕЙ РАЗНЫХ ПОКОЛЕНИЙ (ПЕРМСКИЙ КЕЙС)

В данной статье рассматривается явление «успешность». Авторы ставят себе целью исследовать, как понятие «успеха», «успешности» понимают и интерпретируют разные поколения горожан: «поколение застоя», «реформенное поколение», поколение миллениалов. Для этого были проведены девять глубинных интервью (метод С. Квале). Респондентами выступили представители трех указанных поколений. В ходе интервью респондентов просят сформулировать, что такое успешность, оценить то, насколько успешными интервьюируемые считают лично себя, порассуждать на тему того, в какой сфере легче всего добиться успеха, каковы внешние признаки успешного человека в социуме, а также насколько важно быть успешным человеком в современном мире. Авторы статьи обращаются к респондентам с вопросом о возможном опыте взаимодействия с современными коучами для достижения успеха в какой-либо жизненной сфере. В заключении обнаруживается, что, с одной стороны, есть определенные представления, которые зависят от поколенческой группы, в которую входит респондент, а с другой стороны, между поколениями есть схожие представления, например, горожане всех трех поколенческих групп выделяют наличие «крепкой семьи» и «состоявшейся карьеры» как непременные атрибуты успешного человека, что свидетельствует о том, что пермяки – носители традиционных ценностей.

Ключевые слова: успех, успешность, город, горожане, «поколение застоя», «реформенное поколение», поколение миллениалов.

Ссылка для цитирования: Ветошкина Ю.В., Попова М.В. Представление об успехе у людей разных поколений (permский кейс) // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. – 2025. – № 1(12). – С. 6–15. <http://dx.doi.org/10.17072/2949-5601-2025-1-6-15>. EDN ERIGNO

Yulia V. Vetoshkina,
PhD of Cultural Studies, Associate Professor
Acting Head of the Department of Cultural Studies and Socio-Humanitarian Technologies
Perm State University
15, Bukireva str., Perm, 614068
kame-yuliya@ya.ru
SPIN-код: 7396-8401

Maria V. Popova,
Student of the Direction “Cultural Studies”
Perm State University
15, Bukireva str., Perm, 614068
pmv04.10.02@gmail.com

THE IDEA OF SUCCESS AMONG PEOPLE OF DIFFERENT GENERATIONS (PERM CASE)

This article examines the phenomenon of «success». The authors aim to explore how the concept of «success» is understood and interpreted by different generations of citizens: the «stagnation generation», the «reform generation», the millennial generation. For this purpose, nine in-depth interviews were conducted (the S. Kvale method). The respondents were representatives of the three mentioned generations.

During the interview, respondents are asked to formulate what success is, evaluate how successful the interviewees consider themselves to be, speculate on which area is the easiest to succeed in, what are the external signs of a successful person in society, and how important it is to be a successful person in the modern world. The authors of the article ask the respondents about the possible experience of interacting with modern coaches to achieve success in any field of life.

In conclusion, it is found that, on the one hand, there are certain ideas that depend on the generational group that the respondent belongs to, and, on the other hand, there are similar ideas between generations, for example, citizens of all three generational groups single out the presence of a «strong family» and a «successful career» as indispensable attributes of a successful person. This is evidence of Permians as bearers of traditional values.

Keywords: success, success, city, citizens, «stagnation generation», «reform generation», millennial generation.

For citation: Vetoshkina Yu.V., Popova M.V. [The idea of success among people of different generations (Perm case)]. *Social'nye i gumanitarnye nauki: teoriya i praktika* [Social Sciences and Humanities: Theory and Practice], 2025, issue 1 (12), pp. 6–15 (In Russian), <http://dx.doi.org/10.17072/2949-5601-2025-1-6-15>, EDN ERIGNO

Введение

В современном обществе наблюдается стремительный рост интереса к достижению успеха практически во всех сферах жизни. Внимание к культуре успеха можно наблюдать в образовании, работе, личных отношениях.

Базисом статьи стали теоретические исследования следующих авторов: А.Д. Галюк «Культурная обусловленность стремления человека к жизненному успеху», Е. О. Кузьменко «Успешность как феномен современного массового общества и проявление нового уровня стандартизации культурных образцов», Г.В. Бакуменко «Социокультурный процесс символизации успеха как предмет исследования», А.А. Коваленко, Ю.В. Погребняк, А.А. Живайкина «Представления об успехе в российском обществе», Е.Н. Гончарова

«Концепт успех/success в русской и американской лингвокультурах: историко-этимологический аспект» и др. Наше исследование также опирается на подходы, описанные в монографиях Т. Веблена «Теория праздного класса» и М. Вебера «Протестантская этика и дух капитализма», которые рассматривали экономическую составляющую как важную часть модернового общества, которая во многом определяет статус и успешность индивида.

Явление успеха становится все более значимым в региональном контексте. Определение успешности через позицию современного города важно для развития и модернизации конкретной локальности. Пермское общество имеет свои уникальные особенности, которые могут затрагивать такие ключевые аспекты, как социальная и культурная структура, экономическое развитие, образование и т. д. Понимание успешности на локальном уровне позволяет нам глубже анализировать и выявлять конкретные причины и факторы формирования общего представление об успехе. Региональный контекст может представлять ценную информацию для выявления более полной картины понимания успешности как социокультурного явления.

Источники и методы

Цель нашего исследования – выявить, что горожане трех возрастных групп понимают под явлением «успешность», считают ли успешными себя, является ли понятие «успех» ценностью в жизненном мире опрошенных пермяков. Для этого нами были проведены девять глубинных интервью по методике Стейнера Квале. «В беседе-интервью исследователь слушает то, что сами люди говорят о мире, в котором живут, слышит, как они выражают свои взгляды и мнения своими собственными словами, узнает об их взглядах на ситуацию на работе и в семье, об их мечтах и надеждах. Качественное исследовательское интервью направлено на то, чтобы понять мир с точки зрения собеседника, раскрыть смысл переживания человека, увидеть мир, в котором он живет, прежде чем давать ему научное объяснение» [2, с. 12]. Был разработан конкретный перечень вопросов по исследовательской теме «Успешность».

Все респонденты поделены на группы в связи с возрастной разницей, а, следовательно, разницей в социокультурной среде, на фоне которой происходило личностное становление интервьюируемых.

Мы использовали принцип деления, в основании которого лежит периодизация поколений в России, предложенная социологом В. Радаевым. В перечне своих исследований он создает классификацию российских поколений, в которой выделяет шесть градаций: «мобилизационное поколение» (1938 г. и ранее), «поколение оттепели» (1939–1946), «поколение застоя» (1947–1967), «реформенное поколение» (1968–1981), поколение миллениалов (1982–2000), поколение Z (2001 г. и позднее) [7, с. 15].

Концепция В. Радаева в нашей работе используется как определенный ориентир, без привязки к теоретическим положениям. Мы собрали и анализировали интервью с пермяками, входящими в три из шести вышеперечисленных групп: горожане 1947–1967 г.р., 1968–1981 г.р. и 1982–2000 г.р. В фокусе нашего изучения оказались горожане «поколения застоя» (группа № 1), «реформенного поколения» (группа № 2), поколение миллениалов (группа № 3).

Результаты

Респонденты группы № 1 являются наиболее взрослыми из всех нами исследуемых. Данное поколение по В. Радаеву: «... родилось в послевоенный период (1947–1967), а

взрослое в годы брежневского застоя (1964–1984)» [там же, с. 16]. Время мировоззренческого становления респондентов условно выпадает на 1970-е гг., когда в городе, как и в стране царит коммунистический строй, при котором понятие успеха связано с понятием «коллективизм», а не ориентации на личность и индивидуальность. Соответственно, представления об успешности респондентов данной группы часто звучат достаточно общо.

Нами был задан вопрос: **«Сформулируйте, что такое успешность в Вашем понимании?»**, на который у большинства интервьюируемых данного поколения ответ формулировался долго и с некоторыми затруднениями. Часто звучал не прямой ответ, а ассоциации: *«Это что-то связанное даже не с работой, с карьерой... а, наверное, все-таки для меня успешным больше считается человек, у которого в семье все хорошо»* (Р.1). Приводились наглядные примеры из жизни, но не формулировались четкие определения: *«Успех возможен в каком-то моменте. Допустим, я закончила Политех¹, я чувствовала себя успешной, потому что получила этот очень сложный диплом. Я училась на автоматике и телемеханике, где из 100 человек было 20 девочек. И, ты как бы автоматически, получив этот диплом, попадаешь в такую... элиту политеха. До сих пор несмотря на то, что я практически не работала по специальности, вот этот диплом (смеется) возвращает, вот в этот э-э-э... момент достижения успеха»* (Р.1).

С каждой следующей возрастной группой ответы становились все более точными и ясными. Так, у представителей группы № 2 «реформенного поколения» тоже возникают заминки. Два из трех пермяков раскрывают понятие через целедостижение. *«Ну, успешность, наверное, в моем понимании это...эм, достижение каких-либо целей»* (Р. 4); *«У него (успешного человека) должна быть как минимум цель, к которой он должен двигаться, стремиться»* (Р. 5).

Представители младшего поколения, миллениалы, давали более быстрое и четкое определение успешности, чем респонденты старших возрастов. Этим подтверждается свойство современного мира, в котором идея успешности артикулируется легко, свободно. В обществе виден стремительный рост интереса и внимания к явлению: *«Это процесс по достижению цели»* (Р. 7), *«... это внутренняя удовлетворенность от своей деятельности»* (Р. 8), *«... это признание обществом твоих заслуг»* (Р. 9).

На другой вопрос: **«Насколько успешным человеком Вы себя считаете? В какой сфере Вы успешны?»** большинство людей из разных возрастных групп ответили в положительном ключе. Они считают себя успешными либо частично успешными, если не во всех жизненных сферах, то хотя бы в одной из них. Данный факт говорит о том, что понятие успеха, его элементы и составляющие не слишком превозносятся, не наделяются недосягаемыми смыслами со стороны всех категорий пермяков. Представители старших групп не стремятся к идеалу. Также, благодаря более продолжительному времени жизни, они получили больше опыта и шансов поработать над собой, чего-либо достичь и критично себя оценить. Более амбициозно в силу возраста настроено молодое поколение, которое имеет больше намерений и желаний: *«... для меня важнее вот эти две озвученные сферы. Сфера карьеры, материального достатка, и семьи, отношений. Здесь, в принципе, все нормально, более-менее успешно. Но есть к чему стремиться, к чему расти. И как раз-таки будем планировать и достигать больших целей»* (Р. 7); *«Ну, считаю ли я себя успешной? Ну, честно, нет. Потому что я не чувствую, так сказать, какое-то влияние от своей*

¹ Респондент имеет в виду Пермский национальный исследовательский политехнический университет.

деятельности» (Р. 8); «Скажем так, наверное, в какой-то, в каких-то сферах я успешный. Просто, я достаточно критичен к людям и к саму себе, поэтому я не могу точно сказать такую фразу, что, Боже, я там шикарен. Что ни дело, то успех! Нет, я, конечно же, так не скажу. Тем более, мне нравится этот момент, что нет предела совершенству» (Р. 9).

Перечень ценностей респондентов всех групп схож. В них фигурируют семья и близкие люди, а также профессиональная сфера деятельности и карьера. При этом значимость материального аспекта выделяют скорее горожане младшего поколения. В пермском обществе как части российского общества, несмотря на западные тенденции, распространяющиеся в последние годы, функционирует традиционная система ценностей, включающая семью как главную из них.

Однако материальные показатели все же значимы. Такую тенденцию можно объяснить тем, что в процессе развития капитализма ценность денег начала играть все более важную роль в мире. Деньги стали не только средством обмена, но и символом статуса и достоинства. После распада СССР, с развитием рыночной экономики люди столкнулись с растущими возможностями для разнообразного заработка. Многие стали видеть в деньгах возможность обеспечения более комфортной жизни, приобретения различных благ и удовлетворения своих потребностей. Поэтому успешный стиль жизни все больше ассоциируется у пермяков с материальным благополучием. Как описал в своей монографии Т. Веблен: «Еще более уместным будет сказать, что собственность является теперь самым ярким доказательством успеха, достойного почитания, отличаясь от героического или выдающегося достижения. Она становится, таким образом, общепринятой основой уважения» [1, с. 78].

Респондент № 7, представитель группы миллениалов, видит возможность быть успешным, используя при этом достижения в исключительно одной сфере - работы и профессиональных достижений, т. е. там, где получение определенного высокого статуса связано с высоким материальным положением.

Но в целом говорить о том, что в нашем обществе меняется и набор моральных постулатов, рано. Такие ценности, как доброта, любовь, человечность и т. д., все также остаются неизменными, упоминаются большей частью респондентов, что подтверждает их устоявшийся статус.

Единство во мнении у многих интервьюируемых горожан возникло и на вопрос о том, «**В какой сфере наиболее легко добиться успеха?**» Обобщенный ответ можно выразить так: в любой сфере требуется приложить усилия, однако трудности будут преодолеваться гораздо легче, если направление деятельности выбрано «по душе».

При этом многие респонденты считают, что в целом понятия «легкость» и «успешность» противостоят друг к другу. Позиция о том, что ничего не дается легко, особенно достижение статуса успешности, четко выразил Респондент № 8: «*Вот честно скажу, для меня “легко” и “добиться успеха” вообще полярные вещи. Т. е. добиться успеха легко – как будто бы так не бывает. Вот ну не существует такого. Т. е., мне кажется, что, не то, чтобы прям легко, может быть, тут формулировка должна быть наиболее проще для конкретного человека? В том, в чем он чувствует именно свою потребность, условно, то, над чем он готов работать*». Концепция труда, упорства в принципе преобладает в рассуждениях пермяков. В этом буквально читается мысль горожан о том, что, чтобы жить хорошо, правильно, нужно работать: в профессиональной сфере, над собой как личностью, в творчестве и т. п.

Как пишет О. Платонов: «... понятие труда как добродетели впитывалось в сознание русского человека как со стороны семьи и коллектива, так и со стороны церковного наставничества» [5, с. 5], то позже со стороны государства, страны, где труд стал поощряться как двигатель прогресса всей страны. Сейчас труд является основой благосостояния и социального статуса. В провинциальных городах, таких как Пермь, где возможности человека более ограничены, особенно ценится усердие и трудолюбие, т. к. они могут предоставить доступ к ресурсам.

Труд заметно противопоставляется удаче, на которую не сильно надеются представители младшего возраста. «Делегирование человеком ответственности при достижении поставленных им целей на внешние, не зависящие от него самого, обстоятельства - случай, удача, помочь других людей (близких, знакомых), социальный статус» [4, с. 27], в их парадигме взглядов уже не работает. Молодые пермяки не склонны плыть по течению и надеяться на чудо. Гораздо активней они высказывают желания работать над собой и совершенствовать свои способности. Внешний фактор везения рассматривается как ненадежный, вряд ли имеющий возможность сбываться.

Та самая традиционность менталитета, надежда на «авось» и везение имеет место скорее во взглядах «реформенного поколения» вместе с «поколением застоя», которые, судя по беседе, к удаче относятся лояльней. Говоря об успешном пути, они, конечно, отмечают важность умения создавать правильные цели, но не редко респонденты делают ставку и на внешнее стечenie обстоятельств, которое может «сыграть на руку».

Молодое поколение видит больше возможностей для контроля над своей жизнью и достижением успеха через личные качества, способности и навыки. Старшее поколение застало менее устойчивые экономические и социальные условия в нашем городе, стране.

Рассмотрим **внешний образ успеха в социуме** по ответам пермяков. Здесь мы выявили два подхода из множества существующих.

Для старшего поколения положительная оценка общества становится одним из показателей успешности, так же, как и возможность человека пользоваться стабильно развитыми социальными связями. Все это указывает на особенности влияния эпохи, в которую произошло личностное становление респондентов. В советской системе коллективное одобрение играло не малую роль. Успех и признание со стороны социума могли служить не только основой для личной самоудовлетворенности, но и подтверждением соответствия общественным, а также государственным ожиданиям и стандартам.

У респондентов условно среднего возраста в вопросе факторов и образа успешности мелькает типично-традиционное русское представление о том, что об успехе не нужно «кричать с высокой трибуны», достаточно «гореть своим делом» (Р. 4). А также способность человека быть целеустремленным, но сдержаным: «*Наверное, еще раз повторюсь, это целеустремленность, труд его. Он должен каждый день трудиться, стремиться, развиваться, обеспечивать себя, свою семью. Ну и ставить для себя какие-то еще новые цели. Они должны быть выше, чем предыдущие*» (Р. 5). Если обобщать ответы, то приверженность к некой «скромности» вкупе с желанием реализовывать свои цели, как бы двигаться вперед, но без лишнего шума, говорит о некотором страхе реформенного поколения «сглазить» свои достижения. Люди данного типа прошли за свою жизнь много социокультурных, экономических кризисов, которые по-разному повлияли на деятельность обычных граждан, то помогая им реализовывать себя, то обнуляя все труды. «В зрелом

возрасте они переживали 1990-е, где обесценивались функции и привычный профессиональный уклад, и резко наступила эпоха конкурентной экономики» [6], что, конечно, не дает расслабиться и отойти реформенному поколению от гонки за успешной жизнью, но и не отменяет характер их настороженного отношения к практикам демонстрации успеха, которые бесполезны, если успешность часто ускользает из рук.

Частью понятия образа «успешности», о котором не говорили респонденты групп старших поколений, становится уверенность. Как отмечает Респондент № 8: «Люди, которые действительно добиваются успеха, они в какой-то степени почему-то не сомневаются в том, что они делают и что из этого получится». Современный мир наполнен конкуренцией во всех сферах жизни - образовании, карьере, личной жизни и т. д. Именно поэтому уверенность в себе начинает играть все большую роль, помогает человеку выделиться среди других, добиться чего-либо стоящего.

К тому же, можно заметить, что среди респондентов младшего возраста статус успешности отражается в материальных составляющих, влияния на окружающих и признании своего статуса обществом. Говоря о современности, нужно отметить, что данные элементы действительно являются наиболее популярными маркерами. Например, как упоминают исследователи Е. Кошелева, Е. Сергеева, А. Световидова и А. Шабалина: «Медведев Д. предыдущий президент нашей страны собирался призвать российских долларовых миллиардеров проводить в школах уроки на тему “История жизненного успеха”. Но можно отметить, что, в данной идеи выражен конкретный критерий мнения “жизненный успех”. Принимается, что это состояние, которое начинается от миллиарда долларов и выше. В этой идее именно деньги являются мишенью и содержанием жизненного успеха» [3, с. 115], который, как мы видим, продвигается, в том числе и со стороны властей, государства. Поэтому, естественно, материальный фактор имеет место в парадигме успеха молодого поколения.

Важным фактором в процесс становления успешности, по мнению респондентов, становится получение или наличие «образования». К таким выводам мы пришли, проанализировав ответы респондентов, связанные с вопросом: **«Важно ли образование для того, чтобы стать успешным?»** Под «образованием» респондентами понимались высшие учебные заведения, которые рассматривались не как место, где можно получить именно научные знания, а с позиции «тренировочного поля» (Р. 9), в рамках которого человек социализируется, приобретая полезные знакомства: «Когда ты учишься в высшем учебном заведении, твоя главная цель – сформировать круг общения» (Р. 1), учиться коммуницировать с разного рода людьми. Опять же, вузы выступают площадкой для раскрытия способностей: «Образование в общем может влиять на успех, если выбрано по душе. В таком случае оно помогает раскрыться потенциальному заложенному в человеке» (Р. 6).

Данный вывод иллюстрирует современную тенденцию в сфере обучения, о которой пишет А. Ярашева: «Полученное индивидуумом высшее образование является каналом восходящей социальной и территориальной мобильности, важнейшим механизмом социализации и социокультурной интеграции» [11, с. 64]. Высшие учебные заведения помогают развить навыки сотрудничества и адаптации к новым средам. Характер данного образования, исходя из ответов пермяков, дает не столько знания, сколько открывает двери для последующего продвижения в жизни за счет конструирования определенного образа личности в человеке и интеграции в комьюнити людей со схожими амбициями, взглядами на

мир, кругозором и т. п. Образование, в рассуждениях горожан, выступает и в качестве ресурса, основы, на которой строится фундамент успеха.

Интересно заметить, что группа молодых пермяков, кроме прочего, отмечали большую важность интеллектуальных способностей. *Респондент № 7: «Наверное, самое главное – обладать мозгом, как бы это грубо, там, примитивно, прямо не звучало. Ты не сможешь стать успешным, если ты не будешь соображать головой»; «Мозги и амбиции. Вот для меня, мне кажется, действительно, такие два основных ресурса» (Р. 8); «Показатель интеллекта он, наверно, определяет скорость достижения успехов в каких-либо сферах. Тут прямая зависимость» (Р. 9).*

Данный факт подтвержден исследованиями Е. В. Сайганова, Г. И. Железовской: «В настоящее время одной из главных задач Основ государственной молодежной политики в РФ до 2025 года называется необходимость создания условий для реализации интеллектуального потенциала молодежи в социально-экономической сфере» [9, с. 269]. Исследовательница М.П. Челомбицкая пишет: «В интенсивной культуре социально-экономическое положение индивида прямо связано с уровнем его интеллекта, при этом осуществляется восходящая мобильность высокointеллектуальных индивидов в социально-экономическую элиту» [10, с. 76]. Соответственно, молодые люди понимают, что общество очень конкурентное, и талантливые индивиды с живым умом имеют больше шансов на успех.

Также с учетом появления в современном мире новых специалистов – помогающих практиков, основной целью которых является гармонизация личности на пути к достижению успеха, нами был задан вопрос: **«Пользовались ли Вы когда-либо услугами коучей, менторов? Как относитесь к их практикам?»** Из всех опрашиваемых респондентов услугами данного вида профессионалов пользовались лишь два человека, находящихся в двух разных возрастных категориях – из «поколения застоя» и «реформенного поколения». Остальные пермяки не прибегали к работе с коучами, главной причиной этого является опасение, страх шарлатанства, а также в целом непонимание, в чем заключается суть данной деятельности. Объяснить такой результат можно тем, что сама профессия, точнее ее название, несколько новое для России и, возможно, еще не дошло до регионов, Перми. Также, в городах, которые отличаются по численности от Москвы или Санкт-Петербурга, часто в дефиците достаточное количество действительно профессиональных коучей, что влияет на отсутствие глубоких знаний о них и особенностях их работы среди населения. К тому же, явный кризис доверия со стороны горожан довольно понятен, т. к. на данный момент в России не существует официального высшего образования по направлению «коучинг». Следовательно, и в ответах большинства респондентов чувствуется либо скепсис, либо определенная недооценка вклада, который могут внести коучи, что делает их занятие менее ценным и значимым в глазах жителей Перми.

Для того, чтобы уловить значимость явления успешности для пермского общества, в интервью фигурировал вопрос: **«Насколько важно, на Ваш взгляд, быть успешным человеком в современном мире?»** Респонденты из группы 1947–1967 г.р. отмечали взаимосвязь успеха и его влияния на личные состояния удовлетворенности от жизни, самочувствия. *Респондент № 1: «Ты можешь всегда найти возможность поддержать себя, похвалить себя и поставить какую-то цель, которая будет тебя вдохновлять, и ты будешь такой бодренько жить себе».* *Респондент № 2: «Кто успешен, это, конечно, здорово. Я думаю, что, если человек добивается, вот именно такого, не знаю, ну своих каких-то целей, своих каких-то успехов, при определенных желаниях, конечно, это, наверное, достойно, и*

жить так, как будто приятней». Респондент № 3: «Успех или восприятие, что ты успешен, он какую-то удовлетворенность приносит. А если человек считает, что он не добился, не получил, он не успешен, конечно, здоровье его нарушается и работать не хочется». В этом, опять же, прослеживается ориентация на остальное общество, стремление не отставать от социума, чужих достижений, чтобы чувствовать себя его полноправным членом и, соответственно, чтобы было морально и психологически легче находиться среди своих.

В последующих группах уже нельзя выделить единого мнения. В реформенном поколении одни отмечают и важность успеха: «*В современном мире важно быть успешным чтобы знать, что ты нашел себя, свой путь, так сказать*» (Р. № 6). Успех может выступать гарантом счастья: «*Наверное, только успешный человек может быть счастливым человеком. Состоявшимся человеком*» (Р. № 4). Респондент № 5 сомневается: «*Да я не думаю, что прям сильно настолько важно быть успешным человеком в жизни. Самое главное, чтоб тебя окружали правильные люди, чтоб у тебя всегда под рукой, под боком были друзья, родственники, родители, твоя семья, была любимая работа, любимый муж, дети, а все остальное дело наживное*».

То же происходит и в группе представителей молодежи. Взгляды делятся на согласие с тем, что успех имеет значимость в современной жизни, придает уверенность и наделяет правом голоса, авторитетом: «*Ну, мне кажется, что да. Потому что, когда ты чего-то достиг в разных сферах, даже если понемножку в каждой, там вот мы говорили про карьеру, про семью, про отношения, про хобби, про друзей, если ты в каждой из этих сфер хоть немножко успешен, тогда у тебя картина жизни складывается лучшая. Ты чувствуешь себя лучше, ты более уверенный*» (Р. № 7). Респондент № 9: «*Ну, это, наверное, от человека зависит. Ну, т. е., если хочешь, чтобы тебя называли успешным, то глупо становиться успешным как бы ради этого. Наверное, просто, чтобы тебя ценили, почитали люди. Но я не считаю это важным. Я скажу так. Я хочу быть успешным для того, чтобы мои слова были авторитетными, имели важность, т. е. люди могли к ним прислушаться*». Респондент № 8: «*Не считаю, что супер важно. Не считаю. Представьте, что у нас все будут суперуспешные и все будут... Как это по-русски сказать? Я считаю, что в таком случае не будет какого-то баланса. Не все жаждут признания, мне кажется. Не всем важно, как бы сказать, действительно оставить какой-то след в истории*».

Сложившийся плюрализм во мнениях респондентов двух групп свидетельствует о том, что понятие «успех» неоднозначно и может быть воспринято по-разному. Каждый человек имеет свои представления о том, что составляет успешную жизнь и как оценивать ее значимость. Рассуждения о важности успеха у пермяков среднего возраста и молодого наполнены разными взглядами, что определяет в конечном итоге феномен «успеха» как индивидуального понятия, роль которого каждый человек определяет самостоятельно в соответствии со своими жизненными ценностями.

Выводы

В заключении стоит сказать о том, что восприятие успеха у людей разных поколений может иметь свойство различаться, что мы и выявили, и зависеть прежде все от условий, в которых формировались их взгляды. Как пишут исследователи А. Рикель и Д. Ермолаева: «У людей, которые росли в неодинаковых условиях и в разные исторические эпохи, отличаются системы ценностей, формирующиеся в свою очередь от воздействия не только аспектов воспитания, но и степени вовлеченности в жизнь общества и социального контекста всего периода их взросления. На разницу также влияет и фактор экономики, и технологический фактор, которые были актуальны в определенный промежуток времени и

политики» [8]. Далее ученые продолжают мысль о том, что «феномен успешности имеет многокомпонентную структуру ценностных, когнитивных, эмоциональных составляющих, определяющих позицию стремления к достижению важной для личности деятельности, способности или наилучшего результата» [там же]. В связи с этим явление успешности можно рассматривать как элемент, маркирующий различия поколений. Так, представители «поколения застоя» и «реформенного поколения» гораздо сложнее формулируют понятия и критерии успешности, в отличие от поколения миллениалов, во многом ориентируются на традиционные ценности и определяют «общественную похвалу» как главный критерий состоявшегося успешного человека.

С другой стороны, исходя из проведенных интервью, нужно сказать, что во многих вопросах мнения опрошенных респондентов разных возрастов сходятся: горожане не доверяют свой успех коучам, а получение высшего образования считают важной составляющей на пути человека к своему успешному будущему, выделяют наличие «крепкой семьи» и «составившейся карьеры» как непременных атрибутов успешного человека. Это свидетельствует об отсутствии большой пропасти между поколениями в нашем городе и даже наличии частичной связи между ними в суждениях. Думается, это объяснимо медленной переменой условий социокультурного, экономического контекста в провинциальном городе, соответственно, новые взгляды не успевают сформироваться быстро, между поколениями действует преемственность установок, традиционность мнений по ключевым моментам.

Библиографический список

1. Веблен Т. Теория праздного класс. М.: Прогресс, 1984. 371 с.
2. Кваде С. Исследовательское интервью. М.: Смысл, 2003. 301 с. ISBN: 5-89357-145-2 EDN: QXGGCB
3. Кошелева Е.С., Сергеева Е.П., Световидова А.Д., Шабалина А.А. Соотношение материальных и духовных благ в жизни молодежи XXI века // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания 2016. № 33. С. 113–118. EDN: WAXWXJ
4. Лейфрид Н.В. Социальные представления русских об успехе и удаче // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2008. № 1. С. 27–32. EDN: SDMQEB
5. Платонов О. Русский труд. М.: Современник, 1991. 334 с.
6. Полищук О. «Трудоголики и перфекционисты – как 90-ые повлияли на нас» [Электронный ресурс]. URL: <https://biruyuzovie.ru/stati/trudogoliki-perfekcionisty-kak-90ie-povliyali/> (дата обращения: 20.10.2024).
7. Радаев В.В. Миллениалы на фоне предшествующих поколений // Социологические исследования. 2018. № 3(407). С. 15–33. DOI: 10.7868/S0132162518030029 EDN: YVQXQU
8. Рикель А. М., Ермолаева Д. Д. Особенности представления об успехе у людей разных поколений // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2017. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-predstavleniya-ob-uspehe-i-lyudey-raznyh-pokoleniy> (дата обращения: 09.11.2024). EDN: ZHGOAR
9. Сайганова Е.В., Железовская Г.И. Развитие интеллектуального потенциала как перспективное направление работы с молодежью // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Социология. Политология. 2019. Т. 19, вып. 3. С. 268–270. DOI: 10.18500/1818-9601-2019-19-3-268-270 EDN: SGYCLA
10. Челомбицкая М.П. Роль интеллекта в современном мире // Евразийский Союз Ученых. 2018. № 5-4(50) С. 75–77. EDN: XQXKEP
11. Ярышева А.В. Социальные аспекты образовательного процесса в современной России // Экономика. Налоги. Право. 2012. № 6. С. 64–67. EDN: TGWPNTN

УДК 316.74:7

EDN FOVTVI

doi: 10.17072/2949-5601-2025-1-16-24



Корнилицына Мария Дмитриевна,

аспирант направления «Социальная структура,
социальные институты и процессы»

Пермский государственный национальный исследовательский университет

614068, г. Пермь, ул. Букирева, 15

maruromanova27@gmail.com

Scopus AuthorID: 58494586500

SPIN-код: 9310-2029

СТРАТЕГИИ ПРОДВИЖЕНИЯ КАМЕРНОГО ТЕАТРА В РЕГИОНЕ (НА ПРИМЕРЕ ПЕРМСКОГО МОЛОДЕЖНОГО ТЕАТРА)

В России камерные региональные театры активно поддерживаются на законодательном уровне, однако на практике частные творческие коллективы сталкиваются со сложностями в продвижении. Цель: разработать рекомендации по улучшению взаимодействия Пермского молодежного театра (ПМТ) с различными сегментами аудитории. Исследование проводилось на основе анкетирования среди 122 респондентов с различным уровнем образования и социальным статусом. Среди опрошенных 24% мужчин и 76% женщин в возрасте от 18 до 72 лет, наиболее распространенная возрастная группа опрошенных – молодежь (от 18 до 35 лет). Результаты показывают, что большая часть зрителей камерного театра знакома с его участниками лично, что ограничивает его публичность и популяризацию через социальные контакты. Выявлены несколько групп зрителей: 1) неосведомленные, 2) осведомленные, но не имеющие ресурсов, и 3) осведомленные, но не заинтересованные в посещении. Результаты исследования позволяют сформировать рекомендации для улучшения взаимодействия камерного театра с аудиторией. Работа подчеркивает важность открытости и близости театра к зрителю для создания доверительной атмосферы, формирования лояльной аудитории и развития культурного диалога между артистами и зрителями.

Ключевые слова: камерный театр, молодежный театр, стратегии продвижения, группы зрителей, социокультурное значение.

Ссылка для цитирования: Корнилицына М.Д. Стратегии продвижения камерного театра в регионе (на примере Пермского молодежного театра) // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. – 2025. – № 1(12). – С. 16–24. <http://dx.doi.org/10.17072/2949-5601-2025-1-16-24>. EDN FOVTVI

Maria D. Kornilitsyna,
Postgraduate Student in ‘Social Structure, Social Institutions and Processes’
Perm State University
15, Bukireva str., Perm, 614068
maruromanova27@gmail.com
Scopus AuthorID: 58494586500
SPIN code: 9310-2029

STRATEGIES FOR PROMOTING CHAMBER THEATER IN THE REGION (ON THE EXAMPLE OF PERM YOUTH THEATER)

In Russia, chamber regional theaters are actively supported at the legislative level; however, in practice, private creative collectives face difficulties in promotion. Objective: to develop recommendations for improving theater interaction with various audience segments. The study was conducted based on a survey among 122 respondents aged 18 to 72, with different levels of education and social status. Among the respondents, 24% were men and 76% were women aged 18 to 72, with the most common age group being youth (18 to 35 years old). The results show that most of the chamber theater audience is personally acquainted with its participants, which limits its publicity and popularization through social contacts. Several groups of viewers were identified: 1) uninformed, 2) informed but lacking resources, and 3) informed but not interested in attending. The research results allow formulating recommendations for improving the chamber theater's interaction with the audience. The work emphasizes the importance of the theater's openness and proximity to the audience for creating a trusting atmosphere, forming a loyal audience, and developing cultural dialogue between artists and viewers.

Keywords: chamber theater, youth theater, promotion strategies, audience groups, sociocultural significance.

For citation: Kornilitsyna M.D. [Strategies for promoting chamber theater in the region (on the example of Perm youth theater)]. *Social'nye i gumanitarnye nauki: teoriya i praktika* [Social Sciences and Humanities: Theory and Practice], 2025, issue 1 (12), pp. 16–24 (In Russian), <http://dx.doi.org/10.17072/2949-5601-2025-1-16-24>, EDN FOVTVI

Введение

Продвижение камерного театра в регионе – важный аспект его социокультурной жизни, являющийся актуальным как для местной аудитории, так и для гостей города. Функционирование частных небольших театров стимулирует несколько общественных сфер: 1) развитие местного сообщества для обмена культурными ценностями и укрепления социальных связей [9], 2) формирование региональной идентичности [3], 3) создание универсальной культурной площадки, приспособленной для различных задач [5].

В Российской Федерации камерные региональные театры активно поддерживаются на законодательном уровне [6, 10, 11], однако на практике частные творческие коллективы сталкиваются со сложностями в продвижении, которые связаны с небольшой аудиторией, ограниченным бюджетом, конкуренцией с другими театрами, имеющими значительно большее количество ресурсов. Так, цель исследования: разработать рекомендации по улучшению взаимодействия Пермского молодежного театра (далее – ПМТ) с различными сегментами аудитории, с возможностью дальнейшего расширения социокультурного пространства театральной деятельности.

Особенностью анализируемого объекта является его недавний выход на коммерческую площадку, что провоцирует необходимость в переосмыслении его роли в социокультурном пространстве города. Прежняя аудитория театра, состоящая преимущественно из знакомых участников и студентов, не отражает всего многообразия потенциальных зрителей, которые могут стать частью нового театрального опыта.

Проблема заключается в недостаточной информированности о театре среди более широкой общественности, что ограничивает возможности привлечения новых зрителей. В условиях коммерциализации важно не только сохранить традиционные ценности и особенности его репертуара, но и адаптировать их к интересам и ориентациям более разнообразной аудитории.

Методология научного поиска строится на системном подходе, предполагающем учет как внутренних факторов развития театральной организации, так и внешнюю социокультурную среду региона. Исследование опирается на концепцию театрального маркетинга (Ф. Котлер, Дж. Шефф) [2], рассматривающую театр как субъект культурного рынка, который нуждается в эффективном позиционировании и продвижении своего продукта. При этом учитывается специфика камерного театра как особой формы театрального искусства (И.Б. Пржиленская) [12], требующей особых подходов к формированию репертуарной политики и работе со зрителем. Региональный аспект исследования базируется на теории культурного капитала территории (Р. Флорида, Ч. Лэндри) [13], где театр выступает важным ресурсом развития креативной среды города. Социологический ракурс работы предполагает изучение зрительских предпочтений и культурных практик населения региона (П. Бурдье) [14] как основы для разработки маркетинговых стратегий театра.

Материалы и методы

Для достижения поставленной цели в сентябре-октябре 2024 г. проведено анкетирование, формирование выборочной совокупности – стихийное ($n=122$). Среди опрошенных 24% мужчин и 76% женщин в возрасте от 18 до 72 лет, наиболее распространенная возрастная группа опрошенных – молодежь (от 18 до 35 лет). Представлены респонденты с различным уровнем образования. Более половины (58,2%) участников интервью не состоят в зарегистрированном браке. Дети есть у 26% опрошенных.

Ввод данных был осуществлен в SPSS-Statistics, для анализа использованы методы дескриптивной статистики, а также тематический анализ с применением кодирования для выявления закономерностей.

Результаты и обсуждение

Контекст функционирования студенческого некоммерческого театра предполагает, что большую часть зрителей составляют люди, знакомые с его участниками. В этом случае публичность коллектива достигается в основном личными контактами.

Сокращенная дистанция между сценой и зрителем смешивает реальные и театральные планы [7], что приводит к неоднозначному восприятию постановок и сдерживает дальнейшую популяризацию театра через социальные контакты. Эмпирическое исследование показывает связь респондентов, посещающих ПМТ, с актерами и режиссерами (см. табл. 1).

Таблица 1. Распределение ответов на вопрос «Откуда Вы узнали о нашем театре?»

	% наблюдений
Участник ПМТ – мой друг/знакомый/родственник	50,0
Друзья, родственники	38,5
Группа театра ВКонтакте	27,9
Коллеги по работе / одногруппники	23,8
СМИ университета	9,8
Телеграм-канал театра	3,3
Городские СМИ	2,5
Пока еще не знаю	2,5
Другое – «Гулял и нашел»	0,8

Так, каждый второй опрошенный (50%) является другом/знакомым/родственником участнику театра. Оценивая эффективность инструментов PR – группы ВКонтакте и Телеграмма, следует отметить, что второй значительно уступает в привлечении новой аудитории. Часть респондентов (9,8%) узнала о ПМТ из университетских СМИ, что также почти втрое больше, чем Телеграм. Также необходимо отметить небольшой приток аудитории, узнавшей о театре из городских СМИ (2,5%).

В среднем ПМТ посещают 3 раза в год, тогда как в другие пермские театры опрошенные ходят 2 раза в полгода. В этом году Молодежный театр среди участников опроса посетили 43%. Среди основных причин, почему в ПМТ не приходили в творческом сезоне 2023–2024 года, выделяют:

- 1) не были осведомлены о театре ранее или не видели информации о спектакле;
- 2) не находят времени для посещения театра («неудобное время», «изменились планы»);
- 3) имели желание посетить спектакль на платной основе, но не было средств («закончился лимит на Пушкинской карте»);
- 4) живут в другом городе;
- 5) не интересуются спектаклями ПМТ.

Представленные факты дают возможность определить несколько групп зрителей театра: а) неосведомленные о деятельности ПМТ; б) осведомленные о деятельности ПМТ и имеющие желание посетить спектакль, но не обладающие нужными ресурсами (деньги, время, проживание в другом городе); в) осведомленные о деятельности ПМТ и не имеющие желания его посещать.

Резюмируя оценку Пермского молодежного театра в публичном пространстве, необходимо акцентировать его сильную зависимость от аудитории, связанной с творческим коллективом, низкую представленность в медиасреде, в т. ч. городских СМИ.

Анализ социокультурных условий театрального просвещения в г. Перми показывает, что более половины опрошенных (77%) посещают театр хотя бы раз в год. Наиболее популярным является Пермский академический Театр-Театр; среди тех, кто ходит в театры, в этом году его посетили 87% респондентов. Следующий по популярности – Театр оперы и балета (33% опрошенных посетили его за последний год). Остальные из перечисленных театров не набирают более 30%. Так, можно отметить, что пермский зритель выбирает варианты, закрепленные на общественном уровне как наиболее социально одобряемые, и предпочитает не тратить время на знакомство с новыми площадками и коллективами. При этом 8 из 10 опрошенных считают себя творческими людьми (рис. 1).

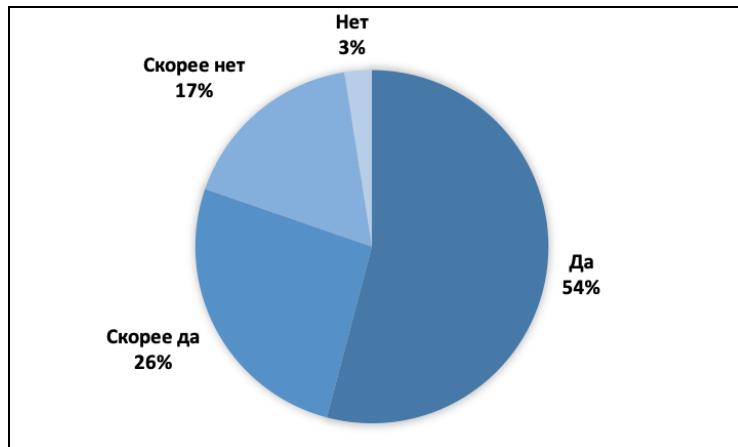


Рис. 1. Распределение ответов на вопрос
«Вы считаете себя творческим человеком?»

Наиболее распространенная причина непосещения театра – нехватка времени (50%), более трети опрошенных считают, что у них нет подходящей компании и они мало знают о театре (37,5% в обоих случаях). А для четверти (25%) имеет значение цена (табл. 2).

Таблица 2. Распределение ответов на вопрос «Почему Вы не ходите в театр?»

	% наблюдений
Нет на это времени	50,0
Нет подходящей компании	37,5
Мало знаю о театрах	37,5
Слишком дорого	25,0
Неудобно добираться, слишком далеко	18,8
Нет цепляющих названий	18,8
В этом нет смысла, можно провести время иначе	12,5
Театр – не актуально / не модно	6,3

Так, современное социокультурное пространство включает театр в экономические отношения [15], следовательно, основной задачей творческого коллектива в условиях рыночной конкуренции становится убеждение потенциального зрителя, что он имеет достаточное количество ресурсов для открытия мира искусства.

Анализируя эволюцию театрального искусства в контексте социально-экономических трансформаций, можно проследить, как менялась роль театра в обществе и способы его взаимодействия с аудиторией. От античного периода, где театр был неотъемлемой частью религиозных и гражданских церемоний, через средневековые мистерии и светский театр эпохи Возрождения, к формированию национальных театральных школ в XVII–XIX вв. и экспериментальным направлениям XX в., театр прошел долгий путь развития [4]. В современных условиях театр интегрирован в рыночную экономику, его деятельность сопряжена с цифровизацией и глобализацией [1], при этом театр остается «социально-ориентированным видом искусства» [8, с. 96].

В условиях избытка информации и развлекательного контента личные рекомендации становятся более значимыми для принятия решений. Тенденция формирования зрительской аудитории в ПМТ обусловливается социальными связями и личными рекомендациями (рис. 2).



Рис. 2. Распределение ответов на вопрос
«Почему Вы решили посетить именно наш театр?»

Посещение театра, рекомендованного другом или знакомым, воспринимается как способ укрепления социальных связей и подтверждения принадлежности к определенной социальной группе. Более того, наличие личной связи с участником спектакля повышает эмоциональную заинтересованность зрителя и мотивирует к посещению театра.

Немаловажными причинами выбора именно ПМТ являются: желание увидеть известное произведение под другим углом, возможность бесплатного входа, цели эмоциональной разрядки и духовного просвещения.

Открытость и близость театра к зрителю является большой редкостью и открывает такие преимущества, как возможность создания доверительной атмосферы, способствующей более глубокому восприятию спектаклей, формирование лояльной аудитории, готовой активно участвовать в обсуждениях и мероприятиях театра, а также развитие культурного диалога между артистами и зрителями, что, в свою очередь, может привести к более инновационным и актуальным постановкам, отражающим интересы и потребности общества. Однако необходим поиск коммерческой выгоды, что можно обеспечить с помощью регулярной связи со зрителями. Например, в открытой беседе целесообразно выявить, что можно изменить в театрах, чтобы их посещали. С помощью анкетирования было выявлено несколько групп ответов на вопрос «Что бы Вы изменили в театрах, чтобы у Вас появилось желание чаще туда ходить?» (представлены тематические группы и цитаты респондентов):

a) Информация и взаимодействие:

- больше информации в соц. сетях о театрах (повышать медийность);
- более понятные анонсы, информация о задумке режиссера, как ставился спектакль;
- больше общения между театром и зрителем;
- доступность в получении информации о проходящих премьерах и спектаклях;
- хочется больше рекламы спектаклей любыми способами;

б) Спектакли и постановки:

- интересные новые спектакли;
- больше материала современных драматургов;
- больше постановок на известных авторов и их произведений;
- больше постановок по современным пьесам;
- необычные трактовки известных произведений;
- увеличить число классических постановок, чтобы классика не терялась;

в) Атмосфера и декорации:

- атмосфера театра;
- больше декора и ярких костюмов, эстетичных концепций;
- более детальный задний план, декорации;
- интерактивная сцена с несколькими ярусами;

з) Технологии и инновации:

- больше инновационных технологий;
- попробовать тактильную работу со зрителем (дать маленькую роль);

д) доступность и стоимость:

- доступность билетов;
- понижение стоимости билетов;
- желание есть, но как бедный студент – наличие льготных цен всегда приветствуется;
- стоимость билета;

е) Время и расписание:

- продолжительность спектаклей – от 1,5 до 2 часов; начало спектаклей не только в 19:00, но и в 20:00;

- спектакли в выходной день;

- хотелось бы, чтобы спектакли играли в те часы, когда я свободна;

ж) Уровень мастерства:

- уровень актерского мастерства;

- классическая интерпретация, внимание к деталям в декорациях, костюмах и игре актеров;

з) Общее мнение:

- все устраивает, люблю театры;
- ничего не менять, все устраивает;
- все хорошо, желание имеется;
- все очень хорошо! Стараюсь ходить как можно чаще по финансовой возможности;

и) Обратная связь:

- введение цензуры;
- меньше пафоса, больше культурного просвещения;
- поднятие актуальных проблем для современного мира.

Общий результат анализа ответов респондентов заключается в том, что у пермской аудитории существует интерес к театральному искусству. Одним из ключевых направлений для развития ПМТ является информационная политика и взаимодействие со зрителями. Респонденты выразили желание получать больше информации о деятельности театра через социальные сети, а также иметь доступ к более понятным анонсам и рекламе.

Репертуарная политика также имеет важную роль в привлечении зрителей. Наблюдается запрос на разнообразие: от новых интересных спектаклей и современной драматургии до необычных трактовок классики.

Существует потребность в качественной визуальной составляющей и атмосфере. Улучшенные декорации, яркие костюмы и эстетичные концепции могут значительно повысить привлекательность спектаклей.

Вопрос доступности и ценовой политики остается актуальным для многих респондентов. Снижение стоимости билетов и введение льготных цен для определенных категорий зрителей (например, студентов) могло бы способствовать увеличению посещаемости.

Предложения по изменению расписания и продолжительности спектаклей указывают на необходимость адаптации театров к современному ритму жизни зрителей. Оптимальная продолжительность спектаклей, более позднее начало представлений и увеличение количества спектаклей в выходные дни могли бы сделать посещение ПМТ более удобным для работающей аудитории.

Важно отметить, что некоторые респонденты полностью удовлетворены текущим положением дел, что говорит о наличии лояльной аудитории. Однако большинство предложений направлены на улучшение существующей системы, а не на кардинальные изменения, что свидетельствует о том, что в целом зрители удовлетворены театрами, но видят возможности для совершенствования.

Заключение

Открытость и близость театра к зрителю является большой редкостью и открывает такие преимущества, как возможность создания доверительной атмосферы, способствующей более глубокому восприятию спектаклей, формирование лояльной аудитории, готовой активно участвовать в обсуждениях и мероприятиях театра, а также развитие культурного диалога между артистами и зрителями, что, в свою очередь, может привести к более инновационным и актуальным постановкам, отражающим интересы и потребности общества. Однако необходим поиск коммерческой выгоды, что можно обеспечить с помощью регулярной связи со зрителями.

Результаты исследования позволяют сформировать социокультурный портрет зрителя ПМТ.

1) Социально-демографические характеристики аудитории соответствуют представлениям о молодежном театре – это люди преимущественно в возрасте от 18 до 35, в основном не состоящие в браке и не имеющие детей, проживающие в г. Перми и Пермском крае.

2) На данный момент каждый второй зритель ПМТ лично знаком с актерами или режиссерами театра.

3) Аудитория ПМТ – работающие/учащиеся, которые постоянно заняты и испытывают дефицит свободного времени. В их субъективном восприятии время является ограниченным ресурсом, а посещение театра требует рационального оправдания (продуктивности или практической пользы).

4) В среднем 77% опрошенных посещают театры 2 раза в полгода. А также большинство опрошенных считают себя творческими людьми.

Резюмируя осмысление становления частного камерного театра, значимо перечислить рекомендации, основанные на результатах эмпирического исследования.

1) Повышение осведомленности о ПМТ. Необходимость привлечения аудитории через городские и региональные СМИ.

2) Работа с подгруппами: а) неосведомленные о деятельности ПМТ (см. пункт 1); б) осведомленные о деятельности ПМТ и имеющие желание посетить спектакль, но не обладающие нужными ресурсами (деньги, время, проживание в г. Перми) – изменение восприятия цены за билет; в) осведомленные о деятельности ПМТ и не имеющие желания его посещать (что необходимо изменить в театре, чтобы эта категория вернулась?) – поиск подхода к нелояльной аудитории театра экспериментальным путем.

3) Увеличение аудитории, одобряющей деятельность ПМТ и рассказывающей о нем в публичном региональном пространстве.

4) Сотрудничество с пермскими театрами, известными в публичном пространстве, повышение доверия аудитории через них.

5) Внедрение новых форматов взаимодействия с аудиторией – интерактивы, перформансы, лекции (большая часть считает себя творческими, но не находит времени на посещение спектаклей, считаем, что такой аудитории нужно предоставить возможность раскрыть свой творческий потенциал).

Библиографический список

1. Ангелова О.Ю., Подольская Т.О., Чепьюк О.Р. Цифровая креативная индустрия: на пути к экономике «эмоций» // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2019. № 2(54). С. 38–43. EDN: KQJXIB
2. Волкова В.Б. Актуальные виды PR-деятельности провинциального театра как способ коммуникации со зрителем // Культура и цивилизация. 2021. Т. 11, №. 4A. С. 103–111. DOI: 10.34670/AR.2021.31.29.014 EDN: JWQPMD
3. Ерохина Т.И. Социокультурное пространство как фактор формирования духовно-нравственных ценностей // Верхневолжский филологический вестник. 2023. № 4(35). С. 241–249. DOI: 10.20323/2499_9679_2023_4_35_241 EDN: FZWMBU
4. Кожевников А.М. Трансформация пространства в истории развития театра // Architecture and Modern Information Technologies. 2020. № 1(50). С. 118–135. DOI: 10.24411/1998-4839-2020-15008 EDN: YJBBOL
5. Козлова А.А., Муленок В.В. Трансформируемый зал современного камерного театра // Современные проблемы лингвистики и методики преподавания русского языка в ВУЗе и школе. 2022. № 36. С. 938–943. EDN: ZVSLFS
6. Концепция проекта Федерального закона «О культуре в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: https://www.inesp.ru/special_projects/culture/info/ (дата обращения: 11.11.2024).
7. Коршунова Л.Ю. Драма Артура Шницлера «Зеленый попугай»: проблематика и поэтика // Вестник Костромского государственного университета. 2024. Т. 30, №. 2. С. 122–128. DOI: 10.34216/1998-0817-2024-30-2-122-128 EDN: LRNVXE
8. Куделина Е.А. Социально-культурная значимость театра и театральных фестивалей // Власть. 2015. № 10. С. 96–99. EDN: UMYELN
9. Кулибаба С.И. Развитие культуры местного сообщества (в аспектах социального партнерства, креативности и профессионализма) // Logos et Praxis. 2012. № 1. С. 115–120. EDN: OZYSBR
10. Постановление Правительства Российской Федерации «О государственной поддержке театров» (от 30.12.2017 № 1711) [Электронный ресурс]. URL: https://www.inesp.ru/special_projects/culture/info/ (дата обращения: 11.11.2024).
11. Постановление Правительства РФ от 25.03.1999 № 329 «О государственной поддержке театрального искусства в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/180272/> (дата обращения: 11.11.2024).
12. Пржilenская И.Б., Зайченко А.Н. Камерный детский театр как средство интеграции молодого поколения в современное социокультурное пространство // Педагогика искусства. 2021. №. 4. С. 41–50. EDN: IAKUIW
13. Степанова Т.Д. Креативный класс и творческий труд: взаимосвязь, эксплуатация и противоречия развития // Уровень жизни населения регионов России. 2024. Т. 20, №. 2. С. 183–195. DOI: 10.52180/1999-9836_2024_20_2_4_183_195 EDN: FNVGYT
14. Сусская О.А. Диалоги о персонификации // Новое о массовой коммуникации. 2021. № 1-2. С. 10–17.
15. Тимофеева И.Ю. Театр между «зрелищем» и «рынком»: учреждение культуры в контексте современных культурных индустрий [Электронный ресурс]. URL: <https://uzknastu.ru/pdf/76/%D0%A2%D0%B8%D0%BC%D0%BE%D1%84%D0%B5%D0%B5%D0%B2%D0%B0%20%D0%98.%20%D0%AE.pdf> (дата обращения: 11.11.2024).
- 16.

УДК 316.34
EDN JJCTWW
doi: 10.17072/2949-5601-2025-1-25-31



Кибанова Юлия Николаевна,
студент

Пермский государственный национальный исследовательский университет
614068, г. Пермь, ул. Букирева, 15
Kibanova777@mail.ru
ResearcherID: KLZ-1675-2024
SPIN-код: 5786-6154

Соловьев Семен Сергеевич,
старший преподаватель кафедры социологии
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614068, г. Пермь, ул. Букирева, 15
semyons@mail.ru
ResearcherID: KLZ-2546-2024
SPIN-код: 5652-8987

УЧАСТНИКИ СТУДЕНЧЕСКИХ НАУЧНЫХ ОБЩЕСТВ В ПРОСТРАНСТВЕ КОВОРКИНГОВ В СОВРЕМЕННОМ ГОРОДЕ: КОНЦЕПЦИЯ «ТРЕТЬЕГО» МЕСТА ДЛЯ ОБСУЖДЕНИЯ ФАКТОРОВ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО КАПИТАЛА

В данной статье акцентируется актуальность исследований развития социального капитала через концепцию «третьего» места. На основе теоретических концепций Л. Лофланд, Р. Сеннета и Р. Ольденбурга выделены функции «третьих» мест, которые благоприятно влияют на наращивание социального капитала: привычка к общению, агент контроля и «сила добра». Указано определение студенческого научного общества. Выявлены и описаны группы коворкингов как «третьих» мест, представленные в пространстве современного города: библиотеки, антикафе и Точки кипения. Также авторы выделили классификацию «третьих» мест по источникам формирования и влияния – «сверху» и «снизу». Ко вторым относятся места, которые носят коммерческий характер, они созданы непосредственно жителями города. А места, сформированные «сверху», имеют влияние со стороны государства, которое содействует их созданию и функционированию. Для каждой классификации характерны специфичные виды деятельности. Также для понимания специфики социального капитала студентов, являющихся членами Студенческого научного общества, выявлено определение научной коммуникации как важного компонента капитала. Охарактеризованы функции коворкингов, способствующие наращиванию социального капитала студентов, включенных в научную коммуникацию: увеличение социальных контактов, наставничество и обмен опытом.

Ключевые слова: коворкинг, «третье» место, социальный капитал, студенческое научное общество, научная коммуникация.

Ссылка для цитирования: Кибанова Ю.Н., Соловьев С.С. Участники студенческих научных обществ в пространстве коворкингов в современном городе: концепция «третьего» места для обсуждения факторов развития социального капитала // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. – 2025. – № 1(12). – С. 25–31. <http://dx.doi.org/10.17072/2949-5601-2025-1-25-31>. EDN JJCTWW

Yulia N. Kibanova,

Student

Perm State University

15, Bukireva str., Perm, 614068

Kibanova777@mail.ru

ResearcherID: KLZ-1675-2024

SPIN-код: 5786-6154

Semyon S. Solovyov,

Senior Lecturer of the Department of Sociology

Perm State University

15, Bukireva str., Perm, 614068

semyons@mail.ru

ResearcherID: KLZ-2546-2024

SPIN-код: 5652-8987

PARTICIPANTS OF STUDENT SCIENTIFIC SOCIETIES IN COWORKING SPACE IN A MODERN CITY: THE CONCEPT OF A “THIRD” PLACE FOR DISCUSSING FACTORS OF DEVELOPMENT OF SOCIAL CAPITAL

The article gives relevance to the research of the development of international peace through the "third" place. Based on the conceptual concept of L. Lofland, R. Sennett and R. Oldenburg, it identifies the functions of the third place that favorably contribute to the growth of economic capital: the habit of communication, the agent of control and the "force of good". The authors gave a definition of a student scientific society. Groups of coworkings as "third" places presented in the space of a modern city are identified and described: libraries, anti-cafes and Boiling Points. The authors also identified a classification of "third" places by sources of formation and activity - "from above" and "from below". The first include places that are commercial in nature, they are created directly by residents of the city. Places formed "from above" influence the parties of the state that contribute to their creation and functioning. Each group is characterized by specific types of activity. Also, to understand the specificity of the financial capital of students who are members of the SSS, the definition of scientific communication as an important component of capital is determined. The functions of coworking spaces are characterized, facilitating the expansion of capital of students involved in scientific communication: expansion of social contacts, acquaintance and exchange of experience.

Key words: coworking, “third” place, social capital, student scientific society, scientific communication.

For citation: Kibanova Yu.N, Solovyov S.S. [Participants of student scientific societies in coworking space in a modern city: the concept of a “third” place for discussing factors of development of social capital]. *Social'nye i gumanitarnye nauki: teoriya i praktika* [Social Sciences and Humanities: Theory and Practice], 2025, issue 1 (12), pp. 25–31 (In Russian), <http://dx.doi.org/10.17072/2949-5601-2025-1-25-31>, EDN JJCTWW

Современное общество отличают постоянные изменения его структуры, появление новых способов социального взаимодействия и практик социальной коммуникации, формирование новых связей. Городское пространство меняется с течением времени и под воздействием изменений, происходящих в обществе. Новые общественные запросы требуют появления иных организаций и мест для их удовлетворения. Студенты, основная

деятельность которых заключается в получении знаний, имеют и другие потребности и интересы, от удовлетворения которых зависит их профессиональная социализация и самореализация. Социальный капитал как ресурс, позволяющий студенту повышать свою успешность и более полно реализоваться в жизни, формируется и наращивается посредством социальных взаимодействий. Социальный капитал – это совокупность ресурсов, которые человек накопил благодаря своим контактам и связям, например, связи в студенческой группе или в группе по интересам. Научное сообщество выделяет несколько видов социального капитала – открытый и закрытый. Первый вид данного капитала зачастую приравнивается к соединяющему, т. к. он развивается в довольно широком кругу связей, которые обладают большим радиусом доверия, общими ценностными ориентирами и нормами. Этот вид капитала способствует формированию широких социальных общностей, групп с различным уровнем внутреннего единства и коллективного действия. Развитие открытого вида социального капитала помогает создавать универсальную и общую мораль, способную оказывать влияние на понимание и восприятие людьми друг друга. Следовательно, социальный капитал открытого типа связывает разных людей, социальные группы и даже общности. Чаще всего его измерение происходит через ценности, общественные нормы и обобщенное доверие.

Закрытый социальный капитал представляет собой капитал, который развивается в узких кругах. Он состоит из ограниченной морали, малого радиуса доверия, удовлетворения собственных потребностей и целей, обозначенных границ и т. д.

Социальный капитал по своей структуре состоит из норм взаимности, доверия и социальных сетей. Доверие и нормы взаимности – часть индивида, исходя из этого исследователь Роберт Патнэм разделяет их на индикаторы – участие в объединениях, доверие ближайшему кругу лиц, сила контактов и интенсивность, чувство безопасности и т. п. Трехфакторная система дает более глубокое понимание сущности социального капитала и его компонентов. Сила контактов и интенсивность описывают, с какой продолжительностью и частотой общаются между собой индивиды. Эта сила контактов принимает диапазон от слабой до сильной [10].

Участие индивида в объединениях описывает уровень вовлеченности молодого человека в общественную сферу жизни.

Существующая городская инфраструктура и организация пространства могут способствовать удовлетворению потребностей студента, одновременно позволяя ему увеличивать свой социальный капитал. Однако на теоретическом уровне эти процессы недостаточно изучены. Например, наличие пространства, в котором студенты могут собраться для удовлетворения потребностей в общении и в то же время завести новые полезные знакомства, позволит проводить время с большей пользой. При этом четкое понимание, какими характеристиками должно обладать такое пространство, как оно должно быть сформировано, отсутствует. В последнее время в России возрастает популярность публичных (общественных) мест, благоприятных для совместной работы, совмещающих как собственно образовательную деятельность, так и общение. Такие места называют коворкингами.

Социолог Л. Лофланд определяет под публичным местом открытое пространство, которое отделено от дома или работы, где незнакомые люди могут встретиться и познакомиться. Эти места предназначены для коммуникации жителей, их социализации [5].

Р. Сеннет рассматривает публичные места как пространства, где случаются встречи также у незнакомых людей. Эта теория похожа на ту, которую представила Л. Лофланд. Р. Сеннет рассматривает акторов в данных местах как эмоционально независимых и отделенных друг от друга [9].

Американский социолог Р. Ольденбург понимает под «третьим» местом пространство, отделенное от семьи и работы, где люди общаются с друзьями, «подпитывая» свои социальные связи [8, с. 546]. Данные места также созданы для новых знакомств и совместного проведения свободного времени. Исследователь выделяет несколько ключевых функций «третьих» мест, которые показывают их значимость для современных сообществ:

1. *Привычка к общению.* Данная функция направлена на формирование сообщества благодаря коммуникационным потребностям людей. Другими словами, человек из-за нехватки общения, отделенного от дома или работы, ищет способы удовлетворить потребность прибегая к встречам с друзьями в «третьих» местах. Также благодаря этим местам создается активное гражданское общество, которое в дальнейшем будет способно отстаивать свои интересы. «Третий» места способствуют появлению доверия среди людей, которые коммуницируют в них и, следовательно, начинают соблюдать неформальные нормы, созданные в том или ином сообществе.
2. *Агент контроля и «сила добра».* Автор концепции утверждает, что «третий» места способны прививать участникам сообщества понимание правильных и неправильных вещей, что подтверждает наращивание доверия и норм взаимности с помощью данных мест. Также благодаря «силе добра» происходит позитивное подкрепление (признание) заслуг участников, что мотивирует людей дальше заниматься коллективной деятельностью.
3. *Политическая роль.* «Третий» места выполняют функцию развития гражданственности и политического участия у населения. Посредством общения в данных пространствах, обмена мнениями у создающихся групп возрастает потребность в удовлетворении общественно-значимых потребностей.

Таким образом, «третий» места являются важным механизмом для эффективной коммуникации и создания крепких сообществ. Социологи придерживаются точки зрения, что «третий»/публичные места ограждены от семьи и работы.

В данной работе «третье» место рассматривается с позиции Рэя Ольденбурга, что позволяет сфокусироваться на выявлении влияния реализации его функций на социальный капитал студентов. Встречи представителей студенческих научных обществ в «третьих» местах позволяют им не только удовлетворять потребность в общении, но и осуществлять те цели, ради которых формируются такие сообщества.

Мы будем изучать «третий» места через призму развития социального капитала участников студенческих научных обществ. Студенческое научное общество (далее – СНО) – форма организации студенческой науки, которая направлена на развитие научно-исследовательского и творческого потенциала студентов высших учебных заведений [3]. Участники студенческих научных обществ занимаются научно-исследовательской и организационной деятельностью, которая сопряжена с общением и совместной деятельностью нескольких людей. В этом фокусе «третий» места, на наш взгляд, являются механизмом наращивания социального капитала участников СНО.

В статье мы будем рассматривать общественные места с точки зрения наращивания социального капитала участников студенческих научных обществ. Различаются коммерческие (с инициативой «снизу») и некоммерческие (с инициативой «сверху») общественные места. К первым относятся бары, кафе и антикафе; ко вторым: Точки кипения и Молодежные центры.

Одной из форм «третьего» (общественного) места являются коворкинги. Они представляют собой пространства, в которых разделены зоны для занятий различными видами деятельности. Существуют разные виды коворкингов: Точки кипения и Молодежные центры.

Мы будем сравнивать общественные места, созданные «снизу» и «сверху», чтобы понять, какие более благоприятно влияют на наращивание социального капитала участников студенческих научных обществ. Для сравнения были выбраны следующие основания: деятельность, направленность, вид связей и цель посещения/мотивация.

1. **Деятельность.** В коммерческих («снизу») общественных местах деятельность посетителей, как правило, направлена исключительно на общение и досуг. В некоммерческих коворкингах деятельность носит как коммуникационный, так и организационный характеры. Другими словами, молодые люди приходят в данные места для того, чтобы общаться и проводить мероприятия, в нашем случае – конференции.
2. **Направленность.** Коммерческие общественные места направлены исключительно на общение и встречи с друзьями, в то время как коворкинги, организованные государством («сверху»), централизованы направлены на развитие лидерства, обмен опытом и научно-исследовательскую деятельность. Таким образом, разнообразность направлений должна благоприятнее влиять на социальный капитал, т. к. на этой площадке начинают собираться люди с различными интересами.
3. **Вид связей.** В барах, кафе и антикафе обычно встречаются знакомые люди, например, друзья и коллеги, следовательно, данные коммерческие общественные места направлены на «подпитку» социальных связей. А некоммерческие коворкинги направлены как на знакомых людей, так и на новые знакомства. Это происходит по причине того, что государство через данные места развивает региональные и межрегиональные связи. Можно сделать вывод, что коворкинги в этом плане также более эффективны при развитии социального капитала участников студенческих научных обществ, т. к. здесь происходит как «подпитка» социальных связей, так и их приобретение.
4. **Цель посещения/мотивация.** Для начала стоит рассмотреть уровень доступа к обоим видам общественных мест. В коммерческие общественные места можно попасть посредством бронирования места; в некоммерческие коворкинги также нужно бронировать пространство (обычно за несколько недель и с большим количеством отчетности). Также для того, чтобы попасть на мероприятие в данные коворкинги, каждому участнику нужно зарегистрировать на интернет-платформе. Таким образом, доступ к общественным местам («сверху») более ограничен. Мы может предположить, что мотивация эффективно провести время в коворкингах намного выше из-за того, что для доступа туда нужно приложить больше усилий. Следовательно, молодые люди приходят сюда целенаправленно и более осознанно проводят деятельность.

В качестве фактора развития социального капитала участников СНО мы будем использовать термин научной коммуникации. Так, Э.М. Мирский и В.Н. Садовский рассматривают научную коммуникацию как процесс связи, обобщения ученых и других агентов научной деятельности [7, с. 324]. Краткий словарь по социологии определяет научную коммуникацию как совокупность знаковых средств, технических устройств и организационных структур, посредством которых происходит распространение и накопление информации о результатах исследований, а также ее преобразование в достоверное и практически полезное знание [4, с. 182]. В.П. Бондарев и О.П. Бойченко под научной коммуникацией понимают особым образом упорядоченную систему социальных взаимодействий, направленных на поиск, накопление и распространение научных знаний об окружающей действительности, осуществляемых посредством различных каналов, средств, форм и институтов коммуникации [2, с. 89].

В каждом из этих определений научной коммуникации постулируется наличие сообщества, в котором протекает коммуникация. Г.С. Батыгин называет такое сообщество «дискурсивным» и рассматривает его как социальную группу, в основе которой лежит использование определенного языка [1]. При этом язык выступает не просто средством общения между членами группы, его следует рассматривать как способ приращения научного знания. Обмен идеями, изложение своей точки зрения, научная дискуссия невозможны без научной коммуникации.

Знание научных терминов и использование их в речи не превращает беспредметную беседу в научную коммуникацию. Научной коммуникации присущая своя логика, стиль, механизмы и процессы [6]. Научная коммуникация основана на соблюдении специфических норм, при этом эвристичность науки подразумевает нарушение этих норм, но само такое нарушение далеко не всегда является девиацией [11, с. 27].

Следовательно, для успешной научной коммуникации отдельный индивид должен быть включен в специфическую социальную группу – научное сообщество, обладать знанием научного языка, механизмов и норм реализации научной коммуникации, а также умением нарушать эти нормы для привнесения научной новизны, но таким образом, чтобы это не привело к нарушению процессов коммуникации и различным санкциям, вплоть до исключения из научного сообщества.

Таким образом, включенность в деятельность коворкинга позволяет студенту не только усваивать новый для него «научный» язык, но и реализовать себя через научную коммуникацию.

Стоит выделить функции коворкингов для более эффективного наращивания социального капитала участников СНО:

1. *Увеличение социальных контактов.* Благодаря проведению мероприятий и занятиям совместной деятельностью участники СНО наращивают социальный капитал в виде социальных сетей.

2. *Насставничество.* В коворкинги часто приглашают экспертов при реализации конференций и диалогов на равных, тем самым возрастает социальный капитал благодаря наращиванию доверия у молодых людей к более успешным людям.

3. *Обмен опытом.* Мероприятия, проводимые в коворкингах, нацелены на общение между участниками, которое сопровождается обменами мыслями, идеями и опытом. При данном процессе участники СНО впитывают неформальные и формальные нормы поведения, тем самым наращивая доверие, социальные сети и нормы взаимности.

Таким образом, «третье» место является пространством, отделенным от семьи и работы, которое позволяет встретиться с друзьями или познакомиться с новыми людьми. Данное пространство, по мнению Р. Ольденбурга, имеет ряд функций: привычка к общению, агент контроля и «сила добра», политическая роль.

Одним из специфичных факторов социального капитала участников студенческих научных обществ была выделена научная коммуникация.

Через сравнение общественных коммерческих мест, созданных «снизу», и общественных некоммерческих мест, созданных «сверху», по основаниям – деятельность, направленность, вид связей и цель посещения/мотивация, было выявлено, что именно государственные коворкинги более эффективно влияют на социальный капитал участников СНО. Это влияние происходит через следующие функции: увеличение социальных контактов, наставничество и обмен опытом.

Библиографический список

1. Батыгин Г.С. Коммуникация в научном сообществе // Этос науки. М.: Академия. 2015. С. 526–527.
2. Бондарев В.П., Бойченко О.В. Структура и функционирование научного коллектива (коммуникативный аспект) // Вестник Московского университета. Сер. 18. Социология и политология. 2011. № 1. С. 80–97. EDN: NTLGLT
3. Кабанова А. А., Соболевская И. О. Студенческое научное общество и совет молодых ученых: единство в развитии научного потенциала молодежи // Смоленский медицинский альманах. 2019. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/studencheskoe-nauchnoe-obschestvo-i-sovet-molodyh-uchenyh-edinstvo-v-razvitiy-nauchnogo-potentsiala-molodezhi> (дата обращения: 09.11.2024). EDN: KVTQIT
4. Краткий словарь по социологии / под общ. ред. Д.М. Гвишиани, Н.И. Лапина; сост. Э.М. Коржева, Н.Ф. Наумова. М.: Политиздат, 1989. 472 с.
5. Лебедева Е. В. Публичное пространство постсоветского города: возможности для развития социальности и “кризис публичности” // ЖССА. 2017. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/publichnoe-prostranstvo-postsovetskogo-goroda-vozmozhnosti-dlya-razvitiya-sotsialnosti-i-krizis-publichnosti> (дата обращения: 11.11.2024). EDN: YOCMRF
6. Медведева С. М. От научного творчества к популяризации науки: теоретическая модель научной коммуникации // Вестник МГИМО – Университета: журнал. 2014. № 4(37). С. 278–284. EDN: SUCMBL
7. Мирский Э.М., Садовский В.Н. Проблемы исследования коммуникаций в науке // Коммуникация в современной науке. М.: ПРОГРЕСС, 1976. 438 с.
8. Ольденбург Р. Третье место: кафе, кофейни, книжные магазины, бары, салоны красоты и другие места «тусовок» как фундамент сообщества / пер. с англ. А. Широкановой. М.: Новое литературное обозрение, 2014. 571 с.
9. Сеннет Р. Падение публичного человека. М.: Логос, 2002. 423 с.
10. Соловьев С.С. Взаимосвязь социального и культурного капиталов студенческой молодежи / С.С. Соловьев, Ю.Н. Кибанова // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2024. № 3. С. 429–438. DOI: 10.17072/2078-7898/2024-3-429-438 EDN WNCHKW
11. Чернявская В.Е. Коммуникация в науке: нормативное и девиантное. Лингвистический и социокультурный анализ. М.: URSS, 2011. 238 с. ISBN: 978-5-397-02035-0 EDN: QONBPZ

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9
EDN LYFPIM
doi: 10.17072/2949-5601-2025-1-32-40



Кушева Екатерина Викторовна,
ассистент кафедры общей и клинической психологии
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614068, г. Пермь, ул. Букирева, 15
katakxx@mail.ru
SPIN-код: 9905-5750

Игнатова Екатерина Сергеевна,
кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой общей и клинической психологии
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614068, г. Пермь, ул. Букирева, 15
131013@mail.ru
SPIN-код: 5344-3333
AuthorID: 599614

ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА ПЕРЕЖИВАНИЯ СТЫДА

В статье рассматривается развитие переживания стыда от младенчества до взрослого возраста. Функциональное значение стыда – моральная регуляция поведения, соблюдение социальных норм, поддержание межличностных отношений. Теоретико-методологической основой работы выступают положения Р. Gilbert и J.P. Tangney о роли социальной оценки в возникновении стыда, его адаптивных и дезадаптивных последствиях. В работе описываются проявления стыда: начиная с младенческого возраста, через дошкольный, младший школьный и подростковый возрасты до взрослости. Утверждается, что развитие стыда связано с формированием самосознания, рефлексии и усвоением социокультурных норм и правил. Во взрослом возрасте переживание стыда связано не только с ситуациями социального оценивания, но и с внутренними стандартами личности. В статье также отмечается, что чрезмерный стыд имеет дезадаптивные последствия, связанные с депрессией, тревогой и симптомами других расстройств и нарушениями. В заключении отмечается, что, несмотря на универсальность эмоции стыда, его появление и переживание связаны с развитием психики и усвоением социокультурных правил и норм.

Ключевые слова: стыд, беспокойство, моральное развитие.

Ссылка для цитирования: Кушева Е.В., Игнатова Е.С. Возрастная динамика переживания стыда // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. – 2025. – № 1(12). – С. 32–40. <http://dx.doi.org/10.17072/2949-5601-2025-1-32-40>. EDN LYFPIM

Ekaterina V. Kusheva,
Assistant of the Department of General and Clinical Psychology
Perm State University
15, Bukireva str., Perm, 614068
katakxx@mail.ru
SPIN-код: 9905-5750

Ekaterina S. Ignatova,
PhD in Psychology, Associate Professor,
Head of the Department of General and Clinical Psychology
Perm State University
15, Bukireva str., Perm, 614068
131013@mail.ru
SPIN-код: 5344-3333
AuthorID: 599614

AGE DYNAMICS OF THE EXPERIENCE OF SHAME

The article deals with the development of the experience of shame from infancy to adulthood. The functional significance of shame is moral regulation of behaviour, compliance with social norms, maintenance of interpersonal relations. Theoretical and methodological basis of the work are the provisions of P. Gilbert and J.P. Tangney about the role of social evaluation in the emergence of shame, its adaptive and maladaptive consequences. The paper describes the manifestations of shame: starting from infancy, through preschool, junior high school and adolescence to adulthood. It is argued that the development of shame is associated with the formation of self-awareness, reflection and the assimilation of sociocultural norms and rules. In adulthood, the experience of shame is related not only to situations of social evaluation, but also to the internal standards of the individual. The article also notes that excessive shame has maladaptive consequences associated with depression, anxiety, and symptoms of other disorders. disorders. In conclusion, it is noted that, despite the universality of the emotion of shame, its emergence and experience are related to the development of the psyche and the assimilation of sociocultural rules and norms.

Keywords: shame, worry, moral development.

For citation: Kusheva E.V., Ignatova E.S. [Age dynamics of the experience of shame]. *Social'nye i gumanitarnye nauki: teoriya i praktika* [Social Sciences and Humanities: Theory and Practice], 2025, issue 1 (12), pp. 32–40 (In Russian), <http://dx.doi.org/10.17072/2949-5601-2025-1-32-40>, EDN LYFPIM

Введение

Регуляция общественного поведения – один из важнейших аспектов социальной жизни. Поддержка общественного порядка и сплоченности людей служит эмоция стыда. Считается, что стыд является реакцией на нарушение моральных норм или социальных правил [12; 26], а присутствие других людей в данных ситуациях увеличивает вероятность возникновения стыда [38]. Во многих культурах и религиях стыд фигурирует в качестве морального инструмента [2].

По мнению P. Gilbert, стыд связан с потребностью быть привлекательным для окружающих [18]. Привлекательность выступает одним из факторов, определяющих социальное положение в группе, и ее утрата в глазах других может привести к отвержению и потере отношений. Еще один аспект рассмотрения стыда связан с его дезадаптивными

последствиями. Например, J.P. Tangney обнаружила, что склонные к стыду люди вместо того, чтобы извиниться, чаще реагируют гневом или избеганием, когда нарушают правила или нормы. [41]. Однако ряд исследователей считают, что избегание при стыде не стоит трактовать однозначно. Защитное поведение в форме агрессии или отдаления используется лишь в том случае, когда человек понимает, что не может реанимировать свое положение в глазах других [16; 17]. Если же восстановить свое положение возможно, то, испытывая стыд, человек демонстрирует поведение, способствующее сохранению отношений (извинение, попытки исправить поведение). D. Fessler утверждает, что реакции, сопровождающие стыд, играют специфическую функцию регуляции социального поведения: стыд поощряет соблюдать социальные предписания, чтобы предотвратить социальное отторжение [14]. Так, стыд выполняет важную функцию внутренней регуляции поведения, которая препятствует нарушению социальных правил и моральных норм и способствует социализации.

Несмотря на явное значение стыда для социальной жизни, продолжительное время данной эмоции уделяли недостаточное внимание. Преимущественно интерес исследователей в контексте нравственного развития личности был сосредоточен на вине и эмпатических реакциях, а стыд упоминался лишь при попытке его разведения с другими моральными эмоциями [11]. В настоящий момент существуют разные точки зрения на возникновение и развитие стыда, и данный вопрос остается дискуссионным.

Согласно одному из взглядов на генезис стыда, стыд является усложнившимся страхом, связанным с социальным отвержением [13; 18; 40; 45; 47]. Фундаментальная потребность в принадлежности по мере развития личности и приобретения социального опыта порождает определенное усложнение эмоциональной сферы, отражающее значимость социального окружения для выживания личности [7]. Так, базовый страх физической смерти преобразуется в страх смерти социальной – стыд. Следовательно, можно предположить, что в возрастной динамике развития эмоциональной сферы будет прослеживаться переход от общего беспокойства (страха) как реакции на угрожающие жизни внешние воздействия к реакции на определенные социальные ситуации, угрожающие социальному статусу, в которых человек оценивает себя как неадекватного нормам или правилам общества и может быть отвергнут.

Таким образом, цель настоящей статьи заключается в рассмотрении трансформации переживания стыда в возрастной динамике.

Методология исследования

Теоретико-методологическими основами работы выступают положения культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, принципы развития, детерминизма и системности: 1) форма переживания стыда и причины его возникновения определяются социокультурным контекстом; 2) процесс развития стыда происходит через интериоризацию внешних регуляторов поведения и развитие самосознания и самоконтроля; 3) стыд играет важную роль в социализации и адаптации личности в обществе. Авторы опираются на теоретические положения P. Gilbert, M. Lewis, P. Ekman, K. Izard о том, что стыд – это эволюционно обусловленная эмоция, которая имеет кросс-культурные проявления в мимике и жестах (покраснение лица, отведение взгляда, опускание или наклон головы, «скатая» поза) и характеризуется оценкой всей личности в целом как «неправильной». В рамках биopsихосоциального подхода также важно, что стыд имеет нейрофизиологическую основу – участок орбитофронтальной коры, участвующий в социальных, эмоциональных, мотивационных и саморегулирующих процессах [32].

Развитие стыда от младенчества до подросткового возраста

На первых этапах развития ребенок демонстрирует естественное – инстинктивное поведение. Младенцы двух-трех месяцев проявляют боязливость, скованность рядом с очень активными взрослыми, с интересом разглядывают себя и других людей в зеркале [28]. Они могут расплакаться, если видят незнакомца, или когда другой человек при взаимодействии с ними безразличен: показывает неподвижное лицо без эмоций [см. 46]. Около года дети начинают использовать эмоциональные реакции других (взрослых и других детей), чтобы ориентироваться и реагировать в незнакомых ситуациях [33]. J. Kagan обнаружил, что в 2 года дети беспокоятся, когда кто-то нарушает целостность их вещей (например, отрывает пуговицы, ломает игрушки, переставляет предметы) [25]. Перечисленные реакции являются демонстрацией первичных эмоциональных проявлений, заложенных биологически: дети при взаимодействии с другими людьми реагируют на изменения в их поведении, пугаются незнакомого или беспокоятся. На данном этапе среди эмоциональных реакций можно обнаружить, например, страх, интерес или беспокойство, но для появления стыда достаточно рано – осознания мотивов своих и чужих действий у ребенка еще нет, поведение стихийно, самосознание только начинает свое формирование.

Переход к дошкольному возрасту связан с открытием «Я» в 3-х летнем возрасте, формированием представлений о своем поле, появлением иерархии мотивов, расширением контактов, усвоением правил поведения в обществе и образованием новых – социальных мотивов поведения [1; 4; 5]. В данный период ребенку для взаимодействия с другими необходимы эмоциональные реакции, отвечающие новым социальным условиям, т. к. привычное инстинктивное реагирование, опосредованное социальным опытом в малом кругу семейной среды, оказывается недостаточным. Здесь появляются первые социальные чувства – смущение, недифференцированные стыд и вина, связанные с разделением «Я» и «не-Я», сравнением своего поведения с поведением других людей.

В качестве иллюстрации можно привести «эффект горькой конфеты», описанный А.Н. Леонтьевым [4]: ребенка просят выполнить действие – достать предмет, не вставая со стула, – за что ему будет вручена награда. Экспериментатор уходит, а ребенок встает и забирает предмет. После возвращения экспериментатор вручает заветную награду, но ребенок плачет. В этом примере видится переживание первого конфликта между собственным поведением и заданной социальной нормой, которая устанавливается взрослым. Сложно назвать это переживание «чистым» стыдом, однако его сопровождают характерные поведенческие реакции: отведение взгляда, опускание головы, интенции спрятаться или исправить свое поведение (например, сбежать или вернуть конфету).

К пяти-шести годам дети начинают описывать чувства, сходные со стыдом (например, неловкость, смущение, стеснение), но еще не могут называть их. Более того, они затрудняются в обнаружении причины данных чувств [11; 22; 24]. Можно предположить, что в дошкольном возрасте неспособность различать и описывать стыд связана с неразвитой эмоциональной осведомленностью, характерной для данного возрастного периода. В сознании ребенка чувства еще не имеют точной словесной формы, а сложное для понимания переживание стыда может быть спутано с другими эмоциональными реакциями.

Также в дошкольном возрасте начинают закрепляться представления о «правильном» и «неправильном» [31]. Родители и близкое окружение передают свойственные конкретному обществу правила и ценности, а ребенок с помощью механизмов наблюдения и подражания

познает и перенимает их. Описанный процесс присвоения социокультурного опыта является бессознательным, поэтому в ситуации нарушения какого-то правила и получения, например, неодобрения со стороны взрослого ребенок может сталкиваться с чувствами, состоящими из смущения и беспокойства.

К 8-ми годам продолжает развитие способность отслеживать и оценивать собственное поведение и поведение других людей, появляются реакции, вызванные чувством стыда из-за «неправильных» действий [21]. T.J. Ferguson с коллегами обнаружили, что большинство восьмилетних детей описывают чувство стыда через желание спрятаться от других и появление мыслей о том, что они делают все неправильно [12]. Ребенок замечает, что поступил неверно и опасается оценки окружающих, в частности, наказания. Переживание беспокойства следует из усвоенного в дошкольном возрасте принципа: нарушил правило – получил наказание, а отведение взгляда или уход из ситуации взаимодействия являются вариантами избегания как способа справиться с неприятным чувством.

Начиная с 9-ти лет, рассказы детей о стыде становятся похожи на рассказы о стыде взрослых людей [11; 35]. По результатам исследований [11; 35], где детей просили описать ситуации, в которых люди будут испытывать стыд, обнаружено следующее. Дети описывают ситуации и причины возникновения данной эмоции, а также пробуют описать свои мысли и возможные чувства. Они указывают на «неправильность» собственного поведения в глазах других и называют себя «плохими». Следовательно, можно предположить, что в младшем школьном возрасте в отличие от простого беспокойства чувство стыда начинает распознаваться и осознаваться, т. к. ребенок начинает беспокоиться из-за социально значимых ситуаций, оценивает свое поведение как неправильное [15]. Вероятно, это связано с развитием когнитивной сферы и сменой социальной ситуации развития – переход к обучению в школе, появление новых социальных отношений и обязанностей, способствующих расширению эмоционального опыта и развитию самосознания.

Ряд исследователей определяют подростковый возраст как сензитивный период для переживания стыда [29; 44]. Данные последних десятилетий подтверждают идею о том, что в подростковом возрасте активируются нейробиологические изменения, выступающие основой для развития рефлексии и сложных эмоций, к которым относится стыд [6; 9; 36; 48; 49]. P. Gilbert и C. Irons в качестве актуальных тем для подросткового возраста выделяют такие, как идентичность, отношения со сверстниками, физические изменения и привлекательность для других [19]. На фоне развития рефлексии озабоченность данными темами, должно быть, порождает социальные сравнения и приводит к переживанию стыда и страха отвержения. В контексте возрастных изменений эмоциональной сферы подростков, переживание стыда может стать доминирующей эмоциональной реакцией, обусловленной ощущением «кинакости» и потребности в принятии со стороны сверстников [8; 18].

Итак, выше описан путь развития стыда от раннего детства до подросткового возраста в социокультурной среде. По мере присвоения существующих в обществе моральных и социальных норм и обогащения социальным опытом происходит переход от беспокойства к стыду. Переживание стыда становится возможным с появлением рефлексии: формируется способность оценивать собственное поведение и прогнозировать реакции окружающих. Можно проследить, что контекст возникновения стыда и его причины сопряжены с нарушением общепринятых норм и правил, а также с беспокойством по поводу оценки поведения другими людьми (как правило, авторитетными для личности) как неправильного, неадекватного.

Стыд во взрослом возрасте

Во взрослом возрасте переживание стыда становится глубже и сложнее. В процессе взросления усваиваются определенные нормы и правила общества, которые становятся внутренними ориентирами поведения [43]. Взрослые связывают переживания стыда не только с социальными сравнениями и критикой, но и с внутренними стандартами и ожиданиями [20; 22; 27; 30; 42]. Так, стыд возникает уже не только в результате внешней оценки, но и в связи с самооценкой поведения. Взрослый несет ответственность и может прогнозировать последствия собственных действий, согласующихся или идущих в разрез с установленными социальными нормами и правилами. Стыд – адекватная реакция, которая возникает в реальных или воображаемых ситуациях нарушения норм или правил, что может угрожать социальному Я или отношениям.

Оптимальные переживания стыда – это нормальная и неизбежная часть повседневной жизни. Они играют важную роль в здоровом развитии личности в обществе. Однако постоянные переживания стыда могут повлечь за собой неблагоприятные последствия. В дезадаптивном варианте стыд проявляется как «токсичное» чувство, склонность реагировать стыдом в широком круге ситуаций [43]. Дезадаптивное переживание стыда связано с неблагоприятным детским опытом, симптомами ПТСР [3, 37], депрессией [10], тревогой [39], расстройствами пищевого поведения [34]. Неблагоприятные ситуации детства влияют на то, как часто и с какой интенсивностью люди испытывают стыд будучи взрослыми. Избегание ситуаций или людей, провоцирующих возникновение этого чувства, также связано с детским опытом. Переживание стыда сопровождается страхом негативной оценки со стороны других, социальным избеганием, негативными мыслями о себе [22; 42].

Таким образом, во взрослом возрасте переживание стыда связано с социальными ситуациями, в которых человек ожидает негативной оценки. Более того, накопленный неблагоприятный социальный опыт может стать причиной дезадаптивного поведения при переживании стыда.

Заключение

В рамках данной работы стыд рассмотрен как социальная эмоция, играющая важную роль в регуляции поведения личности и сохранения межличностных отношений. Стыд, являясь универсальной эмоцией, проявляется в различных культурах и служит моральным инструментом, способствующим соблюдению социальных норм и поддержанию общественного порядка. Показано, что переживание стыда не является врожденным, а развивается в онтогенезе вследствие усложнения эмоциональной и когнитивной сфер, а также усвоения социокультурного опыта. Появление стыда связано с развитием способности формировать устойчивое представление о себе, способности к рефлексии и самооценке собственной деятельности, представлений о собственном образе в глазах других людей, а также с усвоением социальных и моральных норм и правил.

На ранних этапах развития ребенка стыду предшествуют элементарные эмоциональные реакции, которые позже преобразуются в более сложные формы, обусловленные самосознанием и рефлексией. Так, переход от переживаний беспокойства, характерных для младенчества, к появлению признаков стыда в дошкольном возрасте демонстрирует важность социального взаимодействия и обратной связи со стороны значимых других. В младшем школьном возрасте появляются чувства, связанные с оценкой своего поведения как неприемлемого в глазах окружающих, а в подростковом возрасте переживание стыда возникает в ответ как на внешние, так и на внутренние ситуации, угрожающие социальному Я.

Во взрослом возрасте адаптивный стыд выступает нормальной реакцией, позволяющей регулировать социальное поведение, однако чрезмерное переживание стыда и неблагоприятный опыт детства могут привести к дезадаптивным реакциям, развитию тревоги, депрессии и других нарушений.

Подводя итог, следует подчеркнуть, что переживание стыда, его последствия для личности и межличностных отношений требуют дальнейшего изучения.

Библиографический список

1. Белопольская Н.Л. Половозрастная идентификация: методические исследования детского самосознания. М: Когнито-Центр, 2001. 24 с.
2. Калоева Е.С. К вопросу о природе стыда // Мир науки. Педагогика и психология. 2016. Т. 4, №. 3. Ст. 48. EDN: UCKUWL
3. Левинцова М.И., Плешкова Н.Л. Взаимосвязь представлений о детском опыте и характеристик переживания стыда у взрослых // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2023. Т. 13, №. 4. С. 537–551. DOI:10.21638/spbu16.2023.407 EDN: BQJFRT
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с. EDN: ZJUELZ
5. Эльконин Д.Б. Развитие личности ребенка-дошкольника // Избранные психологические труды. М.: Педагогика. 1989. С. 142–176.
6. Blakemore S.J., Burnett S., Dahl R. E. The role of puberty in the developing adolescent brain // Human brain mapping. 2010. Vol. 31(6). P. 926–933. DOI: 10.1002/hbm.21052
7. Baumeister R.F., Leary M.R. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation // Psychological Bulletin. 1995. Vol. 117(3). P. 497–529. DOI: 10.1037/0033-2909.117.3.497 EDN: HKCBNL
8. Burnett S. et al. Pubertal development of the understanding of social emotions: Implications for education // Learning and individual differences. 2011. Vol. 21(6). P. 681–689. DOI: 10.1016/j.lindif.2010.05.007
9. Burnett S. et al. The social brain in adolescence: evidence from functional magnetic resonance imaging and behavioural studies // Neuroscience & Biobehavioral Reviews. 2011. Vol. 35(8). P. 1654–1664. DOI: 10.1016/j.neubiorev.2010.10.011
10. Callow T.J., Moffitt R.L., Neumann D.L. External shame and its association with depression and anxiety: The moderating role of self-compassion // Australian Psychologist. 2021. Vol. 56(1). P. 70–80. DOI: 10.1080/00050067.2021.1890984 EDN: HDDZIH
11. Ferguson T.J., Stegge H. Emotional states and traits in children: The case of guilt and shame // Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride / J.P. Tangney, K.W. Fisher (eds.). New York: Guilford, 1995. P. 174–197.
12. Ferguson T.J., Stegge H., Damhuis I. Children's understanding of guilt and shame // Child Development. 1991. Vol. 62. P. 827–839. DOI: 10.2307/1131180
13. Fessler D. Toward an understanding of the universality of second order emotions // Biocultural approaches to the emotions. 1999. P. 75–116.
14. Fessler D. Shame in two cultures: Implications for evolutionary approaches // Journal of Cognition and Culture. 2004. Vol. 4(2). P. 207–262. DOI: 10.1163/1568537041725097
15. Galligan P. Shame, publicity, and self-esteem // Ratio. 2016. Vol. 29(1). P. 57–72. DOI: 10.1111/rati.12078
16. Gausel N. et al. Defend or repair? Explaining responses to in-group moral failure by disentangling feelings of shame, rejection, and inferiority // Journal of personality and social psychology. 2012. Vol. 102(5). P. 941–960. DOI: 10.1037/a0027233

17. Gausel N., Vignoles V.L., Leach C.W. Resolving the paradox of shame: Differentiating among specific appraisal-feeling combinations explains pro-social and self-defensive motivation // *Motivation and emotion.* 2016. Vol. 40. P. 118–139. DOI: 10.1007/s11031-015-9513-y EDN: YIDFOV
18. Gilbert P. The evolution of social attractiveness and its role in shame, humiliation, guilt and therapy // *British journal of medical psychology.* 1997. Vol. 70(2). P. 113–147. DOI: 10.1111/j.2044-8341.1997.tb01893.x
19. Gilbert P., Irons C. Shame, self-criticism, and self-compassion in adolescence // *Adolescent emotional development and the emergence of depressive disorders.* 2009. Vol. 1. P. 195–214. DOI: 10.1017/CBO9780511551963.011
20. Gilbert P., Procter S. Compassionate mind training for people with high shame and self-criticism: Overview and pilot study of a group therapy approach // *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice.* 2006. Vol. 13(6) P. 353–379. DOI: 10.1002/cpp.507
21. Griffin S.A cognitive-developmental analysis of pride, shame, and embarrassment in middle childhood // *Self-conscious emotions. The psychology of shame, guilt, embarrassment and pride / J.P. Tangney & K.W. Fischer (eds.)* 1995. P. 219–236.
22. Gruenewald T.L. et al. Acute threat to the social self: Shame, social self-esteem, and cortisol activity // *Psychosomatic medicine.* 2004. Vol. 66(6). P. 915–924. DOI: 10.1097/01.psy.0000143639.61693.ef
23. Harris P.L. et al. Young children's theory of mind and emotion // *Cognition & Emotion.* 1989. Vol. 3(4). P. 379–400. DOI: 10.1080/02699938908412713
24. Harter S., Whitesell N.R. Developmental changes in children's understanding of single, multiple, and blended emotion concepts // *Children's understanding of emotion.* 1989. P. 81–116.
25. Kagan J. Human morality and temperament // *Nebraska Symposium on Motivation. Nebraska Symposium on Motivation.* 2005. Vol. 51. P. 1–32.
26. Keltner D., Buswell B.N. Evidence for the distinctness of embarrassment, shame, and guilt: A study of recalled antecedents and facial expressions of emotion. // *Cognition and Emotion.* 1996. Vol. 10(2). P. 155–171. DOI: 10.1080/026999396380312
27. Kowalski R.M., Leary M.R. Strategic self-presentation and the avoidance of aversive events: antecedents and consequences of self-enhancement and self-depreciation // *Journal of experimental social psychology.* 1990. Vol. 26(4). P. 322–336. DOI: 10.1016/0022-1031(90)90042-K EDN: HIQLXT
28. Lagattuta K.H., Thompson R.A. The development of self-conscious emotions: Cognitive processes and social influences // *The self-conscious emotions: Theory and research / J.L. Tracy, R.W. Robins, J.P. Tangney (eds.)* New York: Guilford. 2007. P. 91–113. DOI: 10.1037/e680352007-001
29. Lerner R.M. Adolescent maturational changes and psychosocial development: A dynamic interactional perspective // *Journal of Youth and Adolescence.* 1985. Vol. 14(4). P. 355–372. DOI: 10.1007/bf02089239 EDN: WHJQHF
30. Lutwak N., Ferrari J.R. Understanding shame in adults: Retrospective perceptions of parental-bonding during childhood // *The Journal of nervous and mental disease.* 1997. Vol. 185(10). P. 595–598. DOI: 10.1097/00005053-199710000-00001
31. Mills R.S.L. Taking stock of the developmental literature on shame // *Developmental review.* 2005. Vol. 25(1). P. 26–63. DOI: 10.1016/j.dr.2004.08.001
32. Moll J. et al. Functional networks in emotional moral and nonmoral social judgments // *Social Neuroscience.* Psychology Press, 2013. P. 63–72. DOI: 10.1006/nimg.2002.1118 EDN: BCWKBX
33. Moses L.J. et al. Evidence for referential understanding in the emotions domain at twelve and eighteen months // *Child development.* 2001. Vol. 72(3). P. 718–735. DOI: 10.1111/1467-8624.00311

34. Nechita D.M., Bud S., David D. Shame and eating disorders symptoms: A meta-analysis // International Journal of Eating Disorders. 2021. Vol. 54(1). P. 1899–1945. DOI: 10.1002/eat.23583 EDN: ONOZFF
35. Olthof T. et al. Shame and guilt in children: Differential situational antecedents and experiential correlates // British Journal of Developmental Psychology. 2000. Vol. 18(1). P. 51–64. DOI: 10.1348/026151000165562
36. Ostby Y. et al. Heterogeneity in subcortical brain development: a structural magnetic resonance imaging study of brain maturation from 8 to 30 years // Journal of neuroscience. 2009. Vol. 29(38). P. 11772–11782. DOI: 10.1523/JNEUROSCI.1242-09.2009
37. Pai N., Vella S.L.C. An Umbrella Review and Research Update of the Relationship between Shame and Post-Traumatic Stress Disorder/Complex Post-Traumatic Stress Disorder // Journal of Psychiatry Spectrum. 2024. Vol. 3(2). P. 78–87. DOI: 10.4103/jopsys.jopsys_45_23 EDN: HYRRVY
38. Smith R.H. et al. The role of public exposure in moral and nonmoral shame and guilt // Journal of personality and social psychology. 2002. Vol. 83(1). P. 138–159. DOI: 10.1037//0022-3514.83.1.138 EDN: GXTUER
39. Swee M.B., Hudson C.C., Heimberg R.G. Examining the relationship between shame and social anxiety disorder: A systematic review // Clinical psychology review. 2021. Vol. 90. Art. 102088. DOI: 10.1016/j.cpr.2021.102088 EDN: DFYAEN
40. Sznycer D. et al. Shame closely tracks the threat of devaluation by others, even across cultures // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2016. Vol. 113(10). P. 2625–2630. DOI: 10.1073/pnas.1514699113
41. Tangney J.P. Moral affect: the good, the bad, and the ugly // Journal of personality and social psychology. 1991. Vol. 61(4). P. 598–607. DOI: 10.1037//0022-3514.61.4.598
42. Tangney J.P., Dearing R.L. Shame and guilt Guilford Press. New York, NY, 2002. 273 p.
43. Tangney J.P., Stuewig J., Mashek D.J. Moral emotions and moral behavior // Annu. Rev. Psychol. 2007. Vol. 58(1). P. 345–372. DOI: 10.1146/annurev.psych.56.091103.070145
44. Tobin-Richards M.H., Boxer A.M., Petersen A.C. The psychological significance of pubertal change: Sex differences in perceptions of self during early adolescence // Girls at puberty: Biological and psychosocial perspectives. Boston, MA: Springer US, 1983. P. 127–154.
45. Tooby J., Cosmides L. The evolutionary psychology of the emotions and their relationship to internal regulatory variables // Handbook of emotions. 2008. P. 114–137.
46. Trevarthen C., Aitken K.J. Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications // The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines. 2001. Vol. 42(1). P. 3–48. DOI: 10.1111/1469-7610.00701 EDN: EUAHVP
47. Weisfeld G.E., Dillon L.M. Applying the dominance hierarchy model to pride and shame, and related behaviors // Journal of Evolutionary Psychology. 2012. Vol. 10(1). P. 15–41. DOI: 10.1556/JEP.10.2012.1.2
48. Whittle S. et al. Neurodevelopmental correlates of proneness to guilt and shame in adolescence and early adulthood // Developmental cognitive neuroscience. 2016. Vol. 19. P. 51–57. DOI: 10.1016/j.dcn.2016.02.001
49. Whittle S. et al. Observed measures of negative parenting predict brain development during adolescence // PloS one. 2016. Vol. 11(1). Art. e0147774. DOI: 10.1371/journal.pone.0147774

УДК 159.9

EDN NPACDQ

doi: 10.17072/2949-5601-2025-1-41-47



Спирина Елизавета Сергеевна,
преподаватель кафедры социальной работы
Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет,
115184, г. Москва, ул. Новокузнецкая, 23Б
spirina-liza@mail.ru
SPIN-код: 6105-7124

АПРОБАЦИЯ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В СОЦИАЛЬНОМ ОБМЕНЕ ЭМОЦИЯМИ: ПЕРВЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

В статье описываются результаты сравнения степени развития умений, лежащих в основе социального обмена эмоциями, представителей экспериментальной и контрольной групп, которые принимали участие в формирующем эксперименте. Цель формирующего эксперимента заключалась в проверке гипотезы о связи социального обмена эмоциями, психологической безопасности, эмоционального интеллекта. Участники экспериментальной группы посещали встречи в рамках разработанной нами программы психологического сопровождения, основанной на теории социального обмена эмоциями, совершенствовали такие умения, как умение вербализировать эмоции, формулировать «Я-сообщение», эмпатические реплики, соблюдать этические, коммуникативные нормы, проявлять тактичность и деликатность, формулировать реплики когнитивной направленности вопросительного и невопросительного характера, проводить рефлексию мыслей, чувств, поведения, использовать различные формы социального обмена эмоциями. С помощью U-критерия Манна – Уитни удалось выяснить, что участники экспериментальной группы после прохождения программы стали превосходить представителей контрольной группы по развитию следующих умений: по умению следовать этическим, коммуникативным принципам, тактичности, деликатности, формулировать реплики когнитивной направленности вопросительного и невопросительного характера, проявлять взаимопонимание. Устойчивые различия, проявившиеся во втором и третьем диагностическом замерах, наблюдаются по умению формулировать реплики когнитивной направленности невопросительного характера. Эти результаты подтверждают эффективность разработанной программы психологического сопровождения в совершенствовании умений осуществлять социальный обмен эмоциями.

Ключевые слова: социальный обмен эмоциями, психологическая безопасность, эмоциональный интеллект.

Ссылка для цитирования: Спирина Е.С. Апробация программы психологического сопровождения студентов в социальном обмене эмоциями: первые результаты // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. – 2025. – № 1(12). – С. 41–47.
<http://dx.doi.org/10.17072/2949-5601-2025-1-41-47>. EDN NPACDQ

Elizaveta S. Spirina,
Lecturer of Department of Social Work
St. Tikhon's Orthodox University
23B, Novokuznetskaya str., Moscow, 115184
spirina-liza@mail.ru
SPIN code: 6105-7124

APPROBATION OF THE PROGRAM OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF STUDENTS IN THE SOCIAL SHARING OF EMOTIONS: THE FIRST RESULTS

The article describes the results of comparing the degree of development of the skills to carry out the social sharing of emotions of representatives of the experimental and control groups who took part in the formative experiment. The purpose of the formative experiment was to test the hypothesis of the connection between social sharing of emotions, psychological security and emotional intelligence. The participants of the experimental group attended meetings within the framework of the psychological support program developed by us, based on the theory of social sharing of emotions, improved such skills as the ability to verbalize emotions, formulate "I am a message", empathic replicas, observe ethical, communicative norms, show tact and delicacy, formulate cognitive replicas of a questioning and non-interrogative nature, conduct reflection of thoughts, feelings, behavior, use various forms of social sharing of emotions. Using the Mann-Whitney U-test, we found out that the participants of the experimental group surpass the representatives of the control group in the development of the following skills: the ability to follow ethical, communicative principles, tact, delicacy, formulate cognitive replicas of a questioning and non-questioning nature, show mutual understanding. These data confirm the effectiveness of the developed program of psychological support in improving the skills to carry out the social sharing of emotions.

Keywords: social sharing of emotions.

For citation: Spirina E.S. [Approbation of the program of psychological support of students in the social sharing of emotions: the first results]. *Social'nye i gumanitarnye nauki: teoriya i praktika* [Social Sciences and Humanities: Theory and Practice], 2025, issue 1 (12), pp. 41–47 (In Russian), <http://dx.doi.org/10.17072/2949-5601-2025-1-41-47>, EDN NPACDQ

Высокий темп жизни, свойственный для XXI в., воздействие факторов внешней среды (информационное воздействие, социально-экономические, политические угрозы, неустойчивые социальные связи), кризис традиционных, духовно-нравственных ценностей [6] – все это ставит под угрозу психологическую безопасность личности, что может сказываться на физическом и психическом здоровье, личном и общественном благополучии.

Мы предположили, что одним из инструментов, позволяющих поднять уровень психологической безопасности, может быть социальный обмен эмоциями. Зарубежные ученые, начиная с 1990-х гг., изучают социальный обмен эмоциями, определяя его как выражение эмоций принятых в обществе способом – на социально разделяемом языке [9]. С. Х. Ли, С.У. Чэ, П. Бойтс, Ф. Дели, О. Люминет, А.С. Р. Мэнстед, Б. Риме говорят о нем как о способе совладания с масштабными кризисными ситуациями [7, 8], Н. Р. Харп, М. Нета – как о способе регулирования эмоций в случае совместного и саморегулируемого обучения [10].

Ф.Е. Василюк говорит о диалогичности переживания [1], Д.Г. Трунов – о вербализации эмоций как о процессе, благодаря которому осуществляется переживание, осознание и принятие эмоций [5], М.А. Падун – о возможности регулировать эмоции в рамках межличностных процессов [3].

Согласно нашей гипотезе, психологическая безопасность и социальный обмен эмоциями связаны опосредованно (через эмоциональный интеллект). По мнению Л.Д. Деминой и Т.В. Манягиной, одним из важных факторов формирования психологической культуры индивида, обеспечивающей информационно-психологическую безопасность личности, является эмоциональный интеллект. С их точки зрения, эмоциональный интеллект взаимосвязан с мотивационной, ценностно-смысловой сферой личности, ее самоотношением и стратегиями совладающего поведения. Поскольку информационно-психологическая безопасность является смежной психологической безопасности, а также учитывая, что психологическая безопасность включает в себя, согласно модели И.И. Приходько, помимо прочих, мотивационно-волевой и ценностно-смысловой компоненты, можно предположить, что эмоциональный интеллект может способствовать развитию психологической безопасности [2].

По нашему предположению, развитие умений осуществлять социальный обмен эмоциями, т. е. совершенствование этой деятельности, приводит к развитию эмоционального интеллекта, который, в свою очередь, способствует развитию психологической безопасности.

Чтобы проверить гипотезу, мы провели формирующий эксперимент. Мы использовали квазиэкспериментальный план исследования, поскольку не было рандомизации. В экспериментальную группу вошли 15 студентов ПСТГУ очной и заочной формы обучения, в контрольную – 15 студентов ПГНИУ очной формы обучения. Участники экспериментальной группы посещали 10 встреч в рамках программы психологического сопровождения [4], основанной на теории социального обмена эмоциями. Участники контрольной группы программу не проходили.

Цель программы психологического сопровождения заключалась в развитии умений, лежащих в основе осуществления социального обмена эмоциями, благодаря чему возможно развитие социального обмена эмоциями как деятельности, совершенствование эмоционального интеллекта, а именно когнитивных способностей, связанных с оперированием эмоциями (понимание, регуляция эмоций, управление стрессом, эмоциями, эмпатия), укрепление личностных черт, которые помогают эффективно оперировать эмоциями (счастье, оптимизм, низкая импульсивность, ассертивность, адаптивность, самомотивация, самоуважение), формирование компетенций, связанных с использованием эмоционального интеллекта (поддержания отношений, выражения эмоций, социальной компетенции), который, в свою очередь, по нашему предположению, способствует развитию психологической безопасности (способности поддерживать оптимальный уровень функционирования психики) и ее компонентов (морально-коммуникативного, мотивационно-волевого, ценностно-смыслового компонента, компонента внутреннего комфорта).

В начале и конце каждой встречи участников программы психологического сопровождения проводился шеринг, в рамках которого участники осуществляли социальный обмен эмоциями (в начале встречи делились чувствами, которые испытывали в течение недели, откликались на переживания друг друга, в конце – эмоциями, впечатлениями от прошедшей встречи). Основная часть каждой встречи была посвящена выполнению упражнений в игровой форме, направленных на развитие умений осуществлять социальный обмен эмоциями.

До начала программы, после нее и спустя месяц были осуществлены замеры ряда показателей по следующим методикам:

1. Диагностика психологической безопасности И.И. Приходько (выявление психологической безопасности);

2. Русскоязычная версия опросника TEIQue-SF (Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Short Form) А.А. Панкратовой, Д.С. Корниенко, А.В. Фетисовой (выявление эмоционального интеллекта);

3. авторский опросник по социальному обмену эмоциями (выявление умений, задействованных при осуществлении социального обмена эмоциями, на основе их оценивания самими респондентами);

4. авторские диагностические задания, направленные на выявление следующих формируемых в рамках программы психологического сопровождения умений:

- умение вербализировать положительные эмоции;
- умение вербализировать отрицательные эмоции;
- умение формулировать «Я-сообщение»;
- умение формулировать эмпатические реплики;
- умение соблюдать этические, коммуникативные нормы, проявлять тактичность и деликатность;
- умение формулировать реплики когнитивной направленности вопросительного и невопросительного характера;
- умение проводить рефлексию мыслей, чувств, поведения;
- умение использовать различные формы социального обмена эмоциями.

Аналогичные замеры проводились и в контрольной группе. В связи с небольшой выборкой для сравнения данных экспериментальной и контрольной групп мы использовали непараметрический критерий – U-критерий Манна – Уитни.

Обратимся к сравнению независимых выборок.

Применение U-критерия Манна – Уитни показало, что в первом замере по результатам диагностических заданий у участников экспериментальной группы в большей степени развито умение формулировать эмпатические реплики до знакомства с их структурой, чем у представителей контрольной ($z=-2,666$, $p=0,008$). Также в экспериментальной группе, по результатам опросника, в рамках которого респонденты оценивали свои умения осуществлять социальный обмен эмоциями, выше показатели по последовательности изложения ($z=-2,296$, $p=0,022$). В свою очередь, участники контрольной группы лучше умеют распознавать чувства по верbalным признакам по результатам диагностических заданий ($z=-2,641$, $p=0,008$) и опросника ($z=-2,122$, $p=0,034$).

В рамках второго замера были выявлены различия между объективно оцениваемыми умениями экспериментальной и контрольной групп: умениями следовать этическим принципам ($z=-2,916$, $p=0,04$), этическим, коммуникативным принципам, тактичности, деликатности ($z=-2,869$, $p=0,04$), формулировать реплики когнитивной направленности невопросительного характера ($z=-2,635$, $p=0,08$), реплики когнитивной направленности вопросительного и невопросительного характера ($z=-2,378$, $p=0,017$), эмпатические реплики до предъявления их структуры ($z=-1,997$, $p=0,046$). Также были выявлены различия по шкале взаимопонимания, входящей в состав опросника СОЭ ($z=-2,500$, $p=0,012$). В экспериментальной группе показатели по всем перечисленным шкалам выше, чем в контрольной.

В рамках третьего замера наблюдаются различия по шкале последовательности изложения, входящей в состав опросника ($z=-2,139$, $p=0,045$), а также по таким шкалам, входящим в состав объективно оцениваемых заданий, как формулирование реплик когнитивной направленности вопросительного ($z=-2,854$, $p=0,004$) и невопросительного характера ($z=-2,294$, $p=0,007$), когнитивной направленности вопросительного и невопросительного характера ($z=-2,710$, $p=0,007$). В экспериментальной группе показатели по перечисленным шкалам были выше, чем в контрольной (табл. 1).

Таблица 1. Сравнительный анализ данных контрольной и экспериментальной группы

Наименование шкалы	Контроль-ная группа, средние ранги	Эксперимен-тальная группа, средние ранги	U Манна-Уитни	Z	Асимпто-тическая значимость (2-сторонняя)
1 замер					
Распознавание эмоций (опросник)	18,83	12,17	62,5	-2,122	0,034
Последовательность изложения (опросник)	11,97	19,03	59,5	-2,296	0,022
Обозначение чувств по вербальным признакам (объективно оцениваемое задание)	19,57	11,43	51,5	-2,641	0,008
Эмпатические реплики до предъявления их структуры (объективно оцениваемое задание)	11,30	19,70	49,5	-2,666	0,008
2 замер					
Взаимопонимание (опросник)	11,80	19,20	57	-2,5	0,012
Коммуникативные, этические принципы, тактичность, деликатность (сумма шкал, объективно оцениваемое задание)	11,33	19,67	50	-2,869	0,004
Этические принципы (сумма шкал, объективно оцениваемое задание)	11,27	19,73	49	-2,916	0,004
Реплики когнитивной направленности невопросительного характера (объективно оцениваемое задание)	11,37	19,63	50,5	-2,635	0,008
Реплики когнитивной направленности вопросительного и невопросительного характера (сумма шкал, объективно оцениваемое задание)	11,70	19,30	55,5	-2,378	0,017
Эмпатические реплики до предъявления их структуры (объективно оцениваемое задание)	12,30	18,70	64,5	-1,997	0,046
3 замер					
Последовательность изложения (опросник)	12,30	18,70	64,5	-2,139	0,032
Реплики когнитивной направленности вопросительного характера (объективно оцениваемое задание)	10,97	20,03	44,5	-2,854	0,004
Реплики когнитивной направленности невопросительного характера (объективно оцениваемое задание)	11,87	19,13	58	-2,294	0,022
Реплики когнитивной направленности вопросительного и невопросительного характера (сумма шкал, объективно оцениваемое задание)	11,17	19,83	47,5	-2,71	0,007

С учетом второго и третьего замеров экспериментальная группа превосходит контрольную по умению следовать этическим, коммуникативным принципам, тактичности, деликатности, формулировать реплики когнитивной направленности вопросительного и невопросительного характера, проявлять взаимопонимание. Есть различия и по умению

формулировать эмпатические реплики (до предъявления респондентам их структуры), но здесь мы сталкиваемся с ограничением нашего исследования. У участников экспериментальной группы были в большей степени развиты умения формулировать эмпатические реплики до знакомства с их структурой, чем у представителей контрольной группы. Поскольку различие по этой шкале было и во втором, и в первом диагностическом замере еще до реализации программы психологического сопровождения, мы можем говорить только о том, что благодаря программе психологического сопровождения, в рамках которой практиковалось осуществление социального обмена эмоциями, умение формулировать эмпатические реплики у участников не понижалось, сохраняло устойчивость до завершения программы и ко второму замеру было по-прежнему более развито, чем у участников контрольной группы (различие между группами по этой шкале исчезло только в третьем замере). Благодаря прохождению участниками экспериментальной группы программы сопровождения умение проявлять последовательность изложения восстановилось, превзошло аналогичное умение участников контрольной группы в рамках третьего замера, как превосходило в рамках первого (в рамках второго замера значимых различий не было).

Устойчивые различия, проявившиеся во втором и третьем замерах, наблюдаются по умению формулировать реплики когнитивной направленности невопросительного характера.

Выявленные между независимыми выборками значимые различия говорят о том, что разработанная нами программа психологического сопровождения эффективна, позволяет развивать умения, лежащие в основе осуществления социального обмена эмоциями.

Для появления значимых различий между независимыми выборками по шкалам психологической безопасности, эмоционального интеллекта, возможно, требуется увеличение длительности программы психологического сопровождения. О возможности, основанной на теории социального обмена эмоциями программы психологического сопровождения, способствовать повышению эмоционального интеллекта, восстановлению психологической безопасности говорят результаты, полученные с помощью применения критерия Фридмана. Зафиксировано изменение морально-коммуникативного компонента психологической безопасности ($\chi^2_r=7,552$, $p=0,23$), повышение показателей по шкале фактора «Поддержание отношений» эмоционального интеллекта ($\chi^2_r=12,246$, $p=0,002$) и по общей шкале эмоционального интеллекта ($\chi^2_r =11,017$, $p=0,004$), но на данных результатах мы остановимся в следующих работах.

Библиографический список

1. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с.
2. Демина Л.Д., Манянина Т.В. Эмоциональный интеллект в организации психологической культуры личности и ее информационно-психологической защищенности // Известия АлтГУ. 2014. № 2(82). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-v-organizatsii-psihologicheskoy-kultury-lichnosti-i-ee-informatsionno-psihologicheskoy-zaschishchennosti> (дата обращения: 20.05.2024). DOI: 10.14258/izvasu(2014)2.2-01 EDN: TEJXQN
3. Падун М.А. Регуляция эмоций и психологическое благополучие: индивидуальные, межличностные и социокультурные факторы // Психологический журнал. 2019. Т. 40, № 3. С. 31–43. URL: <https://psy.jes.su/S020595920004052-3-1> (дата обращения: 11.05.2024). DOI: 10.31857/S020595920004052-3 EDN: ZAVBYG

4. Спирина Е.С. Программа психологического сопровождения студентов, направленная на повышение их психологической безопасности // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. 2023. Т. 46. С. 73–92. DOI: 10.26516/2304-1226.2023.46.73 EDN: AQEWDS
5. Трунов Д.Г. Индивидуальное психологическое консультирование. М.: Этерна, 2013. 384 с.
6. Цыгуля Н.П. Кризис традиционных ценностей и проблема сакрального // Международный журнал экспериментального образования/ 2009. № 5. С. 27–31. URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=128> (дата обращения: 11.05.2024). EDN: RAJYOP
7. Chae S.W., Lee S.H. Sharing emotion while spectating video game play: Exploring Twitch users emotional change after the outbreak of the COVID-19 pandemic // Computers in Human Behavior. 2022. Vol. 131. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563222000334> (дата доступа: 13.04.2024). DOI: 10.1016/j.chb.2022.107211 EDN: NKEIAI
8. Harp N.R., Neta M. Tendency to share positive emotions buffers loneliness-related negativity in the context of shared adversity // Journal of Research in Personality 2023. Vol. 102. URL: https://psychology.unl.edu/can-lab/Harp%26Neta_JRP_2023.pdf (дата доступа: 13.04.2024). DOI: 10.1016/j.jrp.2022.104333 EDN: ZFYFHU
9. Luminet O., Bouts P., Delie F., Manstead A.S.R., Rimé B. Social sharing of emotion following exposure to a negatively valenced situation // Cognition & Emotion. 2000. Vol. 14, № 5. P. 661–688. DOI: 10.1080/02699930050117666
10. Zhang F., Markopoulos P., An P., Schüll M. Social sharing of task-related emotions in Design-Based Learning: Challenges and opportunities // International Journal of Child-Computer Interaction. 2022. Vol. 31. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2212868921000805#b4> (дата доступа: 13.04.2024). DOI: 10.1016/j.ijcci.2021.100378 EDN: BAGOWC

УДК 159.922.6

EDN VBQNMZ

doi: 10.17072/2949-5601-2025-1-48-60



Дегтянникова Дарья Александровна,
студент специальности «Клиническая психология»
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614068, г. Пермь, ул. Букирева, 15
dasha2000deg@gmail.com

Продовикова Анастасия Геннадьевна,
кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры общей и клинической психологии
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614068, г. Пермь, ул. Букирева, 15
arilama@yandex.ru
SPIN-код: 2172-2115

ОСОБЕННОСТИ СТИЛЯ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В СВЯЗИ С УРОВНЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МАТЕРИ

Представлены результаты исследования особенностей стиля воспитания детей дошкольного возраста с нарушением зрения матерями с низким, средним и высоким уровнем эмоционального интеллекта. Методами сбора данных выступили тест эмоционального интеллекта (Люсин Д.В., 2004), Опросник родительского отношения (Варга А.Я., Столин В.В., 1988), опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В., 1990). Выявлено, что для матерей с высоким уровнем эмоционального интеллекта достоверно более характерно эмоционально положительное отношение к ребенку, вера в его способности, повторствование желаниям ребенка, наличие требований-обязанностей и требований-запретов, использование поощрений для регулирования поведения ребенка, последовательность в воспитательном процессе. Матерям с низким уровнем эмоционального интеллекта достоверно более свойственно эмоционально негативное отношение к ребенку, сомнения в его способностях справляться с трудностями, повторствование желаниям ребенка, недостаточность требований-обязанностей при наличии требований-запретов, наказания за нарушения правил поведения, неустойчивый стиль воспитания, выраженный страх утраты ребенка, а также обремененность родительскими обязанностями. Обнаружено своеобразие взаимосвязей показателей эмоционального интеллекта и родительского отношения для матерей с разным уровнем эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: дети с нарушением зрения, стиль воспитания, родительское отношение, эмоциональный интеллект матери.

Ссылка для цитирования: Дегтянникова Д.А., Продовикова А.Г. Особенности стиля воспитания детей с нарушениями зрения в связи с уровнем эмоционального интеллекта матери // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. – 2025. – № 1(12). – С. 48–60. <http://dx.doi.org/10.17072/2949-5601-2025-1-48-60>. EDN VBQNMZ

Darya A. Degtyannikova,
Student of the Specialty "Clinical Psychology"
Perm State University
15, Bukireva str., Perm, 614068
dasha2000deg@gmail.com

Anastasia G. Prodovikova,
PhD in Psychology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of General and Clinical Psychology
Perm State University
15, Bukireva str., Perm, 614068
arilama@yandex.ru
SPIN-код: 2172-2115

FEATURES OF THE PARENTING STYLE OF CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS IN CONNECTION WITH THE LEVEL OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF THE MOTHER

The results of a study of the characteristics of the parenting style of children with visual impairment by mothers with low, average and high levels of emotional intelligence are presented. The methods of data collection were The Emotional Intelligence Test (Lyusin D. V., 2004), The Parental Attitude Questionnaire (Varga A. Ya., Stolin V. V., 1988), The Questionnaire "Analysis of Family Relationships" (Eidemiller E. G., Justitskis V. V., 1990). It was revealed that mothers with a high level of intelligence are significantly more characterized by an emotionally positive attitude towards the child, faith in his abilities, indulgence of the child's desires, the presence of requirements-duties and requirements-prohibitions, the use of incentives to regulate the child's behavior, stable parenting style. Mothers with a low level of emotional intelligence are significantly more likely to have an emotionally negative attitude towards the child, disbelief in his abilities, indulgence of the child's desires, insufficient requirements-duties in the presence of requirements-prohibitions, penalties for behavior violations, unstable parenting style, expressed fear of losing a child, and burdened with parental responsibilities. The peculiarities of the correlations of indicators of emotional intelligence and parental attitude for mothers with different levels of emotional intelligence has been revealed.

Keywords: children with visual impairment, parenting style, parental attitude, emotional intelligence of the mother.

For citation: Degtyannikova D.A., Prodovikova A.G. [Features of the parenting style of children with visual impairments in connection with the level of emotional intelligence of the mother]. *Social'nye i gumanitarnye nauki: teoriya i praktika* [Social Sciences and Humanities: Theory and Practice], 2025, issue 1 (12), pp. 48–60 (In Russian), <http://dx.doi.org/10.17072/2949-5601-2025-1-48-60>, EDN VBQNMZ

Введение

По данным Международного агентства по профилактике слепоты, на 2020 г. от нарушений зрения страдают 19 миллионов детей, 12 миллионов из них имеют нарушения зрения из-за аномалий рефракции, 1,4 миллиона детей являются необратимо слепыми [7]. Нарушение зрения в детском возрасте оказывает значительное влияние на познавательную сферу, двигательную и социальную активность, приводит к снижению самооценки и формированию определенных черт личности. Вместе с тем важнейшим условием, определяющим специфику личности ребенка, считаются детско-родительские отношения, в частности стиль воспитания

[5, 9]. С другой стороны, особенности детско-родительских отношений зависят от разных факторов, но прежде всего – от личности самого родителя. Исследования А.А. Еремеевой, Е.М. Коротеевой [1], К.А. Ивановой [2] и других авторов [4, 8] показали связь детско-родительских отношений с особенностями эмоционального интеллекта родителей, воспитывающих нормотипичных детей разного возраста. Актуальным представляется исследование стиля воспитания детей с нарушением зрения матерями с разным уровнем эмоционального интеллекта.

Стиль воспитания понимается нами как совокупность представлений родителей о ребенке, их отношения к нему и способов воздействия, применяемые при контроле, предъявлении требований, поощрении, наказании и т. п. [3]. Основными условиями, обеспечивающими гармоничный стиль воспитания, являются искренняя любовь к ребенку, последовательность в поведении, единство требований со стороны окружающих взрослых, адекватность воспитательных мер, личностные и эмоциональные особенности матерей, в частности способность к пониманию своих и чужих эмоций.

В настоящее время существуют разные подходы к пониманию сущности и структуры эмоционального интеллекта (Р. Бар-ОН, Д. Гоулман, Ю. Майер, П. Саловей, И.Н. Андреева, Д.В. Люсин и др.). В нашем исследовании мы исходим из позиции Д.В. Люсина, согласно которой этот феномен является совокупностью способностей, связанных с распознаванием эмоций в себе и в другом и их регуляцией [6].

Дети с нарушением зрения получают ограниченную информацию о другом человеке, о матери, что препятствует развертыванию процесса общения, затрудняется взаимодействие и понимание ребенком социальной реальности. Если мать ребенка с нарушением зрения имеет недостаточно развитые способности к распознаванию и управлению своими и чужими эмоциями, то она будет испытывать трудности в выстраивании отношений с ребенком, в выборе стиля воспитания, что, в свою очередь, усиливает социальную дезадаптацию ребенка с нарушением зрения. Поэтому *проблема исследования* видится в вопросе: каковы особенности стиля воспитания детей с нарушениями зрения в зависимости от уровня эмоционального интеллекта матери?

М.В. Шингель [8] показала, что эмоциональный интеллект родителей нормотипичных детей дошкольного возраста выступает одним из факторов, обуславливающих детско-родительское взаимодействие. К похожим результатам приходит К.А. Иванова [2], демонстрируя на выборке родителей старших дошкольников связь параметров эмоционального интеллекта родителей с особенностями детско-родительских отношений с недостаточностью требований-обязанностей и воспитательной неуверенностью. Л.Ю. Комлик, В.С. Меренкова [4] доказали, что уровень эмоционального интеллекта и тип семейного воспитания родителями детей младшего школьного возраста также взаимосвязаны. А.А. Еремеева, Е.М. Коротеева [1] обнаружили, что матери подростков с высоким уровнем эмоционального интеллекта лучше понимают чувства и потребности своего взрослеющего ребенка, адаптируют свои требования в процессе воспитания с учетом его возрастных особенностей. Вместе с тем, вопрос о том, каковы особенности взаимодействия матерей с высоким и низким уровнем эмоционального интеллекта с детьми, имеющими нарушения зрения, не описан в литературе.

Цель – выявление особенностей стиля воспитания детей с нарушениями зрения в связи с уровнем эмоционального интеллекта матери.

Гипотеза: существуют различия в стилях воспитания детей с нарушениями зрения у матерей с высоким и низким уровнем эмоционального интеллекта:

1) Матери с высоким уровнем эмоционального интеллекта имеют достоверно более высокие показатели по шкалам «Принятие – отвержение» и «Кооперация» (А.А. Еремеева, Е.М. Коротеева [1]).

2) Матери с низким уровнем эмоционального интеллекта значительно чаще практикуют такие воспитательные приемы, как «Недостаточность требований-обязанностей ребенка», «Игнорирование потребностей ребенка», «Чрезмерность санкций» (А.А. Еремеева, Е.М. Коротеева [1]).

3) В группах матерей с высоким и низким уровнем эмоционального интеллекта имеется своеобразие во взаимосвязях между компонентами эмоционального интеллекта и стилями воспитания ребенка (К.А. Иванова [2]).

Методы

Участники исследования

Выборка исследования состояла из 104 матерей, воспитывающих незрячих и слабовидящих детей дошкольного возраста. Испытуемые были разделены на три группы по результатам выполнения теста эмоционального интеллекта. Группу с высоким уровнем эмоционального интеллекта составили 34 матери (от 25 до 46 лет, $M=34,61$ $SD=6,16$), группу со средним уровнем эмоционального интеллекта – 42 матери (от 30 до 47 лет, $M=37,19$ $SD=4,22$) и группу с низким уровнем эмоционального интеллекта – 28 матерей (от 24 до 46 лет, $M=34,32$ $SD=5,79$). Семейное положение матерей было следующее: замужем (80%), не замужем (4%), разведены (8%), одинокие (4%), состоят в незарегистрированном браке (4%). Большинство матерей работают (62%), остальные либо являются домохозяйками (30%), находятся в отпуске по уходу за ребенком (4%), либо получают высшее образование (4%).

Исследование проводилось онлайн с июня по сентябрь 2023 года на базе следующих учреждений: ДОУ «ЦПРР-детский сад № 47», «Детский сад № 96», «СТАРТ», «Детский сад № 152 для слабовидящих обучающихся» г. Пермь; МБДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 346» г. Екатеринбург; МБДОУ «Детский сад № 5 «Хрусталик»» г. Йошкар-Ола; МАДОУ «Звездочка» г. Челябинск; ДОУ «Детский сад № 11», «Детский сад №162» г. Уфа; МБДОУ «Детский сад № 218» г. Ижевск; Российское общественное движение «Родители слепых (незрячих) детей».

Испытуемым предлагалось заполнить следующие *методики*:

1. Тест эмоционального интеллекта [6] направлен на диагностику межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта,

2. Опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин, 1988), предполагает оценку следующих аспектов: «Принятие – отвержение ребенка», «Кооперация», «Симбиоз», «Авторитарная гиперсоциализация», «Маленький неудачник»;

3. Опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис, 1990), диагностирует особенности стиля воспитания, а также проблемы, которые родители проецируют на ребенка.

Статистический анализ. Оценка характера распределения данных выполнена с помощью критерия Шапиро – Уилка. Статистическая проверка гипотез проведена с использованием критерия Краскала – Уоллиса, U-критерия Манна – Уитни и корреляционного анализа по Спирмену.

Результаты

У матерей с высоким уровнем эмоционального интеллекта полученные средние значения соответствуют высоким баллам по шкалам «Принятие – отвержение» ($m=29,76$), «Кооперация» ($m=6,29$) и низким баллам по шкале «Маленький неудачник» ($m=1,17$). Это говорит о том, что матери детей с нарушением зрения принимают ребенка и хорошо к нему относятся, с удовольствием проводят с ним свое свободное время, верят в способности ребенка и поддерживают его самостоятельность и инициативу. Средние значения по шкалам «Симбиоз» ($m=4,15$) и «Авторитарная гиперсоциализация» ($m=2,88$) соответствуют среднему уровню, т. е. существует некоторая психологическая дистанция между матерью и ребенком, и мать склонна в определенных пределах осуществлять контроль за ребенком. По методике АСВ средние значения по всем шкалам не превышают диагностические значения, свидетельствующие о норме.

У матерей со средним уровнем эмоционального интеллекта значения по шкалам «Принятие – отвержение» ($m=29,31$) соответствуют высоким баллам, а по шкале «Маленький неудачник» ($m=1,43$) – низким. Это говорит об искренней любви матери к ребенку, уверенности в его способности преодолевать трудности, несмотря на случайные неудачи. Средние значения по шкале «Кооперация» ($m=6,19$) близки к высоким баллам, что интерпретируется как желание матери взаимодействовать с ребенком, активно участвовать в его жизни. Средние значения по шкалам «Симбиоз» ($m=3,83$), «Авторитарная гиперсоциализация» ($m=2,86$) соответствуют средним баллам, т. е. присутствует контроль за ребенком и при необходимости мать может занять главенствующую позицию. Средние значения по всем шкалам АСВ находятся в пределах нормы.

У матерей с низким уровнем эмоционального интеллекта средние значения по шкале «Принятие – отвержение» ($m=26,89$) также соответствуют высоким баллам, что говорит о положительном отношении к личности ребенка. Отметим, что средние значения по шкале «Маленький неудачник» ($m=2,14$) находятся в области низких баллов, т. е. мать принимает во внимание интересы и чувства ребенка, а трудности и неудачи ребенка, по мнению взрослого, случайны. По оставшимся шкалам методики ОРО «Кооперация» ($m=5,79$), «Симбиоз» ($m=3,89$), «Авторитарная гиперсоциализация» ($m=3,00$) средние значения соответствуют средним баллам по методике, что интерпретируется как гибкость матерей во взаимодействии с детьми, они не склонны к слиянию с ребенком, но и не слишком дистанцируются от него.

Сравнительный анализ групп с использованием критерия Краскела – Уоллиса (см. табл. 1) по *Опроснику родительского отношения* выявил различия по шкалам «Принятие – отвержение» ($H=14,28$, $p <0,01$) и «Маленький неудачник» ($H=17,059$, $p <0,01$). Так, у матерей с низким уровнем эмоционального интеллекта имеются достоверно более низкие значения по шкале «Принятие – отвержение», чем у матерей с высоким ($U=228,5$, $p <0,05$) и средним ($U=332,0$, $p <0,05$) уровнями эмоционального интеллекта. У матерей с низким уровнем эмоционального интеллекта выявлены значимо более высокие баллы по шкале «Маленький неудачник», чем у матерей с высоким ($U=222,5$, $p <0,05$) и средним ($U=357,5$, $p <0,05$) уровнями эмоционального интеллекта.

Таблица 1. Результаты сравнительного анализа с использованием критерия Краскела – Уоллиса

Показатели	Группы по уровню ЭмИн	Средний ранг	H Краскела – Уоллиса	Уровень значимости
Принятие – отвержение	Высокий	61,34	14,277	0,001
	Средний	57,33		
	Низкий	34,52		
Маленький неудачник	Высокий	41,47	17,059	0,000
	Средний	49,90		
	Низкий	69,79		
Потворствование (У+)	Высокий	57,35	6,178	0,046
	Средний	43,76		
	Низкий	59,71		
Недостаточность требований-обязанностей ребенка (Т-)	Высокий	51,97	12,814	0,002
	Средний	42,48		
	Низкий	68,18		
Чрезмерность требований-запретов (З+)	Высокий	56,51	7,136	0,028
	Средний	43,61		
	Низкий	60,96		
Минимальность санкций (С-)	Высокий	63,10	6,622	0,036
	Средний	47,15		
	Низкий	47,64		
Неустойчивость стиля воспитания (Н)	Высокий	51,53	9,601	0,008
	Средний	44,29		
	Низкий	66,00		
Фобия утраты ребенка (ФУ)	Высокий	42,12	7,863	0,020
	Средний	53,94		
	Низкий	62,95		
Неразвитость родительских чувств (НРЧ)	Высокий	51,74	9,488	0,009
	Средний	44,26		
	Низкий	65,79		

По шкалам «Кооперация», «Симбиоз» и «Авторитарная гиперсоциализация» не обнаружено значимых различий между исследуемыми группами матерей.

Результаты сравнительного анализа данных по опроснику «Анализ семейных взаимоотношений» демонстрируют достоверные различия между группами матерей по шкалам «Потворствование» ($H=6,178$, $p <0,05$), «Недостаточность требований-обязанностей ребенка» ($H=12,814$, $p <0,01$), «Чрезмерность требований-запретов» ($H=7,136$, $p <0,05$), «Минимальность санкций» ($H=6,622$, $p <0,05$), «Неустойчивость стиля воспитания» ($H=9,601$, $p <0,01$), «Фобия утраты ребенка» ($H=7,863$, $p <0,05$) и «Неразвитость родительских чувств» ($H=9,488$, $p <0,01$).

У матерей с высоким уровнем эмоционального интеллекта выявлены значимо более высокие баллы по шкале «Минимальность санкций», чем у матерей со средним ($U=492,0$, $p <0,05$) и низким ($U=337,5$, $p <0,05$) уровнем эмоционального интеллекта. Обнаружено, что у матерей с высоким уровнем эмоционального интеллекта менее выражен страх утраты ребенка, чем у матерей с низким уровнем эмоционального интеллекта ($U=286,5$, $p <0,05$).

У матерей со средним уровнем эмоционального интеллекта выявлены более низкие значения по шкале «Потворствование», чем у матерей с высоким ($U=523,5$, $p <0,05$) и низким ($U=411,5$, $p <0,05$) уровнем эмоционального интеллекта. Также у этой группы матерей показаны более низкие значения по шкале «Чрезмерность требований – запретов», чем у матерей с высоким ($U=533,0$, $p <0,05$) и низким ($U=395,5$, $p <0,05$) уровнем эмоционального

интеллекта. У матерей со средним уровнем эмоционального интеллекта выявлены более низкие значения по шкале «Неразвитость родительских чувств», чем у матерей с низким уровнем эмоционального интеллекта ($U=349,5$, $p <0,05$).

У матерей с низким уровнем эмоционального интеллекта обнаружены достоверно более высокие значения по шкале «Недостаточность требований-обязанностей ребенка», чем у матерей с высоким ($U=327,0$, $p <0,05$) и средним ($U=298,0$, $p <0,05$) уровнем эмоционального интеллекта. Также у этой группы матерей средние значения по шкале «Неустойчивость стиля воспитания» оказались выше, чем у матерей с высоким ($U=341,5$, $p <0,05$) и средним ($U=344,5$, $p <0,05$) уровнем эмоционального интеллекта.

Сравнительный анализ по критерию Манна – Уитни выявил, что достоверно более высокие значения по шкалам «Проекция на ребенка собственных нежелаемых качеств» ($U=324,5$, $p <0,05$) и «Предпочтения мужских качеств» ($U=377,0$, $p <0,05$) у матерей с низким уровнем эмоционального интеллекта в сравнении с матерями с высоким уровнем эмоционального интеллекта.

В таблице 2 резюмированы результаты сравнительного анализа трех групп испытуемых.

Таблица 2. Особенности стиля воспитания ребенка с нарушением зрения у матерей с разным уровнем эмоционального интеллекта

Матери с высоким уровнем эмоционального интеллекта	Матери со средним уровнем эмоционального интеллекта	Матери с низким уровнем эмоционального интеллекта
<ul style="list-style-type: none"> • склонны использовать не наказания, а поощрения в воспитании ребенка; • в меньшей степени склонны переживать по поводу здоровья ребенка 	<ul style="list-style-type: none"> • в меньшей степени склонны к максимальному и некритическому удовлетворению потребностей ребенка; • в меньшей мере предъявляют требования к ребенку, ограничивающие его самостоятельность; • слабее развиты родительские чувства, чем в группе матерей с низким уровнем эмоционального интеллекта 	<ul style="list-style-type: none"> • характерно более эмоционально отрицательное отношение к ребенку; • больше склонны сомневаться в способностях ребенка, не воспринимать всерьез его чувства; • делегируют ребенку меньше обязанностей; • более непоследовательны и противоречивы в своих требованиях и действиях по отношению к ребенку

Результаты корреляционного анализа. У матерей, воспитывающих детей с нарушениями зрения, с высоким уровнем эмоционального интеллекта были обнаружены следующие значимые корреляции (см. табл. 3).

1. Субшкала «Управление своими эмоциями» имеет отрицательные взаимосвязи с показателями «Гипопротекция» ($r=-0,424$ при $p <0,05$), «Недостаточность требований-обязанностей ребенка» ($r=-0,384$ при $p <0,05$), «Вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания» ($r=-0,377$ при $p <0,05$), «Предпочтение женских качеств» ($r=-0,456$ при $p <0,01$). Чем лучше матери управляют своими эмоциями, тем реже они оставляют ребенка без своей заботы и внимания, реже привлекают ребенка к выполнению домашних обязанностей, реже вовлекают ребенка в конфликтные отношения с мужем и реже склонны к негативным стереотипным оценкам мужских качеств.

2. Субшкала «Управление чужими эмоциями» образует обратные корреляции с такими шкалами АСВ, как «Игнорирование потребностей ребенка» ($r= -0,384$ при $p <0,05$) и «Проекция на ребенка собственных нежелательных качеств» ($r=-0,346$ при $p <0,05$). Чем

лучше матери способны вызывать определенные эмоции у другого человека, тем реже они склонны оставаться равнодушными к потребностям ребенка, особенно в эмоциональном контакте, и тем реже приписывают ребенку собственные негативные черты.

3. Субшкала «Контроль экспрессии» образует прямую корреляцию со шкалой «Авторитарная гиперсоциализация» ($r=0,357$ при $p <0,05$), и обратную корреляцию – с «Недостаточностью требований-запретов к ребенку» ($r=-0,354$ при $p <0,05$). Чем лучше матери контролируют свои внешние проявления эмоций, тем больший контроль они проявляют и в отношении поведения ребенка, чаще запрещая ему те или иные вещи.

4. Шкалы «Внутриличностный эмоциональный интеллект» и «Управление эмоциями» (объединяющие отдельные субшкалы) имеют обратные корреляции с «Гипопротекцией». Другими словами, чем матери более компетентны в распознавании своих эмоций и способны к управлению ими, тем реже они игнорируют ребенка, лишая его внимания и заботы.

Таблица 3. Взаимосвязь показателей эмоционального интеллекта и стиля воспитания у матерей с высоким уровнем эмоционального интеллекта

	Управление чужими эмоциями	Управление своими эмоциями	Контроль экспрессии	Межличностный эм. интеллект	Внутриличностный эм. интеллект	Управление эмоциями
Симбиоз				,351*		
Авторитарная гиперсоциализация			,357*			
Гипопротекция		-,424*			-,381*	-,360*
Игнорирование потребностей ребенка	-,384*					
Недостаточность требований-обязанностей ребенка		-,384*				
Недостаточность требований-запретов к ребенку			-,354*			
Проекция на ребенка собственных нежелательных качеств	-,346*			-,372*		
Вынесение конфликта между супружами в сферу воспитания		-,377*				
Предпочтение женских качеств		-,456**				

Примечание: * – уровень значимости $p <0,05$; ** – уровень значимости $p <0,01$.

Перейдем к описанию взаимосвязей, выявленных в группе матерей, воспитывающих детей с нарушениями зрения, со средним уровнем эмоционального интеллекта (см. табл. 4).

1. Субшкала «Управление своими эмоциями» образует отрицательную взаимосвязь с «Неразвитостью родительских чувств» ($r=-0,442$ при $p <0,01$). Чем лучше матери управляют своими эмоциями (вызывают желательные эмоции и сдерживают нежелательные), тем больше они склонны проявлять заинтересованность в ребенке и меньше тяготятся родительскими обязанностями.

2. Субшкала «Управление чужими эмоциями» образует прямую корреляцию с типом родительского отношения «Маленький неудачник» ($r=0,392$ при $p < 0,05$). Чем лучше матери умеют манипулировать эмоциями других людей, в том числе и эмоциями ребенка, тем чаще они не принимают во внимание чувства и желания ребенка и относятся к нему как неспособному и несамостоятельному существу.

3. Субшкала «Контроль экспрессии» имеет отрицательную взаимосвязь с такой особенностью воспитательного процесса как гиперпротекция ($r=-0,358$ при $p < 0,05$).

4. Шкала «Управление эмоциями» (объединяющая ряд субшкал) обратно взаимосвязана с «Неразвитостью родительских чувств» ($r=-0,431$ при $p < 0,01$). «Общий уровень эмоционального интеллекта» образует обратные корреляции с «Неустойчивостью стиля воспитания» ($r=-0,412$ при $p < 0,01$) и «Предпочтением детских качеств» ($r=-0,426$ при $p < 0,01$). Чем выше уровень эмоционального интеллекта у матерей, воспитывающих ребенка с нарушением зрения, тем более они последовательны и предсказуемы во взаимодействии с ребенком, и менее склонны к его инфантилизации.

Таблица 4. Взаимосвязь показателей эмоционального интеллекта и стиля воспитания у матерей со средним уровнем эмоционального интеллекта

	Управление чужими эмоциями	Управление своими эмоциями	Контроль экспрессии	Внутриличностный эм. интеллект	Управление эмоциями	Общий уровень эм. интеллекта
Маленький неудачник	,392*					
Гиперпротекция			-,358*			
Неустойчивость стиля воспитания				-,378*		-,412**
Предпочтение детских качеств				-,354*		-,426**
Неразвитость родительских чувств		-,442**		-,420**	-,431**	

Примечание: * – уровень значимости $p < 0,05$; ** – уровень значимости $p < 0,01$.

Кросс-корреляции, выявленные нами в группе матерей, воспитывающих детей с нарушениями зрения, с низким уровнем эмоционального интеллекта (см. табл. 5):

1. Субшkalы «Понимание чужих эмоций» и «Понимание своих эмоций» образуют положительные взаимосвязи с типом родительского отношения «Принятие – отвержение» ($r=0,396$ при $p < 0,05$ и $r=0,494$ при $p < 0,01$ соответственно) и отрицательные – с типом «Маленький неудачник» ($r=-0,446$ при $p < 0,05$ и $r=-0,581$ при $p < 0,01$). Чем лучше матери распознают эмоции в себе и в другом, тем чаще они демонстрируют выраженное положительное отношение к ребенку, верят в его способности справляться с трудностями.

2. Субшкала «Управление своими эмоциями» образуют обратные корреляции с такими особенностями воспитательного процесса, как «Гиперпротекция» ($r=-0,451$ при $p < 0,05$), «Неразвитость родительских чувств» ($r=-0,678$ при $p < 0,01$) и «Проекция на ребенка собственных нежелательных качеств» ($r=-0,484$ при $p < 0,01$). Чем выше у матерей способности к управлению собственными эмоциями, тем реже они чрезмерно опекают ребенка, реже тяготятся родительскими обязанностями и реже видят в нем собственные отвергаемые качества.

3. Субшкала «Контроль экспрессии» имеет прямую корреляцию с показателем «Принятие – отвержение» ($r=0,382$ при $p <0,05$) и обратные корреляции с показателями «Маленький неудачник» ($r=-0,628$ при $p <0,01$), «Неустойчивость стиля воспитания» ($r=-0,503$ при $p <0,01$), «Воспитательная неуверенность родителя» ($r=-0,441$ при $p <0,05$) и «Неразвитость родительских чувств» ($r=-0,537$ при $p <0,01$). Чем лучше у матерей развита способность контролировать свои эмоции, тем чаще они эмоционально положительно относятся к своему ребенку, верят в его способности достичь успеха, более постоянны в своих воспитательных приемах, реже склонны идти на поводу желаний и требований ребенка и реже отвергают его и тяготятся ролью родителя.

4. Шкалы «Внутриличностный эмоциональный интеллект», «Понимание эмоций», «Управление эмоциями», «Общий уровень эмоционального интеллекта» положительно коррелируют с показателем «Принятие – отвержение» и отрицательно – со шкалами «Маленький неудачник», «Неразвитость родительских чувств». Другими словами, чем выше у матери развита способность распознавать в себе и в другом эмоции и управлять ими, тем позитивнее она относится к своему ребенку, верит в его способности преодолевать трудности и реже отстраняется от ребенка.

Таблица 5. Взаимосвязь показателей эмоционального интеллекта и стиля воспитания у матерей с низким уровнем эмоционального интеллекта

	Понимание чужих эмоций	Понимание своих эмоций	Управление своими эмоциями	Контроль экспрессии	Внутриличностный эм. интеллект	Понимание эмоций	Управление эмоциями	Общий уровень эм. интеллекта
Принятие-отвержение	,396*	,494**		,382*	,500**	,585**	,410*	,529**
Маленький неудачник	-,446*	-,581**		-,628**	-,605**	-,656**	-,468*	-,607**
Гиперпротекция			-,451*					
Неустойчивость стиля воспитания				-,578**	-,503**		-,386*	
Воспитательная неуверенность родителя				-,487**	-,441*		-,440*	
Фобия утраты ребенка						-,416*		
Неразвитость родительских чувств			-,678**	-,409*	-,537**		-,481**	-,431*
Проекция на ребенка собственных нежелательных качеств			-,484**					

Примечание: * – уровень значимости $p <0,05$; ** – уровень значимости $p <0,01$.

Сравнивая кросс-корреляции показателей эмоционального интеллекта и стиля воспитания во всех группах испытуемых, отметим, что у матерей со средним и низким уровнем эмоционального интеллекта выявлены корреляции внутриличностного эмоционального интеллекта с неустойчивостью стиля воспитания и с неразвитостью родительских чувств. Кроме того, в обеих группах шкалы «Управление эмоциями» и

«Неразвитость родительских чувств» коррелируют между собой. Данные взаимосвязи отсутствуют в группе матерей с высоким уровнем эмоционального интеллекта. Стоит также отметить большую специфичность корреляций между показателями в каждой группе матерей, воспитывающих детей с нарушением зрения. Наибольшее количество корреляций показателей, описывающих детско-родительские отношения, с подструктурами эмоционального интеллекта выявлено в группе матерей с низким уровнем эмоционального интеллекта.

Обсуждение

Воспитание ребенка с нарушением зрения характеризуется хроническим стрессом для матерей. Одним из ресурсов совладания со стрессом является развитый эмоциональный интеллект, снижающий риск развития родительского выгорания. Кроме того, эмоциональный интеллект, видимо, является важным фактором, детерминирующим выбор тех или иных стратегий детско-родительского взаимодействия. Показано, что матери с высоким и средним уровнем эмоционального интеллекта чаще принимают и одобряют собственного ребенка, гордятся его достижениями и верят в его способность преодолевать трудности на пути к цели. Таким образом, гипотеза 1 о более высоком принятии ребенка и сотрудничестве с ним у матерей с высоким уровнем эмоционального интеллекта подтвердилась не полностью. Матерям с низким уровнем эмоционального интеллекта присущее более негативное отношение к ребенку, они не доверяют ребенку выполнение обязанностей по дому, могут применять наказания за какие-либо проступки. Гипотеза 2 находит частичное подтверждение: матерям с низким уровнем эмоционального интеллекта не свойственно игнорировать потребности ребенка. Полученные нами данные согласуются с результатами А.А. Еремеевой и Е.М. Коротеевой [1].

Отметим, что матери во всех трех группах одинаково стремятся к сотрудничеству с ребенком, близости с ним, и вместе с тем склонны контролировать его, требуя послушания. Воспитание ребенка с нарушением зрения таит в себе опасность развития созависимых отношений, когда мать, стремясь защитить своего ребенка и помочь ему в выполнении каких-либо дел, может нарушать его личностные границы и препятствовать формированию самостоятельной личности.

Полученные нами результаты не согласуются с данными К.А. Ивановой [2]. У матерей с высоким уровнем эмоционального интеллекта мы диагностировали обратную корреляцию между стилевой характеристикой воспитания «Недостаточность требований-обязанностей» и способностью к управлению своими эмоциями; «Воспитательная неуверенность» родителей не коррелирует с эмоциональным интеллектом; стиль воспитания «Недостаточность требований-запретов» имеет обратную корреляцию с контролем экспрессии. Выявленные различия, с нашей точки зрения, определяются специфической семейной ситуацией, которая складывается при воспитании ребенка с нарушением зрения.

В отношении матерей с низким уровнем эмоционального интеллекта мы снова наблюдаем некоторые противоречия с данными К.А. Ивановой [там же]. Так, в нашей выборке матерей с низким эмоциональным интеллектом стилевая характеристика воспитания «Недостаточность требований-обязанностей» не образует значимых корреляций с компонентами эмоционального интеллекта: «Понимание чужих эмоций», «Понимание своих эмоций», «Управление своими эмоциями». С другой стороны, как и в исследовании К.А. Ивановой, стиль «Воспитательная неуверенность» образует обратные корреляции

с «Контролем экспрессии» [2]. Гипотеза 3 о своеобразии корреляций в группе матерей, воспитывающих ребенка с нарушением зрения, с низким и высоким эмоциональным интеллектом подтвердилась и получила эмпирическое уточнение.

Наши данные поддерживают вывод, сделанный М.В. Шингель [8] о том, что чем выше эмоциональный интеллект родителей, тем более «здоровые» и благоприятные стили воспитания практикуются по отношению к детям. Таким образом, развитие у матери, воспитывающей ребенка с нарушением зрения, способности к распознаванию эмоциональных явлений и управлению ими не только в себе, но и у ребенка является важной мишенью в коррекции дисгармоничного стиля воспитания.

Выводы

1. Матери с *высоким уровнем эмоционального интеллекта* более склонны принимать своего ребенка таким как есть, баловать его и ограничивать его активность, а также поручать ребенку много обязанностей. Вместе с тем, для них характерно избегание наказаний в процессе воспитания и стабильность во взаимодействии с ребенком. Они в меньшей степени подвержены страхам за жизнь ребенка.

2. Матери с *низким уровнем эмоционального интеллекта* менее склонны безусловно принимать собственного ребенка с нарушением зрения, не уверены в его способностиправляться с трудностями и поэтому ограничивают его активность. Для матерей в большей степени характерен страх потери ребенка. Вместе с тем, матери балуют ребенка, исполняя его желания, опекают его, не поручая обязанностей по дому. Используемые методы воспитания непостоянны, зависят от настроения. Матери могут в некоторых случаях наказывать ребенка, а также воспринимать родительство как бремя.

3. Выявлены особенности взаимосвязи компонентов эмоционального интеллекта с характеристиками родительского отношения и стилями воспитания во всех группах матерей, воспитывающих ребенка с нарушением зрения. В группе матерей с *высоким уровнем эмоционального интеллекта* обнаружены обратные корреляции «Внутриличностного эмоционального интеллекта» и «Управления эмоциями» со стилем воспитания «Гипопротекция». В группе матерей с *низким уровнем эмоционального интеллекта* шкалы «Внутриличностный эмоциональный интеллект», «Понимание эмоций», «Управление эмоциями», «Общий уровень эмоционального интеллекта» образуют прямые корреляции с родительским отношением «Принятие – отвержение» и обратные корреляции с показателями «Маленький неудачник», «Неразвитость родительских чувств».

Таким образом, развитие эмоционального интеллекта с акцентом на определенные подструктуры, специфичные для каждой группы матерей, позволит изменить родительское отношение и стиль воспитания в лучшую сторону, сделав его более гармоничным. Матери будут более компетентны в своей родительской позиции, что является незаменимым реабилитационным потенциалом для ребенка дошкольного возраста с нарушением зрения.

Библиографический список

1. Еремеева А.А., Коротеева Е.М. Взаимосвязь эмоционального интеллекта матерей и особенностей детско-родительских отношений в подростковом возрасте // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2021. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-emotsionalnogo-intellekta-materey-i-osobennostey-detsko-roditelskih-otnosheniy-v-podrostkovom-vozraste> (дата обращения: 11.05.2024). DOI: 10.24147/2410-6364.2021.1.6-11 EDN: YEUDCT
2. Иванова К.А. Соотношение эмоционального интеллекта родителей старших дошкольников и особенностей детско-родительских отношений // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnoshenie-emotsionalnogo-intellekta-roditeley-starshih-doshkolnikov-i-osobennostey-detsko-roditelskih-otnosheniy> (дата обращения: 10.10.2023). EDN: NEJZBY
3. Коган Б.М., Яшин А.А. Оценка стиля семейного воспитания подростками и их родителями // Системная психология и социология. 2016. № 18. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-stilya-semeynogo-vospitaniya-podrostkami-i-ih-roditelyami> (дата обращения: 10.10.2023). EDN: WKBQIH
4. Комлик Л.Ю., Меренкова В.С. Взаимосвязь эмоционального интеллекта родителей и детско-родительских отношений // Вестник Костромского государственного университета. 2017. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-emotsionalnogo-intellekta-roditeley-i-detsko-roditelskih-otnosheniy> (дата обращения: 10.10.2023). EDN: ZUCJIP
5. Кузьмишина Т.Л., Амелина Е.С., Пермякова А.А., Хохлова Е.А. Стили семейного воспитания: отечественная и зарубежная классификация // Современная зарубежная психология. 2014. № 1. С. 16–25. URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2014_n1/69040 (дата обращения: 10.11.2023). EDN: SJHBQX
6. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М., 2004. С. 29–36. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=UVGYGB> (дата обращения: 25.12.2023). EDN: UVGYGB
7. Министерство просвещения Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/> (дата обращения: 24.12.2024).
8. Шингель М.В. Взаимосвязь эмоционального интеллекта родителей и детско-родительских отношений // Содружество наук. Барановичи-2017: материалы XIII Междунар. науч.-практ. конф. молодых исследователей, Барановичи, 18 мая 2017 г.: в 3 ч. Барановичи: БарГУ, 2017. Ч. 3. С. 97–99. URL: <https://rep.barsu.by/server/api/core/bitstreams/adc2e8a6-1c22-4ac2-8bc0-bfe0ae1a21f8/content> (дата обращения: 10.05.2024).
9. Шурухина Г.А., Самигуллин Р.Р., Габдрахманова А.А. Особенности эмоционального интеллекта матерей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья // Психолого-педагогический поиск. 2020. № 4(56). С. 108–116. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44792453> (дата обращения: 24.12.2023). DOI: 10.37724/RSU.2020.56.4.011 EDN: OMXLOS

УДК 159.922
EDN XAUVES
doi: 10.17072/2949-5601-2025-1-61-70



Алексеева Елизавета Дмитриевна,
студент специальности «Психология служебной деятельности»
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614068, г. Пермь, ул. Букирева, 15
elizaveta_alekseeva_23@mail.ru

Шевкова Елена Викторовна,
кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры общей и клинической психологии
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614068, г. Пермь, ул. Букирева, 15
eshevkova@gmail.com
SPIN-код: 4168-0158

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ У СТУДЕНТОВ ВЕДОМСТВЕННОГО ВУЗА

В статье представлены результаты эмпирического исследования связи жизнестойкости и эмоциональной саморегуляции у студентов ведомственного вуза. Выборка состоит из 85 студентов 1 и 4 курсов обучения в возрасте 17–25 лет, среди которых 56,5% мужчин и 43,5% женщин. Для проверки гипотез о наличии различий у 1 и 4 курсов, мужчин и женщин в стратегиях регуляции эмоций и уровне жизнестойкости, а также взаимосвязи жизнестойкости и эмоциональной саморегуляции использовался «Тест жизнестойкости» С. Мадди, Опросник когнитивно-эмоциональной регуляции (Garnefski & Kraaij) и Опросник эмоциональной дисрегуляции Н.А. Польской, А.Ю. Разваляевой. Методы математической обработки включали в себя: критерий U-критерий Манна –Уитни и корреляционный анализ Ч. Спирмена. В результате получены значимые связи жизнестойкости со следующими когнитивными стратегиями регуляции эмоций: «Позитивная переоценка», «Катастрофизация», «Самообвинение». В сравнительном анализе обнаружены различия выраженности компонентов жизнестойкости и эмоциональной саморегуляции («Вовлеченность», «Контроль», «Жизнестойкость», «Фокусирование на планировании» и «Позитивная переоценка») у 1 и 4 курсов. Также мужчины и женщины различаются по всем показателям жизнестойкости и используют разные когнитивные стратегии регуляции эмоций. Полученные результаты могут быть использованы при разработке программ психологического сопровождения студентов ведомственных вузов в адаптации к будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: стрессовая ситуация, жизнестойкость, эмоциональная саморегуляция, студенты ведомственного вуза, адаптация.

Ссылка для цитирования: Алексеева Е.Д., Шевкова Е.В. Взаимосвязь жизнестойкости и эмоциональной саморегуляции у студентов ведомственного вуза // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. – 2025. – № 1(12). – С. 61–70.
<http://dx.doi.org/10.17072/2949-5601-2025-1-61-70>. EDN XAUVES

Elizaveta D. Alekseeva
Student of the Specialty "Psychology of Service Activity"
Perm State University
15, Bukireva str., Perm, 614068
elizaveta_alekseeva_23@mail.ru

Elena V. Shevkova,
PhD in Psychology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of General and Clinical Psychology
Perm State University
15, Bukireva str., Perm, 614068
eshevkova@gmail.com
SPIN-код: 4168-0158

THE RELATIONSHIP BETWEEN RESILIENCE AND EMOTIONAL SELF-REGULATION IN DEPARTMENTAL UNIVERSITY STUDENTS

The article presents the results empirical study of the relationship between resilience and emotional self-regulation in students of a departmental university. The sample consists of 85 students of the 1st and 4th years of study at the age of 17-25 years, among which 56,5 % of men and 43,5 % of women. In order to test the hypotheses about the presence of differences between 1st and 4th year students, men and women in the strategies of emotion regulation and the level of resilience emotion regulation strategies and level of resilience, as well as the relationship between resilience and emotional self-regulation emotional self-regulation we used the "Resilience Test" by S. Muddy, the Cognitive-Emotional Regulation Questionnaire (Garnefski & Kraai), and the Questionnaire of emotional dysregulation questionnaire by N. A. Polskaya and A. Y. Razvaliaeva. Methods mathematical processing methods included: Mann–Whitney U test and correlation analysis by Ch. Spearman. As a result, significant relationships were obtained resilience with the following cognitive strategies of emotion regulation: "Positive overestimation", "Catastrophizing", "Self-accusation". The comparative analysis revealed differences in the components of resilience and emotional self-regulation ("Involvement", "Control," "Resilience," "Focusing on Planning," and "Positive reassessment) in the 1st and 4th courses. Also, males and females differ on all measures of resilience and use different cognitive strategies for emotion regulation. The obtained results can be used in the development of programs of psychological support of students of departmental universities in adaptation to future professional life of departmental universities in adaptation to future professional activity.

Keywords: stressful situation, resilience, emotional self-regulation, students of departmental higher education institution, adaptation.

For citation: Alekseeva E.D., Shevkova E.V. [The relationship between resilience and emotional self-regulation in departmental university students]. *Social'nye i gumanitarnye nauki: teoriya i praktika* [Social Sciences and Humanities: Theory and Practice], 2025, issue 1 (12), pp. 61–70 (In Russian), <http://dx.doi.org/10.17072/2949-5601-2025-1-61-70>, EDN XAUVES

Введение

Рассмотрение вопроса о наличии взаимосвязи между жизнестойкостью и регуляцией эмоций у студентов ведомственного вуза обусловлено необходимостью улучшения адаптации к учебному процессу, а также психологической подготовки будущих сотрудников правоохранительных органов. Эта необходимость связана, с одной стороны, со сложностью подготовки студентов (охрана и оборона объектов, конвоирование, перевоспитание,

реадаптация и ресоциализация осужденных), а с другой – со специфическими особенностями учебной и служебной деятельности (совмещение учебной деятельности с выполнением служебных обязанностей, жестко регламентируемая распорядком дня учебная деятельность, обусловленность учебной деятельности принципами подчинения и субординации, преобладание групповых видов учебной деятельности над индивидуальными) [2].

В условиях современного образования студенты сталкиваются с различными стрессовыми ситуациями, вызванными учебными нагрузками, социальными ожиданиями и дезадаптацией. Преодоление стресса – важная задача для обучающихся на этапе адаптации, в процессе решения которой субъект использует различные когнитивные стратегии регуляции эмоций для поддержания жизнестойкости. Изучение взаимосвязи данных феноменов может быть полезным для военных училищ и других организаций, работающих с курсантами и студентами, для определения подходов к развитию, поддержанию жизнестойкости и эмоциональной саморегуляции.

Жизнестойкость как ресурс является важным преимуществом человека в трудных ситуациях и стрессовых условиях. При определении жизнестойкости выделяют разные основания. Так, S.R. Maddi [12] под жизнестойкостью понимает способность индивида противостоять недавно испытанным или постоянно воздействующим на него стрессам [3]. Жизнестойкость по D.R. Evan [10] и H.J. Lee [11] – это система убеждений, интегральная личностная характеристика, позволяющая успешно преодолевать жизненные трудности и достигать поставленные цели [3]. Психолог С. Мадди, исследуя устойчивость к жизненным испытаниям как комплекс убеждений индивида, разработал четкий конструкт, который включает в себя три ключевых элемента:

1. Вовлеченность – отражает убеждение человека в том, что глубокое погружение в деятельность открывает перед ним дорогу к обнаружению интересного и значимого для него, что помогает преодолевать трудные ситуации.

2. Контроль – подразумевает мысль человека о том, что лишь его собственные усилия могут повлиять на исход событий в жизни, причем выбор стратегии действий в конкретной ситуации является ключевым.

3. Принятие риска – отражает уверенность человека в том, что все, что происходит с ним, является необходимым для его роста, ведь каждый опыт, будь то положительный или отрицательный, вносит свой вклад [5].

Развитие жизнестойкости зависит от многих факторов. Исследуя данное понятие, выделяют основные из них [4]: во-первых, это индивидуальные характеристики человека (пол и т. д.). Результаты исследований Т.В. Наливайко и Е.А. Рыльской показывают, что у мужчин и женщин жизнестойкость проявляется по-разному, а их динамика меняется с возрастом. Кроме того, эти качества существенно зависят от наследственности. У юношей обнаружена связь между жизнестойкостью и смысложизненными ориентациями (целью, процессом, результатом, локусом контроля-Я, локусом контроля-жизнь и общим показателем). У девушек же такой связи не обнаружилось. У юношей больше представлен рациональный подход к жизни, для них жизнестойкость связана с образованием смыслов, с опорой на смыслы. Девушки более эмоциональны – для них жизнестойкость связана не с рациональным осмысливанием, а с эмоциональным проживанием проблем и ситуаций [7; 8].

Во-вторых, жизненный опыт влияет на способность человека справляться с позитивными и негативными событиями. В-третьих, внешние факторы (экономическая ситуация, семья, социальный статус) также играют важную роль в этом процессе.

Наконец, в-четвертых, одним из ключевых психологических факторов, определяющих жизнестойкость, является эмоциональное состояние человека. Люди с нестабильным эмоциональным состоянием более интенсивно переживают трудности, подвержены тревогам и депрессиям и менее устойчивы к стрессу [4].

Наиболее близкими понятиями к феномену «эмоциональная саморегуляция» являются «emotional regulation» (эмоциональная регуляция), «self-regulation» (саморегуляция). Эмоциональная саморегуляция представляет собой спонтанное и осознанное использование человеком разнообразных методов и технологий, направленных на стабилизацию или коррекцию своего эмоционального состояния [1].

Рассматривая феномен жизнестойкости и эмоциональной саморегуляции, можно говорить об их влиянии друг на друга. Высокий уровень жизнестойкости может способствовать лучшему регулированию эмоций, поскольку человек более устойчив к стрессовым ситуациям и лучше справляется со своими эмоциями. Хорошая эмоциональная саморегуляция, в свою очередь, может повысить уровень жизнестойкости, помогая человеку сохранять психологическое равновесие в сложных ситуациях (А.Е. Соболева, А.А. Качина).

Исследования, посвященные взаимосвязи жизнестойкости с саморегуляцией, крайне малочисленны. В.И. Моросанова обращает внимание на процесс осознанной саморегуляции, включающий в себя планирование целей, моделирование условий, программирование, корректирование активности. По мнению автора, индивидуальные черты личности (ответственность, гибкость, надежность) зависят от уровня развития осознанной саморегуляции и специфики методов достижения целей. Согласно исследованию, студенты с высоким уровнем жизнестойкости оптимальнее используют такие подпроцессы саморегуляции, как планирование, моделирование, программирование и оценка результатов [6].

В ходе исследования взаимосвязи жизнестойкости с индивидуальными характеристиками Т.В. Наливайко сделала следующие выводы: 1) жизнестойкость значимо связана с ценностями и установками, которые представляют собой высший уровень саморазвития личности. Для того, чтобы быть жизнестойким, необходимо иметь определенные цели в жизни, видеть в самой жизни интересный, эмоционально насыщенный и смысловой контекст, осознавать продуктивность и осмысленность своего существования, рассматривать себя как сильную личность, верить в способность контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в реальность; 2) жизнестойкость проявляется через самоуважение (собственную ценность, внутреннюю гармонию и отсутствие самокритики) [7].

Таким образом, можно говорить о недостаточной представленности исследований на тему связи саморегуляции с жизнестойкостью и отсутствии исследований данной связи у студентов-курсантов. В связи с этим целью настоящего исследования является анализ взаимосвязи жизнестойкости и эмоциональной саморегуляции у студентов ведомственного вуза. В качестве предпосылок для формулирования гипотез выступили результаты Т.В. Наливайко, Е.А. Рыльской, А.Е. Соболевой и А.А. Качиной. Были сформулированы следующие гипотезы: (1) курсанты старших курсов характеризуются более высоким уровнем жизнестойкости, чем курсанты младших курсов; (2) мужчины более жизнестойки в сравнении с женщинами; (3) мужчины чаще используют стратегии регуляции эмоций в сравнении с женщинами; (4) общий уровень жизнестойкости положительно коррелирует со всеми когнитивными стратегиями регуляции эмоций.

Организация исследования

В исследовании приняли участие 85 студентов ведомственного вуза в возрасте 17–25 лет. Участники были разделены на 2 группы: студенты 1 курса – 18 мужчин и 18 женщин 17–23 лет ($M=18,6$; $SD=1,3$), и студенты 4 курса – 30 мужчин и 19 женщин 19–25 лет ($M=21,5$; $SD=1,1$). Исследование проводилось дистанционно в апреле 2024 года с использованием электронных бланков (Google forms). Все участники дали согласие на обработку персональных данных, им была гарантирована конфиденциальность и анонимность исследования.

Для оценки жизнестойкости был использован «Тест жизнестойкости» С. Мадди (адаптирован Д.А. Леонтьевым, Е.И. Рассказовой). Он содержит 45 вопросов, оцениваемых по 3-хбалльной шкале. Надежность шкал опросника составила от 0,80 до 0,88 (α -Кронбаха). Использование как продуктивных, так и деструктивных когнитивных стратегий в процессе регуляции аффективных переживаний измерялось с помощью опросника когнитивно-эмоциональной регуляции (Garnefski & Kraaij). Надежность-согласованность пунктов опросника находится в диапазоне от 0,68 до 0,85 (α -Кронбаха). Для диагностики нарушений эмоциональной регуляции использовался опросник эмоциональной дисрегуляции Н.А. Польской, А.Ю. Разваляевой. Он включает в себя три компонента: руминация, избегание и трудности ментализации. Ретестовая надежность варьируется от 0,66 до 0,70 (коэффициент Спирмена).

Для проверки гипотез использовались сравнительный анализ с помощью непараметрического U-критерия Манна–Уитни и ранговый корреляционный анализ по Ч. Спирмену. Обработка результатов осуществлялась в программе JASP 0.18.3 (<https://jasp-stats.org/>).

Результаты исследования

Поскольку результаты проверки на нормальность распределения с помощью критерия Шапиро – Уилка показали ненормальное распределение по большинству шкал (уровень значимости (p) $<0,05$), использовались непараметрические методы.

Для выявления различий в уровне жизнестойкости, использовании стратегий регуляции эмоций и эмоциональной дисрегуляции у студентов проводился сравнительный анализ с помощью U-критерия Манна – Уитни. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. Сравнительный анализ показателей жизнестойкости, когнитивно-эмоциональной регуляции и эмоциональной дисрегуляции студентов 1 и 4 курсов

№	Переменные	Сумма рангов		U-критерий	Уровень значимости p
		1 курс	4 курс		
1	Жизнестойкость	114.5	271.5	687.5	0.009
2	Вовлеченность	126	262.5	753.5	0.004
3	Контроль	115	288	698.5	0.035
4	Принятие риска	123	261	667.5	0.528
5	Самообвинение	156.5	327.5	1096.5	0.172
6	Принятие	174	397.5	941	0.293
7	Руминации	210.5	352	1032.5	0.257
8	Позитивная перефокусировка	186.5	385.5	890.5	0.360
9	Фокусирование на планировании	158	394	982	0.031
10	Позитивная переоценка	156	376.5	963	0.005
11	Рассмотрение в перспективе	174	353.5	916.5	0.577
12	Катастрофизация	157	217	807.5	0.001
13	Обвинение других	161	273.5	827.5	0.029
14	Избегание	101	294	967.5	0.001
15	Руминация	161.5	275.5	1042	0.150
16	Трудности ментализации	160	354.5	1159	0.230

Первая гипотеза нашла свое подтверждение. Статистически достоверные различия были выявлены в следующих компонентах: «Вовлеченность», «Контроль» и интегративный показатель «Жизнестойкость». Студенты 4 курса более приспособлены и вовлечены в учебную деятельность, готовы поменять отношение и принять трудную ситуацию. Также они размышляют о том, какие шаги предпринять по отношению к ситуации и какой новый опыт можно приобрести (показатели «Фокусирование на планировании» и «Позитивная переоценка»). Однако есть негативный аспект, поскольку к 4 курсу увеличиваются показатели катастрофизации, обвинения других, избегания. Возможно, это связано с профессиональной деформацией в связи с высоким уровнем стресса, физической и эмоциональной усталостью.

С целью проверки гипотезы о наличии половых различий в выраженности жизнестойкости и эмоциональной саморегуляции также проводился сравнительный анализ с помощью U-критерия Манна – Уитни. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. Сравнительный анализ показателей жизнестойкости, когнитивно-эмоциональной регуляции и эмоциональной дисрегуляции мужчин и женщин

№	Переменные	Сумма рангов		U-критерий	Уровень значимости р
		Жен.	Муж.		
1	Жизнестойкость	88.5	136.5	271.5	0,013
2	Вовлеченность	113	128.5	262.5	0,023
3	Контроль	167.5	199	288	0,030
4	Принятие риска	143	128	261	0,020
5	Самообвинение	217	154.5	327.5	0.413
6	Принятие	126.5	110.5	397.5	0.117
7	Руминации	134.5	101	352	0.416
8	Позитивная перефокусировка	112.5	106	385.5	0.257
9	Фокусирование на планировании	211.5	156	394	0,038
10	Позитивная переоценка	197	144.5	376.5	0,019
11	Рассмотрение в перспективе	154.5	122.5	353.5	0.081
12	Катастрофизация	175	120	217	0,011
13	Обвинение других	112	146	273.5	0.537
14	Избегание	159	143	294	0,004
15	Руминация	158.5	131.5	275.5	0.198
16	Трудности ментализации	203.5	179	354.5	0.224

Исходя из полученных результатов, у мужчин более выражены все компоненты жизнестойкости. Мужчины оказались более приспособленными к трудным ситуациям и готовы контролировать ее течение, заинтересованы в своей деятельности, что дает мотивацию преодолевать стресс. Об этом свидетельствуют результаты показателей «Жизнестойкость», «Вовлеченность», «Контроль». Однако по невыраженному компоненту «Принятие риска» можно говорить о том, что мужчины воспринимают жизненные трудности как неестественные явления и не извлекают опыт из сложившейся ситуации в сравнении с женщинами.

Женщины, в свою очередь, предпринимают какие-либо действия для решения трудностей и извлекают знания, находят положительные аспекты. Об этом свидетельствуют результаты по показателям «Принятие», «Позитивная перефокусировка», «Позитивная переоценка», «Рассмотрение в перспективе». Но им более свойственно преувеличивать и ожидать отрицательные последствия («Катастрофизация»), чем мужчинам, а также избегать собственные переживания, чтобы снизить эмоциональную боль. Вероятно, это может быть связано с необходимостью приспособиться к правилам, дисциплине в военной среде. Таким образом, вторая гипотеза частично подтвердилась.

Для оценки взаимосвязи жизнестойкости и эмоциональной саморегуляции студентов ведомственного вуза использовался ранговый корреляционный анализ по Ч. Спирмену. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3. Корреляции жизнестойкости и эмоциональной саморегуляции в общей выборке курсантов

№	Переменные	Жизнестойкость	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска
1	Самообвинение	-0,33* (-0,17)	-0,37* (-0,22)	-0,24 (-0,09)	-0,44** (-0,23)
2	Принятие	-0,21 (-0,07)	-0,23 (-0,13)	-0,08 (0,01)	-0,44** (-0,16)
3	Руминации	-0,29 (-0,16)	-0,28 (-0,15)	-0,25 (-0,14)	-0,44** (-0,23)
4	Позитивная перефокусировка	-0,07 (0,03)	-0,07 (0,02)	0,01 (0,06)	-0,29 (-0,04)
5	Фокусирование на планировании	0,23 (0,29*)	0,16 (0,24)	0,39* (0,34*)	0,09 (0,18)
6	Позитивная переоценка	0,43** (0,45**)	0,38* (0,38**)	0,49** (0,45**)	0,21 (0,49**)
7	Катастрофизация	-0,38* (-0,19)	-0,40* (-0,23)	-0,40* (-0,19)	-0,33* (-0,18)

Примечание: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; в строках указаны связи показателей у студентов 1 курса (без скобок), в скобках указаны связи показателей у студентов 4 курса.

Частично подтверждена гипотеза о связях между жизнестойкостью и регуляцией эмоций. Получены тесные, достоверные и положительные взаимосвязи между «Позитивной переоценкой» и всеми компонентами жизнестойкости. У студентов при повышении жизнестойкости, вовлеченности в собственную деятельность, умении контролировать и принимать трудную ситуацию увеличивается поиск положительного смысла в произошедшем и приобретение опыта.

Получены значимые связи между шкалами «Принятие риска» и «Самообвинение» ($r=-0,44$, $p < 0,01$), «Принятие» ($r=-0,44$, $p < 0,01$), «Руминации» ($r=-0,44$, $p < 0,01$) у первокурсников. Студенты с приобретением знаний в период трудностей меньше думают о случившихся ситуациях, снижается степень принятия и собственной вины. Возможно, это связано с высокой адаптированностью к учебной жизни, умением регулировать эмоции.

Также у первокурсников мы можем наблюдать обратные достоверные связи катастрофизации и самообвинения со всеми компонентами жизнестойкости (кроме связи «Контроля» с «Самообвинением»), что говорит о следующем: чем выше умениеправляться со стрессовыми событиями, контролировать их и принимать, тем ниже чувство вины, размышления о глобальности события и негативных последствиях.

Студенты 4 курса, в свою очередь, склонны к планированию следующих шагов для повышения жизнестойкости и умения изменить, проконтролировать ход событий. Об этом говорят положительные и значимые связи жизнестойкости, контроля с фокусированием на планировании.

Обсуждение результатов

Целью нашей исследовательской работы было выявление взаимосвязи жизнестойкости и эмоциональной саморегуляции у студентов ведомственного вуза. В ходе работы были раскрыты теоретические аспекты жизнестойкости, эмоциональной саморегуляции. Осуществив анализ литературы по данной теме, мы пришли к выводу, что исследуемая проблема актуальна, но до сих пор остается не до конца изученной в связи с тем, что небольшое количество исследований в этой области посвящено общему феномену саморегуляции.

Изучив теоретические положения В.И. Моросановой и Т.В. Наливайко, мы предположили, что все когнитивные стратегии регуляции эмоций связаны с жизнестойкостью. Гипотетическое предположение частично подтвердилось – были обнаружены тесные, достоверные и положительные взаимосвязи между «Позитивной переоценкой» и всеми компонентами жизнестойкости. У студентов при повышении жизнестойкости, вовлеченности в собственную деятельность, умении контролировать и принимать трудную ситуацию увеличивается поиск положительного смысла в произошедшем и приобретение опыта. Можно предположить, что это связано с личностным ростом и развитием позитивного мышления в период обучения.

Наиболее интересными оказались обратные значимые связи между шкалами «Принятие риска» и «Самообвинение», «Принятие», «Руминации» первокурсников. Следовательно, студенты 1 курса активнее пользуются навыками когнитивной регуляции эмоций для решения проблемных ситуаций. В связи с отсутствием опыта на начальном этапе обучения в управлении эмоциями и решении проблем, первокурсники могут быть более склонны к использованию когнитивных стратегий для преодоления трудностей и быстрой адаптации. Положительные и значимые связи жизнестойкости, контроля с фокусированием на планировании четверокурсников может свидетельствовать об их умении приспосабливаться к стрессовым ситуациям и предпринимать шаги для ее решения. Мы можем предположить, что это связано с тем, что курсанты уже имеют опыт адаптации к учебной жизни, более уверены в своих силах и способностях, видят перспективы для своего будущего развития и карьерного роста на пути к достижению своих целей.

Также мы предположили, что мужчины более жизнестойки и активно используют навыки регуляции эмоций. Удивительным оказался тот факт, что женщины, несмотря на преувеличение и ожидание негативных последствий от произошедшего, избегают деструктивных переживаний, находят положительный смысл, извлекают опыт и готовы предпринимать действия для решения проблемы. Следовательно, навыками когнитивной регуляции эмоций, по результатам исследования, лучше обладают женщины, что не согласуется с данными исследования Т.В. Наливайко и Е.А. Рыльской. Женщины часто склонны к саморефлексии и анализу своих действий и реакций, возможно, это и помогает им осознавать свои эмоции, находить позитивные моменты в сложных ситуациях и извлекать уроки для будущего [9]. Мужчины, в свою очередь, могут испытывать страх перед проявлением уязвимости или слабости, поскольку это может восприниматься как несовместимое с образом «настоящего мужчины», поэтому оказались более приспособленными к трудным ситуациям.

Существуют некоторые **ограничения** результатов, полученных в данном исследовании. Во-первых, в исследовании не учитываются факторы академической успеваемости, психоэмоционального состояния на момент исследования, что могло опосредовать связь жизнестойкости и эмоциональной саморегуляции. Во-вторых, для диагностики двух феноменов были использованы только самоотчетные методики. Это может привести к искажениям результатов в силу социальной желательности ответов респондентов. В-третьих, исследование проводилось только в одном ведомственном вузе, что ограничивает возможность экстраполяции результатов на другие образовательные организации подобного типа.

Выводы

1. Курсанты 4 курса характеризуются более высоким уровнем жизнестойкости по сравнению с первокурсниками.
2. Мужчины-студенты лучше приспособлены к трудным ситуациям, готовы контролировать их течение и заинтересованы в своей деятельности (по показателям «Жизнестойкость», «Вовлеченность», «Контроль»). Женщины, в свою очередь, несмотря на преувеличение и ожидание негативных последствий (показатель «Катастрофизация»), активнее используют когнитивные стратегии регуляции эмоций: самообвинение, принятие, руминации, позитивную перефокусировку, фокусирование на планировании, позитивную переоценку, рассмотрение в перспективе.
3. Выявлены значимые положительные связи между жизнестойкостью и такой когнитивной стратегией регуляции эмоций, как «Позитивная переоценка» у студентов обоих курсов.
4. У первокурсников обнаружены обратные связи между компонентом «Принятие риска» и такими стратегиями, как «Самообвинение», «Принятие» и «Руминации». Студенты 4 курса демонстрируют положительные связи жизнестойкости и контроля с фокусированием на планировании.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке программ, направленных на повышение жизнестойкости и эффективной эмоциональной саморегуляции у студентов ведомственных вузов, что будет способствовать их успешной адаптации к будущей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Александрова Н.П., Богданов Е.Н. Эмоциональная саморегуляция и личностные факторы стрессоустойчивости // Прикладная юридическая психология. 2014. № 1. С. 22–30. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnaya-samoregulyatsiya-i-lichnostnye-faktory-stressoustoychivosti> (дата обращения: 03.07.2024). EDN: RXWYDZ
2. Даутова В.Ю., Резепин А.В., Михайлов В.Б. Психологическое сопровождение адаптации первокурсников к условиям учебно-служебной деятельности // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2001. № 2. С. 44–48. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-soprovozhdenie-adaptatsii-pervokursnikov-k-usloviyam-uchebno-sluzhebnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 03.07.2024).
3. Закерничная Н.В. Теоретическое осмысление понятия жизнестойкости в отечественных и зарубежных исследованиях // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Педагогические науки. 2016. № 5. С. 61–66. DOI: 10.21209/2542-0089-2016-11-5-61-66 EDN: YHNRCL
4. Зеер Э.Ф. Социально-психологические аспекты развития жизнеспособности и формирования жизнестойкости человека // Педагогическое образование в России. 2015. № 8. С. 71–72. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-aspekty-razvitiya-zhiznesposobnosti-i-formirovaniya-zhiznestoykosti-cheloveka> (дата обращения: 03.07.2024). EDN: UISGED
5. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика. М.: Смысл, 2011. С. 178–209.
6. Моросанова В. И. Развитие теории осознанной саморегуляции: дифференциальный подход // Вопросы психологии. 2011. № 3. С. 132–144. DOI: 10.54359/ps.v3i13.900 EDN: OHPNFE

7. Наливайко Т.В. Исследование жизнестойкости и ее связей со свойствами личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Ярославль, 2006. 27 с. EDN: MBGLOT
8. Рыльская Е.А. Психология жизнеспособности человека: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Ярославль, 2014. 39 с. EDN: ZPMRIR
9. Семенихина М.В. Психологические особенности рефлексии у мужчин и женщин // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2008. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-refleksii-u-muzhchin-i-zhenschin-1> (дата обращения: 03.07.2024). EDN: KYXIAJ
10. Evan D.R., Pellizzari J.R., Culbert B.J., Metzen M.E. Personality, marital, and occupational factors associated with quality of life // Journal of Clinical Psychology. 1993. Vol. 49, № 4. P. 377–475.
11. Lee H.J. Relationship of Hardiness and current life events to perceived health in rural adults // Research in Nursing and Health. 1991. Vol. 14, № 5. P. 351–359. DOI: 10.1002/nur.4770140506
12. Maddi S.R., Khoshaba D.M. Hardiness and Mental Health // Journal of Personality Assessment. 1994. Vol. 63, № 2. P. 85–272. DOI: 10.1207/s15327752jpa6302_6

ПЕДАГОГИКА

УДК 37.014.7
EDN YFNL TJ
doi: 10.17072/2949-5601-2025-1-71-84



Новикова Ольга Николаевна,
кандидат философских наук, доцент,
независимый исследователь
г. Пермь
nov-olganik@yandex.ru
ORCID: 0000-0003-4122-488X

МЕСТО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ В СТРУКТУРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЫ: КРИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

Статья посвящена обзору и анализу нормативных, учебно-методических и научно-педагогических источников, определяющих в настоящее время основные подходы к реализации профессиональной ориентации школьников в системе общего образования РФ. Актуальность данного рассмотрения связана с возрастающей значимостью вопросов реализации государственной политики в области подготовки кадров и развития человеческого потенциала в РФ в целом с необходимостью переосмыслить и актуализировать устоявшиеся подходы к профориентации школьников, в том числе, более эффективно и четко сформулировать место профессиональной ориентации в структуре образовательной деятельности школы. В качестве источников автором используются три группы материалов: нормативные документы, относящиеся к стратегическому государственному планированию, а также государственной политике в сфере образования; учебно-методические и образовательные материалы для проведения профориентационных занятий в школе; научные публикации по вопросам профессиональной ориентации школьников в РФ.

На основании проведенного анализа источников делается вывод о наличии внутренних противоречий в отношении к профориентации школьников и определении места профориентационной работы в образовательной деятельности школы, недостаточной проработки понимания ее целей, содержания и результатов. При том, что целью данной деятельности указывается использование учебных знаний и навыков для формирования готовности к профессиональному выбору и продолжению образовательной траектории, профессиональная ориентация не рассматривается в качестве элемента преподавания учебных предметов. Подобная характеристика проявляется как в содержании Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), так и в стратегиях, посвященных развитию профориентационной работы, а также в методических рекомендациях для проведения специализированных курсов.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, общее образование, дополнительное образование, ФГОС ОО, нормативные документы, образовательные программы, содержание образования, цифровые платформы.

Ссылка для цитирования: Новикова О.Н. Место профессиональной ориентации в структуре образовательной деятельности школы: критический обзор // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. – 2025. – № 1(12). – С. 71–84.
<http://dx.doi.org/10.17072/2949-5601-2025-1-71-84>. EDN YFNL TJ

Olga N. Novikova,

PhD in Philosophy, Associate Professor,

Independent Researcher

Perm

nov-olganik@yandex.ru

ORCID: 0000-0003-4122-488X

THE PLACE OF CAREER GUIDANCE IN THE STRUCTURE OF SCHOOL EDUCATIONAL ACTIVITIES: A CRITICAL REVIEW

The article is devoted to the review and analysis of regulatory, educational and methodological, scientific and pedagogical sources that currently determine the main approaches to the implementation of vocational guidance for schoolchildren in the general education system of the Russian Federation. The relevance of this review is associated with the growing importance of issues related to the implementation of state policy in the field of personnel training and, in general, the development of human potential in the Russian Federation, with the need to rethink and update established approaches to vocational guidance for schoolchildren, including more effectively and clearly formulating the place of vocational guidance in the structure of educational activities of the school. The author uses three groups of materials as sources: regulatory documents related to strategic state planning, as well as state policy in the field of education; educational and methodological and educational materials for conducting vocational guidance classes at school; scientific publications on vocational guidance for schoolchildren in the Russian Federation. Based on the conducted analysis of sources, a conclusion is made about the presence of internal contradictions in the attitude towards the career guidance of schoolchildren and the definition of the place of career guidance work in the educational activities of the school, insufficient development of understanding of its goals, content and results. Despite the fact that the purpose of this activity is the use of educational knowledge and skills to form readiness for professional choice and continuation of the educational trajectory, career guidance is not considered as an element of teaching academic subjects. Such a characteristic is manifested both in the content of the Federal State Educational Standards, and in the strategies devoted to the development of career guidance work, and in the methodological recommendations for conducting specialized courses.

Keywords: general education, career guidance, educational goal, needs, Federal State Educational Standard, educational content

For citation: Novikova O.N. [The place of career guidance in the structure of school educational activities: a critical review]. *Social'nye i gumanitarnye nauki: teoriya i praktika* [Social Sciences and Humanities: Theory and Practice], 2025, issue 1 (12), pp. 71–84 (In Russian), <http://dx.doi.org/10.17072/2949-5601-2025-1-71-84>, EDN YFNLTJ

Введение

В последнее десятилетие задача профессиональной ориентации школьников и студентов по своей актуальности резко возросла и вышла на государственный уровень, о чем говорит ее включение в документы стратегического планирования государственной политики РФ. С одной стороны, подобное усиление интереса государства и общества к проблемам профессиональной ориентации обучающихся связано с ростом дефицита квалифицированных кадров в различных отраслях экономики, особенно в тех, которые в настоящее время позиционируются государством как приоритетные (прежде всего, связанные с достижением технологического суверенитета РФ) [31, с. 24]. Как следствие происходящих событий, наблюдается постепенное изменение самих подходов государственной образовательной политики от «образовательных услуг», ориентированных

на запросы населения, в сторону более четкой фиксации целей, содержания и результатов образовательной деятельности в интересах общества и государства на всех уровнях образования [11, с. 26].

С другой стороны, система общего образования, будучи по своей сути одной из наиболее консервативных социальных систем, всегда испытывает существенные затруднения в попытках быстро отреагировать на поставленные перед ней со стороны государства и/или общества актуальные задачи и вызовы, особенно если они существенно отличаются от сложившейся практики образовательной деятельности. В связи с быстрым и массовым внедрением различных профориентационных практик в образовательный процесс школьников как со стороны самой школы, так и со стороны других учреждений и организаций, необходимо взвешенно оценить и осмыслить, насколько они результативны и обоснованы в краткосрочной и долгосрочной перспективе. Возникают серьезные вопросы о том, какое место должна занимать профориентационная работа в образовательной деятельности школы в настоящее время и в перспективе, как профориентация должна сочетаться с другими направлениями работы школы, а также с аналогичной деятельностью других контрагентов, как следует ее наиболее эффективно осуществлять и многие другие.

Источники

В статье проводится обзор нескольких групп источников, характеризующих место профориентационной работы в системе общего образования. В первой группе источников рассматриваются нормативно-правовые документы федерального уровня, определяющие кадровую политику в РФ в целом и непосредственно походы к профориентации школьников. Вторая группа источников представлена учебно-методическими и образовательными материалами, на основе которых реализуется профориентационная деятельность в системе общего образования, в том числе цифровыми. Эта группа источников раскрывает сложившиеся в научно-педагогическом сообществе РФ представления о целях, содержании, формах и методах профориентации школьников. Третья группа рассматриваемых источников включает в себя научно-педагогическую литературу, отражающую актуальную практику профессиональной ориентации обучающихся, основные направления профориентационной работы в школе, возможные направления ее развития, в том числе связанные с процессами цифровизации.

Обзор федеральной нормативной базы

Необходимость организованной работы по профессиональной ориентации молодежи была актуализирована на государственном уровне в 2014 г., когда президентом РФ были четко озвучены государственные приоритеты в области кадровой политики, подготовки кадров на уровне высшего и среднего профессионального образования [9], которые в последующем многократно подтверждались как на официальных мероприятиях, так и в выступлениях президента для широкой общественности [4; 27]. Эти приоритеты прямо связаны с поставленной руководством РФ целью достижения технологического суверенитета России [24]. Принципиально важно отметить, что вся деятельность правительства РФ по реализации кадровой политики строится именно на основе этой логики – решение приоритетных задач повлекло за собой изменения в подходе к кадровой политике в целом и профессиональной ориентации молодежи – в частности. Именно эту логику можно проследить и в изменениях нормативной базы федерального уровня, и в фактической деятельности по ее реализации.

Так, в настоящее время важность формирования у граждан мотивации на повышение образовательного уровня, исходя из потребностей рынка труда, а также устранение дефицитов в профессиональной структуре российского общества зафиксирована в ключевых документах стратегического планирования государственной политики России [17; 19; 35]. Подготовка и привлечение квалифицированных кадров и профессиональная ориентация рассматриваются в этих документах как одно из ключевых направлений деятельности по развитию человеческого потенциала [35, с. 14]. Однако, если посмотреть перечень федеральных нормативных документов исполнительного характера, можно отметить, что конкретные меры по реализации кадровой политики на государственном уровне направлены, прежде всего, на реализацию обозначенных президентом в 2014 г. приоритетных направлений. Прежде всего, это касается федеральных документов по регулированию среднего профессионального и высшего образования, но в данной статье мы остановимся на рассмотрении федеральных документов, регулирующих работу системы общего и дополнительного образования детей. Анализ показывает, что вопросы профориентации для сферы общего образования и для сферы дополнительного образования представлены в федеральных документах совершенно по-разному.

С одной стороны, в сфере дополнительного образования детей отчетливо прослеживается та же логика поддержки приоритетных направлений образовательной деятельности, что и для кадровой политики в целом. Так, меры, направленные на профориентацию обучающихся по приоритетным направлениям государственной политики, были включены в состав национальных проектов на период 2020–2025 гг., таких как НП «Цифровая экономика» (в частности, мероприятия по профориентации и первичной учебной подготовки школьников к работе в сфере ИТ, создание цифровых образовательных сервисов и другие меры) [22] и НП «Образование» (в частности, федеральные проекты по созданию детских техно-парков «Кванториум», Центров образования естественнонаучной и технологической направленностей «Точка роста») [21]. В Стратегические приоритеты государственной программы «Развитие образования» включена Программа «Формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, основанной на принципах справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся» [33], хотя и без какой-либо детализации данной деятельности. Для ее исполнения уже в третий раз переутверждена отраслевая программа «Развитие дополнительного образования детей, выявление и поддержка лиц, проявивших выдающиеся способности» [18], также обновлены и ранее утвержденные Правила выявления детей и молодежи, проявивших выдающиеся способности, и сопровождения их дальнейшего развития [23]. Были приняты и многие другие отраслевые документы, определяющие непосредственные меры по профессиональной ориентации детей по приоритетным направлениям государственной кадровой политики в части дополнительного образования и образовательных мероприятий разного уровня.

С другой стороны, в федеральных документах Министерства просвещения РФ, определяющих и регулирующих деятельность системы общего образования, зафиксирован широкий, общий подход к профессиональной ориентации детей. Так, в Стратегию развития воспитания включено такое направление, как «Трудовое воспитание и профессиональное самоопределение», в котором поставлена задача «приобщения детей к социально значимой деятельности для осмысленного выбора профессии» [34, с. 10]. В Методических

рекомендациях, посвященных развитию системы внеурочной деятельности в школах, Министерство просвещения РФ выделяет профессиональную ориентацию в числе трех универсальных направлений деятельности школ, которые должны быть направлены на всех обучающихся. При этом в качестве задачи указывается не только формирование готовности к профессиональному выбору, но и «осознание важности получаемых в школе знаний для дальнейшей профессиональной и внепрофессиональной деятельности» [16, с. 4].

Необходимость профориентационной работы в школе, а также общее представление о ее целях и формах реализации была зафиксирована и в обновленных Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования (ФГОС ОО). Так, действующий ФГОС основного общего образования преимущественно рассматривает профориентационную деятельность школы как часть психолого-педагогического сопровождения, а также как часть реализации Рабочей программы воспитания [20, с. 22, 38]. В качестве планируемых результатов обучающихся указываются: формирование мотивации к труду, потребности в выборе будущей профессии, информированность о специфике профессиональной деятельности, а также потребности в профессиональных кадрах на различном уровне (муниципальном, региональном, общефедеральном). Таким образом, во ФГОС ООО трактовка профориентации носит общеразвивающий характер, профориентация не входит в учебную подготовку по предметам и не включает в себя предметное обучение. Хотя практический опыт профильного обучения, реализуемого в РФ еще с 2004 г., показывает, что именно уровень заинтересованности и учебной подготовленности по учебным предметам по результатам окончания основной школы чаще всего определяет дальнейшую траекторию продолжения образования подростков. В этом аспекте трактовка профориентации во ФГОС ООО расходится и с теми актуальными мерами по внедрению различных профильных учебных курсов, которые были приняты в рамках реализации вышеназванных нацпроектов, в том числе и самим Минпросвещения, и с профориентационной работой вузов, и со сложившейся практикой работы профильных школ.

Тот же общеразвивающий подход сохраняется и в действующих ФГОС СОО. Хотя ФГОС СОО декларирует, что овладение предметными знаниями должно обеспечивать возможность «успешного профессионального обучения и профессиональной деятельности» [15, с. 11], представленные в нем формулировки предметных результатов традиционно остаются внутри самого содержания учебных дисциплин, практически не связывая содержание учебных предметов с его применением в профессиональной деятельности.

Наиболее четким и конкретным решением по внедрению профориентационной деятельности в образовательный процесс школы можно считать Письмо Минпросвещения РФ [14], в котором утверждена Единая модель профессиональной ориентации («профминимум»), обязательная для реализации во всех школах РФ с 1 сентября 2023 года (модель утверждена до 2025 г.). Модель должна быть реализована по решению самой ОО на базовом, основном или продвинутом уровнях, различающихся объемом отводимого образовательной организацией времени. В состав «профминимума» включена внеурочная деятельность, практико-ориентированный модуль («профессиональные пробы (онлайн и очно), проектная деятельность, экскурсии и мастер-классы в учреждения СПО, ВО и на предприятия» [7]). Однако объем, отводимый на профориентационную работу в учебной деятельности, не превышает 15% от общей трудоемкости, а его реальное содержание представлено информированием о профессиях, связанных с предметной областью, и не затрагивает предметные навыки.

Можно заметить, что заявленные на государственном уровне приоритеты кадровой политики на уровне документов, регулирующих деятельность системы общего образования, как бы размываются. Видна нормативно-правовая неопределенность применяемых в нормативных документах Минпросвещения РФ понятий «профессиональная ориентация» и «профессиональное самоопределение» и вытекающих из них целей и результатов образовательной деятельности. Если для учреждений СПО, а теперь уже и ВО, понятие «профессиональная ориентация» в вышеуказанных стратегических документах применяется, по сути, как главная цель работы этих учреждений, достижение которой может быть четко зафиксировано в результатах деятельности образовательных учреждений и соответствующих отраслей экономики, то по отношению к системе общего образования понятие «профессиональная ориентация» применяется, скорее, как обозначение «внешних» по отношению к образовательной деятельности задач. Ведь, в отличие от системы СПО и ВО, главной целью общего образования по-прежнему остается развитие личности ребенка. С психолого-педагогической точки зрения, эту «внутреннюю» цель работы школы лучше отражает понятие «профильное и профессиональное самоопределение». Можно сказать, что понятия «профессиональная ориентация» и «профильное и профессиональное самоопределение» в отраслевых документах системы общего образования применяются как тождественные. Такое применение этих понятий по смыслу закреплено и в ФЗ «Об Образовании», ведь все выпускники основной школы, в соответствии с действующим российским законодательством, обязаны продолжить свое образование, пусть даже профильное или профессиональное (поскольку среднее общее образование у нас является обязательным). Большинство выпускников старшей школы также продолжает свое образование, а не выходит непосредственно на рынок труда (хотя это представляется необходимым для прихода в экономику квалифицированных кадров).

Таким образом, непосредственная цель и результат профориентации – желательное для заказчика трудоустройство – для системы общего образования даже не ставится (хотя, по всей вероятности, это положение дел давно уже требует, как минимум, комплексного обсуждения между профессиональным сообществом, законодательной и исполнительной властью). Призывы усилить/улучшить подготовку по учебным предметам, связанным с приоритетными направлениями кадровой политики, повысить количество сдающих ЕГЭ по этим предметам в документах, регламентирующих деятельность школы, не отражены. Более того, с 2025 г. для выпускников основной школы отменена обязанность выбрать и сдать ОГЭ по предметам по выбору, хотя анализ сравниваемых результатов ОГЭ и ЕГЭ показывает их прямую корреляцию.

Резюмируя анализ рассмотренных документов, можно сделать вывод, что «профессиональная ориентация» в строгом смысле этого понятия (в частности, в каком оно употребляется в документах, регулирующих сферу среднего профессионального и высшего образования) в настоящее время не включена в систему общего образования ни по результатам, ни по содержанию, ни по процессу. А «самоопределение», в устоявшейся трактовке этого понятия, судя по вышеназванным документам, не является приоритетной государственной задачей, и в каких-то точках даже ей противоречит. Поэтому в существующих условиях обозначенное в рассматриваемых отраслевых документах вынесение мероприятий по профориентации во внеурочную деятельность и дополнительное образование представляется хотя и весьма недоработанным и компромиссным, при этом

наиболее реализуемым подходом. Для оценки того, насколько эффективен этот подход в перспективе, требуется глубокая комплексная научно-методическая и финансово-экономическая проработка вопроса.

Также нужно отметить и фундаментальную проблему, по-видимому, лежащую в основе такого «размывания» подходов к реализации профориентации на уровне общего образования. Содержание и методология преподавания учебных предметов в современной российской школе в целом сохраняют тот абстрактный, академический характер, который сложился в ней к 70-м гг. прошлого века. Как было принято в советской системе образования, так и сейчас социальные задачи, такие как воспитание, профориентация и прочие, принято решать за рамками учебных предметов. Внедрение ФГОС ОО второго поколения, призванное модернизировать этот подход путем введения в образовательную деятельность метапредметных результатов, универсальных учебных действий, проектной деятельности и других методологических и методических инноваций, лишь частично скорректировала сложившуюся традицию. Нужна ли дальнейшая коррекция ФГОС ОО в связи с решением каких-то актуальных задач, таких как профориентация, и какая именно, или все-таки требуется серьезный, принципиальный пересмотр самой модели школьного образования, – это сложнейший, фундаментальный вопрос, не столько даже научно-педагогический, сколько финансовый и социально-политический, определяющий будущее развитие нашего государства и общества. Проблематичность этого вопроса подтверждает и существующая в обществе на протяжении многих лет неоднозначная оценка результатов предыдущих реформ общего образования (таких как внедрение ЕГЭ и переход на второе поколение ФГОС ОО).

Обзор учебно-методических комплексов и образовательных программ

Распространенные в настоящее время в практической деятельности общеобразовательных организаций учебно-методические комплексы, образовательные программы и методические рекомендации по реализации профориентации обучающихся (далее – учебно-методические материалы) в целом отражают рассмотренный выше подход, представленный в действующих нормативных документах Минпросвещения РФ. Поскольку учебно-методические материалы, лежащие в основе большинства последующих разработок, разрабатывались еще в 1990-х и начале 2000-х гг., а система дополнительного образования профильной направленности широко функционировала еще во времена СССР, можно обоснованно предположить, что отраслевые документы Минпросвещения РФ по профориентации лишь обновили и актуализировали уже сложившийся научно-методический подход и педагогическую практику. Этот подход предполагает выделение профориентации и/или сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в отдельную деятельность школы, проводимую «наряду с обучением и воспитанием» [10, с. 12, 23]. Для реализации этого подхода в те же годы была разработана модель, в основе которой лежит создание и функционирование специальных Центров профессиональной ориентации молодежи на общегосударственном, региональном и муниципальном уровнях [30, с. 18]. Также была разработана и модель внутришкольной работы, которую должен вести с обучающимися выделенный специалист (классный руководитель, педагог-психолог, тьютор).

Конечно, в настоящее время, в связи с внедрением в 2023 г. Единой модели профессиональной ориентации («профминимум»), все ранее разработанные организационно-содержательные модели должны быть увязаны с указанными в ней формами, но для этого

не потребовалось каких-то принципиальных изменений. Поскольку утвержденная модель «профминимума» не содержит в себе конкретные УМК, учебники, учебные пособия, образовательные программы, при ее реализации в образовательной практике используются ранее разработанные учебно-методические материалы. Они представляют собой достаточно обширный пласт учебно-методических комплексов, учебных пособий и образовательных программ, описывающих цели, содержание и методы преподавания отдельных профориентационных курсов. В целом все эти учебно-методические материалы можно разделить на 2 большие группы – это курсы психолого-педагогического характера и ознакомительные курсы.

Чаще всего целью психолого-педагогических профориентационных курсов называется формирование осознанного и обоснованного выбора обучающимся своей будущей профессиональной и образовательной траектории. Эта цель связана с повышением качества определения подростками направлений продолжения образования и эффективного комплектования профильных классов [29, с. 5]. Поэтому такие курсы рекомендуются, как правило, для обучающихся 8–9-х классов. В качестве основы для достижения данной задачи авторами методических материалов предлагается обширный набор психологических диагностик, связанных с выявлением мотивов обучающихся [36] и их предрасположенности к отдельным видам деятельности (в частности, широко распространено определение «типов личности») [28, с. 38].

Ознакомительные курсы, которые, называют «Знакомство с профессиями», направлены на погружение обучающихся в широкий контекст представлений о профессиональной деятельности. Такие курсы знакомят обучающихся с различными профессиями, спецификой осуществления той или иной профессиональной деятельности [1], состоянием и динамикой рынка труда, а также влиянием внешних (социальных и биологических) факторов на успешность трудовой деятельности [39]. Такие УМК и образовательные программы разработаны и широко применяются для обучающихся всех уровней образования.

Принципиальным новшеством по сравнению с учебно-методическими материалами, разработанными до 2010-х-гг. (до утверждения ФГОС ОО второго поколения), является дополнение более современных учебно-методических материалов обеих групп проектной деятельностью обучающихся по поиску подходящей профессии и построению собственной образовательной и профессиональной траектории [25, с. 34].

В отдельных вариантах учебно-методических материалов обнаруживается сочетание направлений работы: использование психологических диагностик, описание профессиональной структуры общества и практические мероприятия по формированию обучающимися их индивидуальных образовательных траекторий [32].

Как уже указывалось выше при анализе федеральных нормативных документов, существенным методологическим недостатком реализуемого подхода к профориентации является его оторванность от основной учебной деятельности в школе и, в последующем, в учреждениях СПО и ВО. Но внутри этого подхода есть и другие серьезные содержательные проблемы. В контексте данной статьи, прежде всего, нужно отметить применяемые в рассматриваемых учебно-методических материалах устаревшие представления о профессиональной деятельности и диагностические методики. Содержание этих курсов слабо отражает не только актуальные приоритеты государственной политики

в сфере подготовки кадров, но даже и актуальную социально-экономическую реальность. Как раньше эти курсы не могли ничего противопоставить запросу населения на юристов и экономистов, так и сейчас они ни в коей мере не конкурируют в умах детей с блогерами и курьерами.

В образовательной практике имеется некоторый опыт разработки и реализации обновленных профориентационных материалов, предназначенных для реализации в школьном образовании. Так, одним из редких примеров пособий, предполагающих связь профориентационной деятельности с учебными предметами, является учебно-методический комплекс «Моя будущая профессия», подготовленный Центром технологического образования Издательства «Просвещение» [13]. В качестве основы выбора профессии в нем выделяется представление о том, как «изучение (школьных предметов) способствует освоению профессиональных навыков» [13, с. 3]. Поэтому в качестве исходного пункта для определения профиля продолжения образования и поиска профессии выделяются имеющиеся успехи в освоении предметов (оценки), представления о возможности применения той или иной предметной области в различных сферах трудовой деятельности.

Схожая логика реализации профориентационной работы в условиях сочетания внеучебной деятельности и предметов учебного плана была реализована отдельными образовательными организациями Пермского края в рамках мероприятий по апробации Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования [40]. Исходя из принципа единства образовательного процесса, направления сопровождения профессионального самоопределения обучающихся были разделены на три блока:

- сопровождение профессионального самоопределения во внеурочной деятельности (тыторские занятия по сопровождению профессионального выбора и отработке результатов психологических диагностик, экскурсии и программы профессиональных проб);
- мероприятия профориентационной направленности в урочной деятельности (тематические занятия, модули в учебных предметах, учебные практики, краткосрочные курсы),
- практики взаимодействия с родителями (законными представителями) [40, с. 13].

В настоящее время решением проблемы актуализации содержания и методов профориентации школьников более эффективно занимаются, что называется, сторонние ведомства и организации. Так, одна из первых попыток была сделана со стороны Агентства стратегических инициатив и Московской школы управления «Сколково», под эгидой которых было разработано и создано мультимедийное и книжное издание «Атлас новых профессий», получившее довольно широкое распространение среди педагогов-практиков (издание продолжает развиваться и в настоящее время) [2]. В 2021 году при поддержке Министерства труда и социальной защиты РФ в рамках деятельности федерального центра компетенций по профориентации «Засобой» разработан «Агрегатор профориентационных возможностей «ProfStories», а в 2022 г. на его базе создан геймифицированный сервис «Цифровой помощник для выбора профессии», предназначенный для старшеклассников и студентов [38]. Сервис включает в себя профессиональную диагностику личности, получение информации о подходящих компаниях региона проживания пользователя, зарегистрированных на profstories.ru, возможность запросить у работодателя целевое направление на обучение на его базе и некоторые другие возможности. В Пермском крае цифровые образовательные материалы по профориентации разработаны и представлены

на региональной цифровой платформе ЭПОС (совместный продукт Министерства информационного развития и связи и Министерства образования и науки Пермского края) [41]. Также все более широкое распространение получают профориентационные цифровые платформы и онлайн-курсы частных образовательных организаций, но их развитие требует отдельного рассмотрения и анализа. За рамками данной статьи также остаются методические материалы по профориентации, разрабатываемые и реализуемые в рамках системы дополнительного образования, в том числе вузами. Однако все эти нововведения лишь подчеркивают необходимость радикального обновления учебно-методической базы профориентационной деятельности в системе общего образования в соответствии с актуальными достижениями науки и реальными социально-экономическими условиями, а также оперативного приведения рекомендуемых на уровне Минпросвещения РФ учебно-методических материалов по профориентации в соответствие со стратегическими документами, определяющими государственную политику РФ.

Обзор научно-педагогической литературы

Тематике профессиональной ориентации школьников посвящен значительный пласт научных публикаций, подготовленных российскими и зарубежными авторами. Поисковый запрос с соответствующей тематикой выдает более 1300 статей по педагогике, индексированных в Российском индексе научного цитирования, однако они, в основном, посвящены «злободневной» внутриотраслевой тематике – описанию и анализу существующей педагогической практики, имеющейся в ней актуальных проблем и оперативных способов их решения.

Так, значительная часть статей включает описание, обобщение и анализ опыта работы действующих систем профориентации и/или сопровождения профильного и профессионального самоопределения обучающихся на региональном и муниципальном уровнях, а также опыта деятельности отдельных образовательных организаций.

Одной из важных особенностей, проявляющихся во многих научных публикациях, является рассмотрение профориентационной работы как сквозного направления образовательной деятельности школы, связывающего ее различные элементы. По мысли авторов, оно должно включать в себя не только знакомство школьников с различными сферами деятельности, выявлением их предпочтений и мотивов, но и интеграцию с содержанием учебных предметов, а также сформирование набора практико-ориентированных учебных курсов, посвященных пропедевтике профессионального образования [3, с. 5]. Масштаб сочетания данных направлений образовательного процесса может быть различным. Для части авторов (см., напр. [37; 8]), наблюдается разграничение направлений работы: традиционные профориентационные формы работы предшествуют формированию индивидуальной траектории в профильном обучении. С другой стороны, выделяется группа авторов, рассматривающих профессиональную ориентацию как элемент, встроенный в непосредственное преподавание учебного предмета [6; 5; 26].

В проанализированной научной литературе также отражено несколько существующих направлений развития профориентационной работы, в том числе формирование региональных экосистем профориентации (включая многоуровневую систему проведения профориентационных курсов и мастер-классов [3]), развитие сети профильных классов в сотрудничестве с крупными предприятиями, а также формирование цифровой среды, перетягивающей на себя часть традиционных задач школы [12, с. 29–30].

К сожалению, не удалось выявить исследований, в которых были бы доказательно установлены конкретные параметры влияния тех или иных форм и методов профориентации школьников на итоговый результат (целевое трудоустройство и закрепление в профессиональной деятельности).

Представляется, что нужен какой-то более глубокий взгляд, рассматривающий проблему профориентации детей и пути ее решения в современном широком социально-экономическом, культурном, политическом контексте с учетом происходящей трансформации российского общества.

Заключение

Проведенный анализ трех групп источников (нормативной базы, учебно-методических материалов и научной литературы) позволяет сформулировать несколько выводов. Прежде всего, необходимо отметить, что тематика, связанная с профессиональной ориентацией детей, переживает своеобразный ренессанс интереса со стороны различных субъектов, вовлеченных в образовательную политику. Важность профориентации отмечается в документах стратегического государственного планирования и Национальных проектов, ей посвящено большое количество научно-педагогических публикаций, регулярно разрабатываются и издаются учебно-методические материалы для разных возрастных групп детей. Все рассмотренные группы источников декларируют высокую степень практической значимости профориентационной работы со школьниками, некоторые из них отмечают необходимость интеграции изучения отдельных учебных предметов, интересов и склонностей обучающегося и потребностей рынка труда на локальном, региональном и национальном уровнях.

Тем не менее, во всех группах источников в описании актуальных и перспективных целей, результатов, содержания, форм и методов профессиональной ориентации школьников наблюдаются существенные противоречия и недоработки. Так, выявлено несоответствие между заявленными приоритетами кадровой политики и внутриотраслевым регулированием системы общего образования в части профориентации школьников, нечеткая понятийная проработка. Внутри отрасли образования выявлена недостаточная проработка места профориентационной работы в общей образовательной деятельности как внутри школы, так и на уровне связей школы с другими контрагентами профориентационной работы. В рамках общего образования профессиональная ориентация школьников рассматривается как одно из направлений работы, реализуемое параллельно с обучением и воспитанием и не пересекающееся с другими направлениями ни по времени, ни по содержанию. Лишь ограниченное количество учебно-методических материалов и научных исследований описывают примеры интеграции профориентационной деятельности непосредственно с учебной деятельностью и формирования профориентационных знаний и навыков в условиях учебных предметов и предметно-ориентированных программ дополнительного образования. В нормативных документах и методических материалах не выстроена связь между профориентационной деятельностью в школе, в дополнительном образовании и деятельностью других агентов профориентации. По сути, отсутствуют научно и практически проработанные походы того, как в современных условиях совместить все эти разноплановые процессы на уровне школы и, тем более, на уровне каждого конкретного ребенка.

Все это говорит о необходимости дальнейшей межотраслевой и внутриотраслевой проработки вопросов развития профориентационной работы в российских школах, более глубоких научно-педагогических и междисциплинарных исследований этого вопроса.

Библиографический список

1. Антонова М.В. Методические рекомендации для организации курса по профессиональной ориентации «Профессиональный навигатор» для 9 класса общеобразовательных организаций. М.: Русское слово – учебник, 2017. 72 с.
2. Атлас новых профессий // Московская школа управления «СКОЛКОВО» [Электронный ресурс]. URL: https://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas.pdf (дата обращения: 02.03.2025).
3. Быстрова О.А. Система работы по самоопределению и профессиональной ориентации школьников: региональный аспект // Вестник ТОГИРРО. 2023. № 2(51). С. 5–7. EDN: NUSJMG
4. Владимир Путин: России не будут нужны юристы и экономисты в нынешнем количестве // RTVI [Электронный ресурс]. URL: <https://rtvi.com/opinions/vladimir-putin-rossii-ne-budut-nuzhny-yuristy-i-ekonomisty-v-nyneshnem-kolichestve/> (дата обращения: 07.03.2025).
5. Власов Д.А. Элементы математических методов в экономике в контексте профессиональной ориентации школьников // Профессиональная ориентация. 2018. № 1. С. 27–30. EDN: XRHRET
6. Гавриленкова И.В. Профессиональная ориентация школьников в процессе обучения физике: монография. Астрахань: Астраханский ун-т, 2007. 104 с. ISBN: 978-5-9926-0072-8 EDN: QWDPOJ
7. Единая модель профориентации [Электронный ресурс] / Портал «Билет в будущее». URL: <https://bvbinfo.ru/profminimum> (дата обращения: 02.03.2025).
8. Зайниев Р.М. Профессиональная ориентация школьников – путь к профильному обучению // Социально-экономические и технические системы: исследование, проектирование, оптимизация. 2007. № 18. С. 1–9. EDN: KWAXOZ
9. Заседание Совета при президенте по науке и образованию // Реорганизация Российской академии наук. 2013 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.saveras.ru/archives/9859> (дата обращения 12.07.2014).
10. Концепция организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования / В.И. Блинов, И.С. Сергеев [и др.]. М.: Перо, 2014. 38 с.
11. Косарецкий С.Г. Образовательная политика Российской Федерации постсоветского периода в отношении трудностей в обучении и равенства образовательных возможностей // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28, № 5. С. 21–33. DOI: 10.17759/pse.2023280502
12. Молокова А.В. Профессиональная ориентация школьников в условиях цифровой трансформации образования // Образование: путь в профессию. 2024. Т. 1, № 1. С. 24–32. DOI: 10.51609/3034-1817_2024_1_01_24 EDN: BFEFLY
13. Моя будущая профессия. Рабочие программы. 8–11 классы / К. Г. Кузнецов, М. А. Лебедева. М.: Просвещение, 2021. 40 с.
14. О внедрении Единой модели профессиональной ориентации: Письмо Министерства просвещения РФ от 01.06.2023 № АБ-2324/05 // Информационно-правовой портал «Гарант.Ру» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406995316/> (дата обращения: 02.03.2025).
15. О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012 № 413: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12.08.2022 № 732 // Единое содержание общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D0%B7-%E2%84%96-732-%D0%BE%D1%82-12.08.2022.pdf> (дата обращения: 28.02.2025).

16. О направлении методических рекомендаций: Письмо Министерства просвещения РФ от 05.07.2022 № ТВ-1290/03 // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/351296491> (дата обращения: 28.02.2025).

17. О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации: Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 № 400 // Администрация Президента России [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046/page/1> (дата обращения: 02.02.2025).

18. Об утверждении ведомственной целевой программы «Развитие дополнительного образования детей, выявление и поддержка лиц, проявивших выдающиеся способности»: Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 21.06.2021 № Р-126 // КОДИФИКАЦИЯ.РФ [Электронный ресурс]. URL: <https://rulaws.ru/acts/Rasporyazhenie-Minprosvescheniya-Rossii-ot-21.06.2021-N-R-126/> (дата обращения: 02.02.2025).

19. Об утверждении приоритетных направлений проектов технологического суверенитета и проектов структурной адаптации экономики Российской Федерации и Положения об условиях отнесения проектов к проектам технологического суверенитета и проектам структурной адаптации экономики Российской Федерации, о представлении сведений о проектах технологического суверенитета и проектах структурной адаптации экономики Российской Федерации и ведении реестра указанных проектов, а также о требованиях к организациям, уполномоченным представлять заключения о соответствии проектов требованиям к проектам технологического суверенитета и проектам структурной адаптации экономики Российской Федерации: Постановление Правительства РФ от 15.04.2023 № 603 // Портал Правительства России [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/8JsiO5kSItJA1g5IHhGd5qiQVACelECn.pdf> (дата обращения: 07.03.2025).

20. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 // Единое содержание общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D0%B7-%E2%84%96-287-%D0%BE%D1%82-31.05.2021-%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1%D0%9E%D0%9E%D0%9E.pdf> (дата обращения: 28.02.2025).

21. Паспорт Национального проекта «Образование» // Министерство просвещения Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: https://edu.gov.ru/application/frontend/skin/default/assets/data/national_project/main/Паспорт_национального_проекта_Образование.pdf?ysclid=m8x2zn0usb977167654 (дата обращения: 07.03.2025).

22. Паспорт Национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» // Портал Правительства России [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/urKHm0gTPPnzJlaKw3M5cNLobgczMkPF.pdf> (дата обращения: 07.03.2025).

23. Правила выявления детей и молодежи, проявивших выдающиеся способности, и сопровождения их дальнейшего развития: Постановление Правительства РФ от 19.10.2023 № 1738 // Портал Правительства России [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/docs/all/150068/> (дата обращения: 02.02.2025).

24. Правительство определило приоритетные направления проектов технологического суверенитета и структурной адаптации экономики России // Портал Правительства России [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/docs/48272/> (дата обращения: 07.03.2025).

25. Проектирование траектории профессионального самоопределения: учебная программа практико-ориентированного предпрофильного профориентационного курса для обучающихся 8-9 классов образовательных организаций / А.Ю. Тужилкин, И.А. Симонов. Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2018. 62 с.

26. Пустыльник П.Н. Инженерное образование и робототехника в школе: профессиональная ориентация школьников // Инженерное образование. 2023. № 33. С. 49–61. DOI: 10.54835/18102883_2023_33_5 EDN: WNZRZC
27. Путин считает обоснованным сокращение подготовки юристов и экономистов в технических вузах // ТАСС [Электронный ресурс]. URL: <https://tass.ru/obschestvo/1722720> (дата обращения: 07.03.2025).
28. Резапкина Г.В. Выбираем профиль обучения. Методические рекомендации по организации работы с тетрадью самодиагностики в 8–9 классах общеобразовательных организаций. М.: Русское слово – учебник, 2019. 80 с.
29. Резапкина Г.В. Подросток выбирает профессию: советы родителям. М.: Русское слово – учебник, 2019. 96 с.
30. Резапкина Г.В. Слагаемые эффективной системы профориентационной работы в школе // Школьные технологии. 2013. № 6. С. 18–26. EDN: RKSCBL
31. Рынок труда отдельных отраслей экономики России: текущая ситуация и ожидаемый фокус перемен. I квартал 2024 года. М.: ИСИЭЗ ВШЭ, 2024. 53 с.
32. Сейтмухаметова, М.В. Чек-лист «10 шагов к профориентации»: методические рекомендации. Омск: ИРООО, 2018. 28 с.
33. Стратегические приоритеты в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года: Постановление Правительства РФ от 07.10.2021 № 1701 // Банк документов Министерства просвещения Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/f9321ccdf1102ec99c8b7020bd2e9761f/download/4444/> (дата обращения: 02.02.2025).
34. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р // Правительство Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf> (дата обращения: 02.02.2025).
35. Стратегия экономической безопасности РФ на период до 2030: Указ Президента РФ 13.05.2017 № 208 // Министерство экономического развития Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/acts/files/0001201705150001.pdf> (дата обращения: 02.02.2025).
36. Тюшев Ю.В. Выбор профессии: тренинг для подростков. СПб.: Питер, 2007. 160 с.
37. Халимова Н.М., Осипов В.С., Серякова Е.А. Индивидуальная образовательная траектория как средство профессиональной ориентации старших школьников // Вестник педагогических наук. 2021. № 7. С. 234–240. EDN: LXDPYT
38. Цифровой помощник [Электронный ресурс]. <https://цифровойпомощник.рф/> (дата обращения: 02.03.2025).
39. Чистякова С.Н. От учебы к профессиональной карьере: программа с методическими рекомендациями / С.Н. Чистякова, Н. Ф. Родичев. М.: Академия, 2012. 64 с. ISBN: 978-5-7695-8399-5 EDN: QYEZAP
40. Школьные практики сопровождения профессионального самоопределения подростков: материалы педагогов-победителей краевого конкурса «Учим выбирать!»: сборник научно-методических, методических, дидактических материалов (в сокращении) / под ред. О.Н. Новиковой. Пермь: ОТ и ДО, 2017. 100 с.
41. Электронная пермская образовательная система [Электронный ресурс]. URL: <https://epos.permkrai.ru/> (дата обращения: 02.03.2025).

УДК 378
EDN YFWBPI
doi: 10.17072/2949-5601-2025-1-85-91



Солодкая Наталья Владимировна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры лингводидактики

Пермский государственный национальный исследовательский университет
614068, Россия, г. Пермь, ул. Букирева, 15
nata51@mail.ru

Scopus AuthorID: 989248

ORCID: 0009-0007-9379-0345

SPIN-код: 8610-0621

ОЛИМПИАДЫ И КУРСЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ И УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И ВУЗА

В данной статье уделяется внимание необходимости взаимодействия школы и высшего учебного заведения. Предложены формы взаимодействия школы и вуза через организацию и проведение олимпиад и курсов повышения квалификации для студентов и учителей. В статье представлены особенности организации олимпиады «Педагогический Олимп: Искусство обучения иностранным языкам», которая адресована студентам и учителям иностранного языка. Описаны задания трех этапов данной олимпиады, а также указаны критерии, которые применяли эксперты при оценивании участников на втором и третьем этапах олимпиады. В статье описан опыт проведения Летней школы или курсов повышения квалификации для студентов и учителей иностранного языка «Искусство обучения иностранным языкам». Представлены цель и тематическое планирование Летней школы или курсов повышения квалификации для студентов и учителей иностранного языка. В статье говорится о том, что, обучаясь на данных курсах, студенты и учителя принимали участие в круглом столе «Современный урок иностранного языка», мастер-классе «Метафора как исследовательский проект в школе и вузе», разбирали проблемные ситуации, встречающиеся на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: взаимодействие, круглый стол, курсы повышения квалификации, нейропостер, олимпиада, проблемная педагогическая ситуация, проектная деятельность, слушатель, тестирование, школа.

Ссылка для цитирования: Солодкая Н.В. Олимпиады и курсы повышения квалификации для студентов и учителей иностранного языка как формы взаимодействия школы и вуза // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. – 2025. – № 1(12). – С. 85–91. <http://dx.doi.org/10.17072/2949-5601-2025-1-85-91>. EDN YFWBPI

Natalia V. Solodkaia,

PhD in Pedagogy, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Linguodidactics

Perm State University

15, Bukireva str., Perm, 614068

nata51@mail.ru

Scopus AuthorID: 989248

ORCID: 0009-0007-9379-0345

SPIN-код: 8610-0621

OLYMPIADS AND ADVANCED TRAINING COURSES FOR STUDENTS AND TEACHERS OF A FOREIGN LANGUAGE AS FORMS OF SCHOOL-UNIVERSITY INTERACTION

This article focuses on the need for interaction between schools and higher education institutions. The forms of interaction between schools and universities through the organization and holding of Olympiads and advanced training courses for students and teachers are proposed. The article presents the specifics of the organization of the Olympiad "Pedagogical Olympus: The Art of teaching foreign languages", which is addressed to students and teachers of a foreign language. The tasks of the three stages of this Olympiad are described, as well as the criteria that experts applied when evaluating participants at the second and third stages of the Olympiad. This article describes the experience of conducting a Summer school or advanced training courses for students and teachers of a foreign language "The art of teaching foreign languages". The purpose and thematic planning of a Summer school or advanced training courses for students and teachers of a foreign language are presented. The article says that while studying at these courses, students and teachers took part in the round table "Modern foreign language lesson", the master class "Metaphor as a research project in school and university", and analyzed problematic situations encountered in foreign language lessons.

Keywords: interaction, round table, advanced training courses, neuroposter, Olympiad, problematic pedagogical situation, project activity, listener, testing, school.

For citation: Solodkaia N.V. [Olympiads and advanced training courses for students and teachers of a foreign language as forms of school-university interaction]. *Social'nye i gumanitarnye nauki: teoriya i praktika* [Social Sciences and Humanities: Theory and Practice], 2025, issue 1 (12), pp. 85–91 (In Russian), <http://dx.doi.org/10.17072/2949-5601-2025-1-85-91>, EDN YFWBPI

Актуальность

Вопросы, касающиеся взаимодействия школы и вуза, являются актуальными, т. к. они определяют направления сотрудничества между разноуровневыми образовательными организациями и взаимоотношений между субъектами образовательного процесса, которые заинтересованы в повышении качества образования. ФГОС НОО, ФГОС ООО и ФГОС СОО требуют от учителей выполнения работы на высоком уровне и постоянного обновления знаний; это относится и к освоению профессии учителя иностранного языка. Взаимодействие школы и вуза направлено на решение данных задач, способствует развитию личностных и профессиональных качеств, осмыслиению сущности деятельности учителя.

Согласно И.В. Скляровой, «анализ категории “взаимодействие” позволяет трактовать взаимодействие школ и вузов как социальное взаимодействие, в котором руководящие педагогические кадры различных звеньев системы образования, администрации

образовательных учреждений, научные работники, преподаватели и учителя выступают в качестве опосредованных субъектов отношений» [9, с. 126].

Гипотеза исследования: взаимодействие школы и вуза будет способствовать развитию личностных и профессиональных качеств, осмыслиению сущности деятельности педагога.

Проблема исследования: какие формы взаимодействия школы и вуза будут эффективными в настоящее время?

Методы исследования

Анализ и обобщение опыта преподавателей кафедры лингводидактики Пермского государственного национального исследовательского университета (далее – ПГНИУ), анкетирование участников I Краевой олимпиады «Педагогический Олимп: Искусство обучения иностранным языкам», опрос слушателей курсов повышения квалификации.

Как показывает анализ научных и методических публикаций [1; 2; 3; 4; 5; 6; 8; 10], существуют разные формы взаимодействия вуза и общеобразовательных организаций: олимпиады, курсы повышения квалификации, конференции, мастер-классы, методические семинары и др.

Олимпиады по педагогике носят ценностно-ориентационный характер, который обеспечивается, во-первых, наличием определенного статуса олимпиад по педагогике, во-вторых, увеличением участников из числа обучающихся педагогического вуза и других вузов [7, с. 479].

Так, в апреле 2024 года в ПГНИУ прошла I Краевая олимпиада «Педагогический Олимп: Искусство обучения иностранным языкам», которая была адресована *и обучающимся высших учебных заведений, и учителям иностранного языка*, что составляет ее своеобразие. Данная олимпиада повышает мотивацию студентов к освоению профессии учителя иностранного языка. Олимпиада направлена на развитие личностных и профессиональных качеств, осмыслиение сущности деятельности учителя иностранного языка.

В олимпиаде принимали участие учителя иностранного языка из школ Пермского края и студенты ПГНИУ. В составе участников преобладали педагоги (83%).

Программа олимпиады предполагала прохождение участниками трех этапов. Первый этап – тестирование в режиме online. Для проведения этапа применялся многофункциональный сервис Test Pad. Каждый участник выполнял предложенное задание индивидуально. Тест по педагогике решали все конкурсанты. В тесте были разнообразные вопросы о воспитании и обучении. Были вопросы, в которых надо было выбрать один верный ответ, предлагались и вопросы, в которых надо было выбрать несколько верных ответов. После все участники выбирали язык (английский, немецкий или французский) и проходили второе тестирование. В тестах были вопросы, в которых необходимо было выбрать один верный ответ. Данные тесты включали вопросы по лексике и грамматике английского, немецкого, французского языков. Успешное прохождение первого этапа – допуск к участию во втором этапе.

Второй этап – творческое задание «Какими качествами должен обладать современный учитель?» Каждый из конкурсантов выполнял задание индивидуально. Каждому участнику было предложено продолжить предложение: «Я считаю, что современный учитель должен обладать следующими профессиональными качествами: ...». Конкурсант должен был обосновать свою позицию в устном сообщении длительностью не более 1 минуты. Участнику необходимо было записать свое выступление и отправить данное видео на почту.

Эксперты оценивали выступления по критериям:

- соответствие выраженной позиции целевым ориентирам развития образования;
- завершенность и целостность высказанного суждения;
- ясность и логичность высказывания;
- грамотность речи.

Успешное прохождение второго этапа – допуск к участию в третьем этапе.

Третий этап – творческое задание «Ситуация». Для проведения третьего этапа использовался сервис видеоконференций Контур.Толк. Конкурсанты были разделены на группы. Каждому из участников была определена роль (директор, завуч, учитель английского языка, учитель немецкого языка и др.). Каждая группа должна была обсудить проблемную педагогическую ситуацию. Участникам необходимо было найти выход из предложенной ситуации.

Эксперты оценивали участие каждого по критериям:

- выражено собственное мнение участника;
- аргументация высказанных суждений;
- уместность задаваемых вопросов;
- четкость и содержательность ответов на вопросы;
- умение взаимодействовать в группе коллег (активность).

В общем зачете олимпиады были суммированы баллы, которые получены на трех этапах. После прохождения состязаний члены жюри определили победителей в двух категориях участников – среди учителей и среди студентов. Всем конкурсантам были вручены сертификаты участников, а победители олимпиады получили дипломы.

Полученные положительные отзывы обусловили проведение в 2025 году II Краевой олимпиады «Педагогический Олимп: Искусство обучения иностранным языкам».

Для совершенствования профессиональных компетенций педагога в организации обучения разрабатываются и в разных форматах реализуются программы повышения квалификации для учителей.

Обратимся к Федеральному закону от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 22.06.2024) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 23.06.2024) [11]. В статье 76 указана информация о дополнительном профессиональном образовании.

Дополнительное профессиональное образование осуществляется посредством реализации дополнительных профессиональных программ (программ повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки) [11].

Программа повышения квалификации направлена на совершенствование и (или) получение новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, и (или) повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации [11].

Повышение квалификации учителя играет важную роль в его деятельности: знакомит педагога с инновационными технологиями обучения и воспитания, углубляет знания в профессиональных вопросах.

Преподаватели кафедры лингводидактики ПГНИУ разработали программу Летней школы или курсов повышения квалификации для студентов и учителей иностранного языка «Искусство обучения иностранным языкам». Данная форма взаимодействия школ с вузом выбрана не случайно. В рамках Летней школы можно провести дебаты, мастер-классы, открытый стол и разные конкурсы.

Программа рассчитана на 36 часов.

Цель: совершенствование профессиональных компетенций педагога в организации обучения иностранным языкам.

Формы обучения: интерактивные лекции, практические занятия.

После подведения итогов I Краевой олимпиады «Педагогический Олимп: Искусство обучения иностранным языкам» было проведено анкетирование, в ходе которого учителя указали интересующие их проблемы и вопросы. Полученные данные были учены при разработке тематического планирования для курсов повышения квалификации.

Темы, которые рассматривали на занятиях курсов:

- «Урок иностранного языка в контексте идей нового образовательного стандарта»;
- «Современные принципы планирования урока иностранного языка»;
- «Методика формирования предметных и универсальных учебных действий при обучении иностранному языку»;
- «Современные формы и методы контроля в контексте реализации ФГОС»;
- «Использование информационных технологий и инструментов сети Интернет»;
- «Организация учебной деятельности и интеракции в языковом классе на базе ИКТ»;
- «Новые формы учебного взаимодействия на базе ИКТ»;
- «Организация проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся на уроках иностранного языка».

Занятия в Летней школе для студентов и учителей «Искусство обучения иностранным языкам» проходили в ПГНИУ в формате погружения (17–21 июня 2024 г.). Слушателями курсов были 33 обучающихся бакалавриата, 1 обучающийся магистратуры, 1 аспирант, 10 учителей иностранного языка из школ города Перми. В составе участников преобладали студенты ПГНИУ.

Был проведен круглый стол «Современный урок иностранного языка». Вопросы, которые на нем обсуждали: определение темы урока, целеполагание, организация самостоятельной работы, рефлексия на современном уроке иностранного языка.

Студенты и учителя приняли участие в мастер-классе «Искусство создания нейропостера»: участники мастер-класса узнали, какую нейросеть выбрать для создания изображения, как составить запрос для генерации нейропостера по теме, какие приемы использовать для корректировки нейропостера, а также как можно применить нейропостеры в своей профессиональной деятельности. Среди слушателей был проведен конкурс нейропостеров.

Студенты и учителя приняли участие в мастер-классе «Метафора как исследовательский проект в школе и вузе»: на мастер-классе участники узнали, как метафора может помочь обучающимся построить исследование в рамках школьной проектной деятельности. Участникам было предложено пройти этапы подготовки исследовательского проекта и подготовить выступление, посвященное метафорам.

На занятиях разбирали проблемные ситуации, встречающиеся на уроках иностранного языка.

На лекционных занятиях слушателям предлагали составлять конспекты, которые можно было использовать студентам и учителям для подготовки к итоговой аттестации на курсах и дальнейшей работы в школе.

После занятий была проведена рефлексия.

Педагоги и слушатели общались «ВКонтакте». Преподаватели курсов отправляли материалы и отвечали на вопросы студентов и учителей иностранного языка.

Итоговая аттестация по данной программе проводилась в форме круглого стола, позволяющим выявить освоение слушателями содержания программы. Цель круглого стола – раскрыть широкий спектр мнений по выбранным для обсуждения проблемам с разных точек зрения, обсудить неясные и спорные моменты, связанные с данными проблемами, обобщить идеи и мнения относительно обсуждаемых проблем и достичь консенсуса. Проведение круглого стола осуществлялось в три этапа: подготовительный, дискуссионный и завершающий.

Был проведен опрос слушателей данных курсов повышения квалификации. Слушатели предложили включить для рассмотрения темы, связанные с особенностями применения нейросетей в процессе обучения иностранному языку. От всех студентов и учителей иностранного языка курсов были получены положительные отзывы о занятиях.

В ходе обсуждения было запланировано в следующем году провести II Летнюю школу или курсы повышения квалификации для студентов и учителей иностранного языка «Искусство обучения иностранным языкам». Больше внимания предложено уделить применению нейросетей в процессе обучения иностранному языку.

Проанализированный опыт убеждает, что в настоящее время: а) востребованы интерактивные формы взаимодействия школы и вуза, обеспечивающие обмен мнениями между будущими и действующими педагогами, обсуждение опыта решения субъективно и объективно значимых проблем, связанных с организацией образовательного процесса; это способствует развитию личностных и профессиональных качеств, осмыслинию сущности деятельности педагога *на основе диалога поколений*; б) усилен интерес к потенциалу информационного образовательного пространства и нейросетей в процессе обучения (включая этап подготовки к занятию и оценивания его результатов), что влияет и на организацию (нередко - онлайн), и на содержание организуемых форматов сотрудничества школа-вуз, которые *проектируются совместно* в ходе обсуждения.

Заключение

Взаимодействие школы и вуза выгодно всем участникам данного процесса. Взаимодействуя с вузом, школа получает такие преимущества, как повышение квалификации учителей, привнесение в образовательный процесс новых методов, методик обучения и воспитания и, соответственно, повышение уровня подготовки обучающихся, активизацию профориентационной работы; возможно использование учебно-лабораторной базы вуза для исследовательской и проектной деятельности. Следует отметить, что при взаимодействии со школой (проводя олимпиады и курсы повышения квалификации) вуз также получает значимый результат – мотивированных, профессионально ориентированных на конкретные направления подготовки абитуриентов, установление связей с руководством и педагогическим составом школы. Олимпиады и интерактивные курсы повышения квалификации совместно для студентов и учителей являются в настоящее время эффективными формами взаимодействия школы и вуза.

Библиографический список

1. Галанцева Е.А. Основные принципы взаимодействия «школа-вуз» // Молодой ученый. 2022. № 21(416). С. 411–413. URL: <https://moluch.ru/archive/416/91998/> (дата обращения: 25.02.2025). EDN: YMKQMO
2. Дополнительная профессиональная программа (повышение квалификации) «Актуальные вопросы современного преподавания английского языка: ориентиры профессионального роста педагога» / Р.П. Мильруд, М.В. Ширинян М., 2017. URL: https://www.dpemos.ru/upload/iblock/ea3/pro_iya_2017_17d.pdf (дата обращения: 25.02.2025).
3. Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Английский язык для преподавателей». Новосибирск, 2021. URL: <https://president-english.ru/wp-content/uploads/2023/06/obrazovatelnaya-programma-anglijskij-dlya-prepodavatelej.pdf> (дата обращения: 25.02.2025).
4. Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Современные педагогические технологии в преподавании иностранных языков в условиях реализации ФГОС» / К.С. Лаврова, Н.И. Бочманова. СПб: Центр дополнительного профессионального образования «Альфа-Диалог», 2017. 16 с. DOI: 10.17513/spno.30578 EDN: MBHKEW
5. Игнатьев В.П., Дарамаева А.А. Три функции взаимодействия вуза и школы // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30578> (дата обращения: 25.02.2025).
6. Краткосрочная программа повышения квалификации учителей английского языка / Тая Цебиева, CELTA SaxonCourt, London, Муса Магомадов, MA(Dist.) International Education (Univ.of Leicester). Грозный, 2019. URL: <https://in-formatio.ru/assets/uploads/files/prog.pdf> (дата обращения: 25.02.2025).
7. Лаптун В.И., Савинова Н.А. Олимпиадное движение в условиях педагогического вуза // Бизнес. Образование. Право. 2020. № 4(53). С. 476–480. URL: <https://vestnik.volbi.ru/webarchive/453/pedagogicheskie-nauki/olimpiadnoe-dvizhenie-v-uslovijah-pedago.html?ysclid=lz2chhp8cq791402882> (дата обращения: 25.02.2025). DOI: 10.25683/VOLBI.2020.53.479 EDN: ROLLPB
8. Основы методики обучения второму иностранному языку: учебное пособие / М.Г. Заседателева [и др.]. Челябинск: Библиотека А. Миллера, 2019. 276 с. ISBN: 978-5-93162-146-3 EDN: HNURTI
9. Склярова И.В. Принципы взаимодействия школы и вуза // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2014. № 4(18). С. 124–130. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsiipy-vzaimodeystviya-shkoly-i-vuza> (дата обращения: 25.02.2025). EDN: TMNHOT
10. Солодкая Н.В. Сборник педагогических ситуаций: пособие для преподавателей и студентов образовательных учреждений высшего образования и среднего профессионального образования. М.: Спутник+, 2020. 104 с.
11. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 22.06.2024) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 23.06.2024). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/18ecc06c654c0f2e1ffdf7fa3f8c1ef137f01615/ (дата обращения: 25.02.2025).

УДК 379.8

EDN ZVOQDK

doi: 10.17072/2949-5601-2025-1-92-99



Липкина Нина Григорьевна,

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики и психологии

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24

nglipkina@gmail.com

SPIN-код: 6831-4750, AuthorID: 368262

Наумов Дмитрий Георгиевич,

студент

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

614990, Россия, г. Пермь, ул. Сибирская, 24

laim22012003@gmail.com

КЛЮЧЕВЫЕ ТВОРЧЕСКИЕ ДЕЛА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ОТНОШЕНИЯ К ОБЩЕСТВЕННО-ЗНАЧИМЫМ ЦЕННОСТЯМ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЕЖДУНАРОДНОГО ДЕТСКОГО ЦЕНТРА «АРТЕК»

Изменения в социальной жизни нашей страны, перемены в системе образования делают актуальной проблему воспитания духовности у подрастающего поколения: в центре внимания сегодня – формирование духовно развитой, высоконравственной, со сформированными отношениями к социально-значимым ценностям творческой личности. В статье подчеркивается: организация коллективной творческой деятельности в международном детском Центре «Артек» создает благоприятные условия для формирования отношения к общественно-значимым ценностям, поскольку здесь дети получают возможность для самореализации в творческой деятельности, для самовыражения в различных ее видах, для сотрудничества со сверстниками и взрослыми; поскольку в ее процессе инициируется их активность, формируется и позитивный образ самого себя, развиваются творческие способности. Все это позволяет детям понять, принять и присвоить те ценности, которые лежат в основе организуемой деятельности. Формирование у детей отношения к общественно-значимым ценностям в статье рассматривается через анализ процесса подготовки и организации ключевых общелагерных дел (творческих конкурсов). Кроме этого, в статье раскрывается взаимосвязь традиций и духовно-нравственных ценностей в качестве ориентиров воспитания членов временного детского коллектива в процессе осуществления совместной деятельности. Примером для рассмотрения поставленных вопросов является деятельность детского лагеря «Морской» Международного детского центра «Артек».

Ключевые слова: Коллективная творческая деятельность, ключевые общелагерные дела, духовно-нравственные ценности, традиции, творческие способности, субъектная позиция подростка, временный детский коллектив, Международный детский центр «Артек».

Ссылка для цитирования: Липкина Н.Г., Наумов Д.Г. Ключевые творческие дела как основа формирования отношения к общественно-значимым ценностям у обучающихся международного детского центра «Артек» // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. – 2025. – № 1(12). – С. 92–99. <http://dx.doi.org/10.17072/2949-5601-2025-1-92-99>. EDN ZVOQDK

Nina G. Lipkina
PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology
Perm State Humanitarian Pedagogical University
24, Sibirskaia str., Perm, 614990
nglipkina@gmail.com
SPIN-код: 6831-4750, AuthorID: 368262

Dmitriy G. Naumov
Student
Perm State Humanitarian Pedagogical University
24, Sibirskaia str., Perm, 614990
laim22012003@gmail.com

KEY CREATIVE ACTIVITIES AS A BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF THE ATTITUDE TO SOCIALLY SIGNIFICANT VALUES IN STUDENTS OF THE INTERNATIONAL CHILDREN'S CENTER "ARTEK"

Changes in the social life of our country, changes in the education system make the problem of spiritual development in the younger generation urgent: the focus today is on the formation of a spiritually developed, highly moral, creative personality with an attitude to socially significant values. The article emphasizes that the organization of collective creative activities in the international children's Center "Artek" creates favorable conditions for the formation of attitude to socially significant values, since here children get the opportunity for self-realization in creative activities, for self-expression in its various forms, for cooperation with peers and adults. Children's activity is initiated, a positive self-image is formed, and creative abilities are developed in this process. All this allows children to understand, accept and appropriate the values that underlie the organized activities. The formation of children's attitude to socially significant values is considered in the article through the analysis of the process of preparation and organization of key camp-wide events (creative contests). In addition, the article reveals the relationship between traditions and spiritual and moral values as guidelines for the education of members of a temporary group of children in the process of implementing of joint activities. The activity of the children's camp "Morskoy" of the International Children's Center "Artek" is an example for considering the issues raised.

Keywords: Collective creative activity; main camp-wide activities; spiritual and moral values; traditions; creative abilities; subjective position of a teenager; temporary children's collective; the International Children's Center "Artek".

For citation: Lipkina N.G., Naumov D.G. [Key creative activities as a basis for the development of the attitude to socially significant values in students of the international children's center "Artek"]. *Social'nye i gumanitarnye nauki: teoriya i praktika* [Social Sciences and Humanities: Theory and Practice], 2025, issue 1 (12), pp. 92-99 (In Russian), <http://dx.doi.org/10.17072/2949-5601-2025-1-92-99>, EDN ZVOQDK

Введение

Изменения в социальной жизни нашей страны, перемены в системе образования делают актуальной проблему воспитания духовности у детей: в центре внимания сегодня – формирование духовно развитой, высоконравственной, со сформированными отношениями к социально-значимым ценностям творческой личности. Данная цель решается через реализацию следующих задач: приобщение детей к культурным ценностям своего народа,

принятие ими этих ценностей через организацию социально-значимой деятельности, поиск наиболее эффективных способов ее реализации. Опыт организации формирования отношения к социально-значимым ценностям в совместной творческой деятельности детей в условиях детского Центра «Артек» заслуживает пристального внимания.

Методы исследования

Для выявления условий результативности деятельности Международного детского центра «Артек» были проанализированы ключевые традиции-дела (события) с точки зрения их роли в цикле развития лагерной смены (на примере детского лагеря «Морской»), особенностей организации, ценностной составляющей, влияния на формирование общественно-значимых ценностей у обучающихся.

Результаты исследования

Ни для кого не секрет, что Международный детский центр «Артек», планирующий отпраздновать свой вековой юбилей в июне 2025 года [9], является одним из методических образовательных центров реализации «Концепции духовно-нравственного воспитания и развития будущего гражданина России». «Страна детства», которая стала мечтой миллионов детей не только нашей страны, но и всего мира, почти за 100 лет прошла путь от небольшого летнего палаточного лагеря до крупнейшего детского центра мира и единственного международного детского центра России, являющегося членом Международного содружества лагерей (ICF) [5]. За девять десятилетий «Артек» превратился в комплекс из девяти детских лагерей с развитой инфраструктурой, собственными образовательными технологиями и культурными традициями [6]. Главной целью, согласно Программе развития «Артека» на 2021–2025 годы, утвержденной Распоряжением Правительства РФ от 31.05.2021 №1412-р, является превращение детского лагеря «в ведущий международный центр образовательного отдыха» [7]. «Такого, аналогичного международного детского центра, как «Артек», нет ни в одной стране мира» – заявила заместитель Председательства Правительства РФ Т.А. Голикова в ходе совещания Президента РФ с членами Правительства 31.05.2023 [8].

Как уже было упомянуто выше, «Артек» сохраняет множество собственных уникальных культурных традиций. В одной из статей директор МДЦ «Артек» К.А. Федоренко отметил, что «традиции, которые возникали в процессе эволюции Артека как института в системе воспитания детей и молодежи, стали неотъемлемой содержательно-ценостной (идеологической) частью символического, инфраструктурного, событийного пространства международного детского центра» [11]. Что же касается ценностной составляющей данных традиций, то здесь важно понимать, что понятия «ценности» и «традиции» сами по себе непосредственно взаимосвязаны. Традиции в данном аспекте можно рассматривать как одну из форм хранения и способов передачи человеческих ценностей современному поколению детей. Ведущие ценности, которые составляют основу воспитания – духовные, – лежат в основе нравственного становления ребенка, его стремлений, формирования мировоззрения, ценностного отношения к окружающей действительности.

В Указе Президента РФ от 09.11.2022 №809 дается следующее определение традиционным ценностям – это «нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, передаваемые от поколения к поколению...» [10]. Таким образом, формирование отношения к ключевым ценностям и их передача подрастающему поколению

является основой духовно-нравственного воспитания. В процессе воспитания формируются отношения к ведущим общественно-значимым ценностям. Ключевую роль в этом играет совместная творческая деятельность детей и взрослых, поскольку именно в ней происходит осмысление отношений к ведущим ценностям нашего общества: к Родине, обществу, людям и самому себе, обеспечивается передача ценностей от старшего поколения к младшему, от взрослых к детям, от человека к человеку. Ценность при этом должна быть не только осмысlena ребенком, но и пережита. Осознание смыслов отношения к ценностям и эмоциональный отклик на них является необходимым условием их принятия. При этом важным условием организации деятельности, направленной на формирование отношения к социально-значимым ценностям, является ее творческий характер, поскольку в ней ребенок проявляет максимум активности, заинтересованности, в ней создаются условия для его самореализации.

Формирование ценностных отношений осуществляется эффективно при условии субъектной позиции подростка, его веры в себя, способности оценивать себя как носителя культуры. Организация коллективной творческой деятельности в «Артеке» создает благоприятные условия для самореализации подростков в творческой деятельности, для самовыражения, для сотрудничества. В коллективной деятельности инициируется их активность, формируется позитивный образ самого себя, развиваются творческие способности.

На примере общелагерных событий, проводимых в старейшем лагере «Артека» – детском лагере «Морской», мы рассмотрим, каким образом соединяются в совместной деятельности развитие творческих способностей, становление позитивного образа Я и формирование отношения к ценностям у подростков.

Одной из главных ценностей всех артековцев становится дружба. Именно эта базовая ценность определяет взаимоотношения детей [12]. Артековские сплоченность и единение, принятие другого и готовность помочь ему, уверенность в помощи и поддержке с его стороны в случае необходимости – все это становится одним из первых ориентиров, которые закладываются артековцам в первые дни образования временного детского коллектива.

Первоочередным крупным общелагерным событием, проводимым в организационный период лагерной смены, является Конкурс массового артековского танца (КМАТ), который по традиции проходит во всех лагерях «Артека» [1]. В основе данного коллективного творческого дела лежит выступление обучающихся с танцами, которые включают в себя традиционную часть Артековского танца, являющейся обязательной, и оригинальную часть, придуманную детьми. Иными словами, если начало у выбранного ребятами танца традиционное, то середину и конец им нужно создать самим. Цель конкурса – способствовать выявлению творческих способностей детей посредством подготовки к данному мероприятию, создать условия для самоутверждения и самореализации каждого подростка в творческой деятельности. Главная задача педагога-вожатого состоит в том, чтобы помочь каждому раскрыться, поверить в свои творческие возможности, показать свои лучшие качества, пережить ситуацию успеха. Дети должны адаптироваться к новым условиям, познакомиться друг с другом, поэтому очень важно организовать активное и позитивное их взаимодействие между собой. Чем больше дети узнают друг о друге в течение первых дней лагерной смены, тем легче и интенсивнее пройдет процесс адаптации [2].

Данный конкурс способствует формированию навыков коммуникации, сотрудничества в совместном решении творческих задач в условиях временного детского коллектива; проявлению и развитию личностного творчества, инициативности, самостоятельности и активности детей. Готовясь к выступлению, дети учатся работать в команде, слушать и слышать друг друга, осознают важность личного участия в общем творческом процессе [4, с. 30]. Также конкурс массового артековского танца решает задачу создания условий для знакомства обучающихся с традициями, которые сложились в «Артеке» и которыми дорожат все, кто здесь работает.

На смену организационному периоду лагерной жизни приходит самый длительный период смены – основной. Этап, связанный с делами конкурсного, соревновательного характера, является важнейшей частью основного периода, т. к. соревновательный процесс способствует поиску и нахождению деятельности, где каждый отряд может себя наиболее ярко проявить. Это помогает повышению авторитета отряда и, следовательно, укреплению в каждом члене временного детского коллектива чувства принадлежности ему, позиции «мой отряд» [4, с. 55]. Важным общелагерным творческим событием данного периода становится музыкальный конкурс.

В основе музыкального конкурса лежит коллективное выступление обучающихся с исполнением музыкальной композиции. Темы конкурса разнообразны и зависят напрямую от тематики и направленности смены и поставленных в ней целей и задач. Направленность вариативной части смен формируется исходя из содержательных приоритетов российского социокультурного пространства и интересов МДЦ «Артек» в настоящем году [4, с. 10].

Основной целью музыкального конкурса является создание условий для развития творческих способностей детей посредством подготовки творческого номера. Помимо основной задачи, упомянутой выше, выполняется и ряд других: в ходе подготовки каждый ребенок получает возможность реализовать себя в системе взаимоотношений временного детского коллектива и самоутвердиться в нем. Доминирующей потребностью становится потребность проявить свои лучшие качества, завоевать уважение окружающих в позитивных поступках по отношению к группе [4, с. 67]. Иными словами, у ребенка появляется желание самореализоваться, заявить о себе. Самореализация сама по себе является немаловажной жизненной ценностью, ведь устремленность к получению новых знаний и опыта позволяет впоследствии найти применение им в какой-либо деятельности. Для артековцев ценность самореализации – главный компонент, определяющий успех любых достижений [12].

Так же музыкальный конкурс ставит перед собой еще одну задачу, основанную на ценностной составляющей – способствовать развитию чувства коллективной ответственности за общий результат. И в данном случае формируется такая ценность, как ответственность, т. е. умение взять на себя обязательство поступать по совести, при любых обстоятельствах рассматривать свои поступки в соответствии с общепринятой моралью и ценностями. В ходе подготовки ребята осознают недопустимость ситуации, в которой принятые на себя обязательства не выполняются [12]. Включаясь в жизнь коллектива, каждый ребенок в отряде стремится сделать все, чтобы между словом и делом не было расхождения, поскольку он осознает: общий результат напрямую зависит от действий каждого члена временного детского коллектива.

Ключевым творческим делом в заключительный период смены в д/л «Морской» МДЦ «Артек» чаще всего становится общелагерный конкурс сюжетного танца (танцевальный конкурс).

Конкурс сюжетного танца – это форма проведения общелагерного дела, в основе которого лежит коллективное выступление обучающихся с исполнением танцевального номера с сюжетной линией по заданной теме. Важной отличительным свойством данного конкурса от тех, которые проводятся в организационный и основной периоды, является цель творческого самовыражения каждого члена коллектива. Если в организационный период упор делается на выявление творческих способностей детей, в основной период на развитие данных способностей, то в заключительный период целью конкурса становится создание условий для реализации творческих и организаторских способностей обучающихся посредством подготовки творческого номера.

Для достижения цели в ходе подготовки к конкурсу и его проведения ставятся такие задачи, как предоставление возможности каждому обучающемуся реализовать себя в системе взаимоотношений временного детского коллектива, создание условий для реализации творческих способностей обучающихся и способствование формированию чувства коллективной ответственности за общий результат.

Для качественного достижения поставленной цели педагогу важно грамотно распределить роли и обязанности между всеми участниками творческого процесса. Необходимо предоставить детям возможность самостоятельно продумать идею номера, выбрать музыкальную композицию, продумать все возможные расстановки на сцене, образы. Перед педагогом стоит важная задача – вовлечь каждого ребенка в дело, обеспечить эмоциональную и содержательную насыщенность финала смены, ведь по сути все, что происходит в заключительный период, является своеобразным результатом того, что воплотилось в смене.

Давая простор самоорганизации детей, педагог осуществляет педагогическую поддержку, когда необходимо – контролирует, подсказывает детям, как они могут спланировать свою деятельность, распределить между собой обязанности и эффективно решить все организаторские задачи и помогает в случае возникновения трудностей. В частности, владение рефлексивной компетентностью позволяют педагогу корректировать деятельность отряда в зависимости от темпа его развития [3, с. 47].

Эмоциональный настрой детей на участие в конкурсе является немаловажной частью всего процесса. В заключительный период важно, несмотря ни на что, вывести отряд на положительные эмоции, продемонстрировать детям их достижения в позитивном ключе [4, с. 88].

В конце лагерной смены для осмыслиения результатов подросткам предлагаются следующие вопросы:

- Расскажи о своих друзьях в лагере. Что вас объединяет? Какие моменты с ними были для тебя самыми важными?

- Как ты себя чувствуешь в своем отряде? Какие отношения сложились между тобой и членами вашего коллектива? Есть ли какие-то особенные традиции или моменты, которые вам всем дороги? Опиши, что ты чувствовал(а) в разные моменты лагерной смены. Какие эмоции ты испытывал(а)?

- Какие события или моменты вызвали у тебя самые сильные чувства? Почему они были такими важными для тебя?

- Как повлияла на тебя жизнь в лагере: какие новые мысли или открытия ты сделал(а) для себя во время лагерной смены? Как эти переживания изменили тебя?

Обсуждение

Таким образом, ключевые общелагерные дела, проходящие в течение всей смены, выполняют важную миссию – формируют отношение к общественно-значимым ценностям посредством подготовки к творческим конкурсам разной направленности. Большую роль в воспитании детей играют те традиционные ценности, которые лежат в основе ключевых мероприятий во всех периодах лагерной смены: дружба, забота, ответственность, творчество, самоуважение.

Изучение позитивной динамики формирования отношений к общественно-значимым ценностям в коллективной творческой деятельности, организуемой в процессе лагерной смены, проводится по следующим критериям: наличие потребности завоевать уважение окружающих позитивной деятельностью; осознание ответственности за результат коллективной деятельности; стремление к самореализации в коллективной творческой деятельности; отношение к себе: видение своих сильных сторон, самоуважение.

Заключение

Результаты изучения изменений, которые мы наблюдаем согласно карте педагогических наблюдений, а также анализ анкетирования свидетельствуют о положительной динамике формирования отношения к общественно-значимым ценностям, о которых шла речь в статье.

Так, изучение развития ценностных отношений у воспитанников позволяет судить о том, что в конце лагерной смены у детей наиболее ярко проявляется осознание ценности другого человека, которое выражается в способности уважать и принимать окружающих, нести перед ними ответственность за результат коллективной деятельности, а также принятие ценности собственного Я, которое проявляется в самопринятии, в осознании достоинства своей личности, в самоуважении, в потребности самоопределения и самореализации в общественно-значимых видах деятельности. Более значимыми для этих детей становятся ценности дружбы, творчества, саморазвития и самовоспитания. Все это свидетельствует о позитивной динамике развития личности.

Именно ключевые творческие дела выступают центральным организующим элементом, обеспечивающим целостность и результивность воспитательного процесса.

Библиографический список

1. В «Артеке» танцуют все! // МДЦ «Артек». URL: https://artek.org/news/medianews_2024_09_06_3 (дата обращения: 09.12.2024).
2. Григоренко Ю.Н., Кострецова У.Ю. Учебное пособие по организации детского досуга в лагере и школе. М., 1999. 238 с.
3. Лагерь дневного пребывания / С.А. Бернацкая, И.И. Воробьева, Е.А. Еременко, В.А. Кутергин, И.М. Мамеева-Шварцман, Н.Н. Царькова / под общ. ред. Н.Н. Царьковой. Воронеж: Алекс Принт, 2023 132 с.
4. Методические рекомендации по проведению смены детского оздоровительного лагеря: базовые аспекты (на примере опыта ФГБОУ «МДЦ «Артек»). Крым, 2023 124 с.
5. О проекте – МДЦ «Артек» // РОСМОРПОРТ. URL: <https://toyport.info/centers/icc-artek/> (дата обращения: 09.12.2024).
6. Общая информация // МДЦ «Артек». URL: <https://artek.org/ob-arteke/obshaya-informaciya/> (дата обращения: 09.12.2024).
7. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 мая 2021 года №1412-р // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.98>

gov.ru/document/0001202106030041?ysclid=m9pk3h1w1d747928766 (дата обращения 09.12.2024)

8. Совещание с членами Правительства // Президент России. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/71259> (дата обращения: 09.12.2024).

9. Указ Президента Российской Федерации «О праздновании 100-летия Международного детского центра “Артек”» от 09.11.2022 № 806 // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090008?ysclid=m9pk4sab41824749265> (дата обращения: 09.12.2024)

10. Указ Президента Российской Федерации «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» от 09.11.2022 № 809 // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019?ysclid=m9pk6ctl3y35575906> (дата обращения: 09.12.2024).

11. Федоренко К.А. Международный детский центр «Артек» в государственной системе по формированию общероссийской гражданской идентичности: традиции и инновации // История. Культурология. Политология. 2023. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdunarodnyy-detskiy-tsentr-artek-v-gosudarstvennoy-sisteme-po-formirovaniyu-obscherossiiskoy-grazhdanskoy-identichnosti> (дата обращения: 03.11.2024). DOI: 10.23672/HSCP.2023.93.17.016 EDN: ADNSBI

12. Ценности «Артека» // МДЦ «Артек». URL: <https://artek.org/proekty-arteka/tsennosti-arteka> (дата обращения: 09.12.2024).

Научное издание

**Социальные и гуманитарные науки:
теория и практика**

2025
Выпуск 1(12)

Редактор А.С. Беляева
Компьютерная верстка Н.Ю. Биктаевой
(ответственный секретарь коллегии)

Подписано в печать 28.04.2025
Дата выхода в свет 30.04.2025
Формат 60x84/8. Тираж 500 экз.
Усл. печ. л. 10,63. Заказ 54

Адрес учредителя и издателя:
614068, Пермский край, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15
Пермский государственный национальный исследовательский университет.

Адрес редакции:
614068, Пермский край, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15
(Философско-социологический факультет).
Тел. +7 (342) 239-63-05

Пермский государственный
национальный исследовательский университет
Управление издательской деятельности
614068, г. Пермь, ул. Букирева, 15. Тел.+7 (342) 239-66-36

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ПГНИУ
614068, г. Пермь, ул. Букирева, 15. Тел.+7 (342) 239-65-47

Бесплатно.

