

СОЦИАЛЬНЫЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

2026

Выпуск 2(17)

Научный рецензируемый журнал

Выходит 4 раза в год

Издается с 2017 года

Издание включено

в Российский индекс научного цитирования

***30 лет философско-социологическому факультету
Пермского государственного
национального исследовательского университета
(тематический выпуск)***

SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES: THEORY AND PRACTICE

2026

Issue 2(17)

Scientific peer-reviewed journal

Published 4 times a year

Published since 2017

**30th Anniversary of the Philosophy and Sociology Faculty
of Perm State University
(thematic issue)**

The publication is included in

Russian Science Citation Index

Социальные и гуманитарные науки: теория и практика

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.

Издание принимает рукописи по следующим научным специальностям:

- 5.3.1. Общая психология, психология личности история 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.

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Владимир Сергеевич Волегов, канд. социол. наук, доцент, и.о. заведующего кафедрой социологии, Пермский государственный национальный исследовательский университет, г. Пермь, Россия

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

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

РЕДАКТОР

Алена Сергеевна Беляева

КОМПЬЮТЕРНАЯ ВЕРСТКА

Надежда Юрьевна Биктаева, ответственный секретарь редакционной коллегии

ISSN 2949-5601

Периодичность: 4 раза в год

Учредитель и издатель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет»

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

Адрес редакции: 614068, Пермский край, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15 (Философско-социологический факультет)

Сайт: <https://press.psu.ru/index.php/sgn>

Тел. +7(342) 2396-305

E-mail: fsf-sgn@yandex.ru

Типография: Пермский государственный национальный исследовательский университет, Управление издательской деятельности
Адрес типографии: 614068, г. Пермь, ул. Букирева, 15. Тел.+7 (342) 239-65-47

Распространяется бесплатно

Подписано в печать 02.09.2026
Дата выхода в свет 08.09.2026
Формат 60x84/8. Тираж 500 экз.
Усл. печ. л. 15,23. Заказ 101

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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
Артём Андреевич Чернега, канд. социол. наук, Администрация Тотемского городского округа, г. Тотма, Вологодская область
Ирина Юрьевна Черникова, д-р пед. наук, доцент ПНИПУ, г. Пермь

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

Знаком информационной продукции не маркируется

Лицензия CC BY 4.0.



Social Sciences and Humanities: Theory and Practice

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.

The publication accepts manuscripts in the following scientific specialties:

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.

EDITOR-IN-CHIEF

Vladimir S. Volegov, PhD in Sociology, Acting Head of the Department of Sociology, Perm State University, Perm, Russia

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

EDITOR

Alena S. Belyaeva

COMPUTER DESIGN

Nadezhda Yu. Biktaeva, Executive Secretary of the Editorial Board

ISSN 2949-5601

Frequency: 4 times per year

Founder and Publisher: Perm State University

Founder and Publisher Address: 15 Bukireva Str., Perm, Russia, 614068

Editorial Office Address: 15 Bukireva Str., Perm, Russia, 614068 (Faculty of Philosophy and Sociology)

Website: <https://press.psu.ru/index.php/sgn>

Tel. +7 (342) 2396-305

E-mail: fsf-sgn@yandex.ru

Printing House: Perm State University, Publishing Department

Printing House Address: 15 15 Bukireva Str., Perm, Russia, 614068 Tel.: +7 (342) 239-65-47

Distributed free of charge

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

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

Subscription Free distribution

Signed for printing on September 02, 2026

Publication date: September 08, 2026

Format: 60x84/8. Edition: 500 copies.

Printing sheet: 12.09. Order: 55

License CC BY 4.0.



СОДЕРЖАНИЕ / CONTENT

- | | | |
|---|---|--|
| Тридцатилетие философско-социологического факультета как фактор научной и образовательной рефлексии | 6 | The 30th anniversary of the Faculty of Philosophy and Sociology as a factor of scientific and educational reflection |
| Волегов В.С.,
Комаров С.В. | | Volegov V.S.,
Komarov S.V. |

СОЦИОЛОГИЯ / SOCIOLOGY

- | | | |
|---|----|---|
| Первокурсник: почему он поступил, как выбирал и что его к нам «приманило»? (на примере философско-социологического факультета ПГНИУ) | 9 | First-year student: why he enrolled, how he chose, and what “attracted” him to us? (on the example of the faculty of philosophy and sociology of PSU) |
| Лысенко О.В.,
Янов Д.В. | | Lysenko O.V.,
Yanov D.V. |
| Философско-социологический факультет и обучение в университете: взгляд студентов на себя в образовательный процесс | 25 | Studying at the university and at the faculty: students' view of themselves in the educational process |
| Сомхишвили К.О. | | Somkhashvili K.O. |
| Студенческий опыт как стратегический ресурс современного университета: теоретическая модель и эмпирический анализ факторов удовлетворенности обучающихся (на примере ПГНИУ) | 33 | Student experience as a strategic resource of a modern university: a theoretical model and an empirical analysis of factors of student satisfaction (a case study of Perm State University) |
| Безруков А.В. | | Bezrukov A.V. |
| Выпускники-социологи на рынке труда: специфика восприятия профессиональных навыков | 44 | Graduate sociologists in the labor market: specificity of perception of professional skills |
| Волегов В.С.,
Некрасова А.В. | | Volegov V.S.,
Nekrasova A.V. |

ПСИХОЛОГИЯ / PSYCHOLOGY

- | | | |
|---|----|---|
| Личностный профиль студентов-психологов | 52 | Personality profile of psychology students |
| Мерзляков Д.Е. | | Merzlyakov D.E. |
| Эмоциональная безопасность: систематический обзор зарубежных и отечественных исследований | 68 | Emotional security: a systematic review of foreign and domestic studies |
| Игнатова Е.С.,
Хабирова А.В. | | Ignatova E.S.,
Khabirova A.V. |

Диагностика депрессивных
проявлений у подростков
в когнитивно-
поведенческом подходе
(на примере анализа случая)

88

**Игнатова Е.С.,
Кытманова М.А.**

Diagnosis of depressive manifestations
in adolescents within the cognitive-
behavioral approach:
a case study analysis

**Ignatova E.S.,
Kytmanova M.A.**

Психологические эффекты
краткосрочного взаимодействия
с антропоморфным роботом
у студентов ПГНИУ

96

Пузырева Л.О.

Psychological effects of short-term
interaction with anthropomorphic robot
among students at Perm State University

Puzyreva L.O.

ПЕДАГОГИКА / PEDAGOGY

Психосоциальные технологии
организации профориентационной
работы в предпрофильных
и профильных классах:

110

из опыта работы
**Жданова С.Ю.,
Зарипова Л.З.,
Солодкая Н.В.**

Psychosocial technologies for organizing
career guidance work in pre-profile and
profile classes: from the experience of work

**Zhdanova S.Yu.,
Zaripova L.Z.,
Solodkaya N.V.**

Субъектность студентов в условиях
взаимодействия с генеративным
искусственным интеллектом:
риски и возможности развития

120

Полянина О.И.

Students' subjectivity in interaction
with generative artificial intelligence:
risks and opportunities for development

Polyanina O.I.

**ТРИДЦАТИЛЕТИЕ ФИЛОСОФСКО-СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА
КАК ФАКТОР НАУЧНОЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ**

**THE 30TH ANNIVERSARY OF THE FACULTY OF PHILOSOPHY AND SOCIOLOGY
AS A FACTOR OF SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL REFLECTION**

Философско-социологический факультет был образован приказом ректора Пермского государственного университета 15 апреля 1996 г. Новое подразделение включило в себя уже существовавшие кафедры философии, социологии и политологии и созданную в том же году кафедру психологии. Постепенно факультет расширялся: в 1998 году в него вошла кафедра политической экономики (по 2008 г.), была образована кафедра истории философии (ныне – культурологии и социально-гуманитарных технологий), с 2007 года психологическое направление факультета включает кафедры общей и клинической психологии и психологии развития¹.

С течением времени не только менялось количество структурных подразделений факультета, но и расширялся спектр реализуемых ими направлений подготовки. Во многом формирование новых программ подготовки основывалось на междисциплинарном подходе и использовании потенциала всех кафедр. За эти 30 лет философско-социологический факультет превратился в единый коллектив, вовлеченный в активную научную и педагогическую деятельность, включенный в реализацию социальных проектов и «третьей миссии» университета.

Научная деятельность всегда занимала важное место в жизни философско-социологического факультета. Первое время проведение общефакультетской конференции «Человек в мире. Мир в человеке» являлось одним из механизмов поддержания научного диалога между кафедрами. С течением времени научно-исследовательская деятельность на факультете стала разнообразнее и сложнее. Появились специализированные конференции с международным участием на каждой кафедре. Это международные и всероссийские (с международным участием) конференции «Будущее клинической психологии», «Мир науки и искусства», «Актуальные проблемы развития человеческого потенциала в современном обществе», «Свет и тени цифровой реальности», «Философ и философия в современном мире». За первый год существования факультета его студентами и сотрудниками было подготовлено и издано 72 публикации², большая часть которых относилась к материалам конференций и главам в коллективных монографиях. Спустя 30 лет количество только студенческих работ превышает эту планку в полтора раза. Ежегодно преподаватели факультета публикуют более 200 статей, в том числе в журналах, индексируемых в международных базах научного цитирования Scopus и Web of Science.

Однако рост публикационной активности важен не сам по себе. Он отражает формирование на факультете целого ряда научных направлений, реализуемых в рамках инициативных исследовательских проектов, заказов различных коммерческих структур и органов государственной власти, внутреннего заказа университета, а также грантов Российских научных фондов, включая гранты РГНФ (№ 14-03-00155 «Социокультурные ресурсы модернизационных процессов в регионе: структура ценностей населения», РФФИ № 20-011-00488 «Социокультурные условия модернизации российских промышленных

¹ Философско-социологический факультет: генезис, развитие, традиции / сост. В.Г. Попов. Пермь: Пермский государственный университет, 2008. 65 с.

² Труды ученых Пермского университета (1916–2015 гг.). Философско-социологический факультет [Электронный ресурс]: библиогр. указатель / сост. Е.С. Игнатова, И.К. Трубина; Перм. гос. нац. исслед. ун-т. Электрон. дан. Пермь, 2016. 3 Мб.

предприятий: роль организационного доверия», РНФ № 23-18-00480 «Самосохранительные стратегии россиян в условиях новой нормальности», грант РНФ № 24-78-10117 «Консолидационный потенциал ценностей жителей территориальных социумов в преодолении рисков социокультурной безопасности России»).

В центре внимания представителей факультета оказываются исследования в области сущности мира и человека, конкретно-всеобщей теории материи и развития¹, психофизиологической проблемы, исторического процесса, проблем субъекта², труда и концептуальных вопросов реального гуманизма, социальных и когнитивных аспектов цифровизации³, развития трудовых отношений, социального партнерства и организационного доверия в различных типах предприятий, социокультурного портрета территориальных сообществ⁴, развития человеческого потенциала⁵, проявлений и проблем эмоциональной безопасности, психологического благополучия личности, профессиональной ориентации, городских культур⁶, социальных факторов здоровья... Перечисление таких направлений может оказаться долгим, но, тем не менее, далеким от завершения.

Результаты научной деятельности находят отражение в трех научных журналах, выпускаемых на факультете: «Вестник Пермского университета. Серия Философия. Психология. Социология» (включен в список ВАК), «Социальные и гуманитарные науки: теория и практика», «Новые идеи в философии».

Не менее важным является и сочетание исследовательской деятельности с преподавательским опытом. Речь идет не только о вовлечении студентов (независимо от уровня образования) в проектирование исследования, сбор и анализ данных. Важным аспектом работы сотрудников оказывается анализ эффективности собственной педагогической практики: поиск факторов риска, влияющих на успеваемость и «сохранность» студенческих коллективов, внедрения новых психологических технологий в профессиональную ориентацию и работу с уже поступившими студентами, включение студенческих представлений о себе и университетском пространстве в процесс развития профессиональных навыков. Итогом подобного анализа педагогической деятельности и методической рефлексии оказываются новые дисциплины («Мышление и письмо»), адаптация и содержательное переосмысление уже существовавших курсов («Мышление и письмо», «Групповая проектная работа»), а также новые формы внеурочной деятельности («Аналитические чтения» и «Клубы мышления»).

Последние являются новыми формами междисциплинарных исследований. «Клубы мышления» – это движение в современной России, которое охватывает энтузиастов и

¹ Универсальные закономерности развития материи: монография / Н.И. Береснева, Ю.В. Василенко, А.Ю. Внутских, С.В. Комаров, В.В. Корякин, Ю.В. Лоскутов, Ю.В. Маслянка, Н.М. Мехрякова, Л.А. Мусаелян, С.В. Орлов, А.А. Осмоловская, Н.В. Снетова, Т.Г. Чернова; под общ. ред. С.В. Комарова; Пермский государственный национальный исследовательский университет. Пермь, 2023. 216 с.

² Субъектность в современном обществе: социально-философский аспект: монография / Д.В. Аверьянова, В.Д. Береснев, Н.И. Береснева, А.Ю. Внутских, С.Г. Зырянов, С.В. Комаров, Ю.В. Лоскутов, Л.А. Мусаелян, Н.К. Оконская, С.В. Поросённых, С.В. Рязанова, Р.К. Стерледев, Т.Д. Стерледева; под общ. ред. Ю.В. Лоскутова; Пермский государственный национальный исследовательский университет. Пермь, 2022. 128 с.

³ Корниенко Д.С. Социально-психологические аспекты экономического поведения: монография / Д.С. Корниенко, М.В. Балева, Н.П. Ячменёва. Москва: Дело РАНХиГС, 2023. 112 с.

⁴ Социокультурные особенности городских сообществ Пермского края: монография / Е.Б. Плотникова, Н.В. Борисова, И.А. Германов, Л.А. Хачатрян, К.А. Петухов, Н.А. Лебедева-Несевря, К.А. Воронова, В.С. Волегов, Е.А. Алтынцева, А.Е. Кузнецов, Е.В. Плотникова; под общ. ред. Е.Б. Плотниковой; Пермский государственный национальный исследовательский университет. Пермь, 2013. 234 с.

⁵ Человеческий потенциал в современном обществе: состояние, перспективы развития: монография / под общ. ред. А.Е. Кузнецова, С.С. Гордеевой; Пермский государственный национальный исследовательский университет. Электронные данные. Пермь, 2023. 181 с.

⁶ Культура 3.00: сборник материалов по итогам Культурно-исторического форума, посвященного 300-летию г. Перми 8-9 ноября 2023 г. / О.В. Лысенко, С.В. Комаров, О.В. Игнатьева. К.О. Сомхишвили. Пермь: Центр по реализации проектов в сфере культуры, Философско-социологический факультет Пермского государственного национального исследовательского университета, 2024. 202 с.

разработчиков различных интеллектуальных и когнитивных технологий, многие из которых институализировались в виде школ мышления¹. На философско-социологическом факультете «Клуб мышления» начал свою работу в 2003 году. Встречи в клубе предполагают совместное освоение преподавателями и студентами новых интеллектуальных инструментов решения профессиональных практических задач, которые не предусмотрены обычными образовательными программами. Если последние ориентированы на усвоение учащимися знаний, то первые – именно на освоение приемов и методов, которые делают эффективными профессиональную деятельность. «Аналитические чтения» не только расширяют общую эрудицию студентов, но и направлены на освоение ими когнитивных технологий расширения собственного мышления и освоение проблемных областей гуманитарного знания. Все это способствует формированию т. н. «мягких» навыков научной и исследовательской деятельности, а также в форме совместной коллективной работы направлено на освоение студентами корпоративной научной культуры, усвоению принципов гуманитарного мышления, развитию способностей учащихся. Кроме этого, такая внеурочная работа направлена на группообразование и формирование междисциплинарных научных коллективов, вовлечению студентов в практические проекты и исследования и повышению их интереса к научной деятельности вообще. Именно из таких форм совместной работы со старшими наставниками выросли многие нынешние успешные молодые преподаватели и сотрудники ФСФ.

30 лет – это важный повод задуматься о тех направлениях работы, которыми все эти годы занимался факультет, посмотреть на изменения запросов студентов, опыт преподавателей и сотрудников, попытаться систематизировать результаты бесчисленных исследований, выполненных нами совместно². Именно этой цели посвящен настоящий номер. Мы постарались отобрать и отразить в этом тематическом номере лучшие и актуальные статьи, отражающие разнообразную научную тематику, которой занимаются ученые ФСФ.

Безусловно, юбилейный год, реальный образовательный процесс и сложная динамика сегодняшнего дня не позволили отразить в этом номере все важные аспекты развития философско-социологического факультета и его жизни, многие из статей пока остаются в планах. Но это обстоятельство позволяет надеяться, что впереди философско-социологический факультет ждут не только новые круглые даты, но и новые статьи о работе и жизни его студентов и сотрудников.

Сергей Владимирович Комаров,
декан философско-социологического факультета,
доктор философских наук, доцент

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

¹ Клубы мышления [сайт]. URL: <https://mindclubs.ru/> (дата обращения: 01.06.2026).

² ФСФ – это по любви. История, настоящее и будущее философско-социологического факультета Пермского университета / под общ. ред. С.В. Комарова; Пермский государственный национальный исследовательский университет. Пермь, 2026. 130 с.

СОЦИОЛОГИЯ

УДК 316.444

EDN DJSHDU

DOI: 10.17072/2949-5601-2026-2-9-24



Лысенко Олег Владиславович,

кандидат социологических наук, доцент,
доцент кафедры культурологии и социально-гуманитарных технологий
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614068, Россия, Пермь, ул. Букирева 15

oleg-lysenko@yandex.ru

SPIN-код: 1429-7480

Янов Данил Владиславович,

магистрант направления «Политология»,
инженер кафедры культурологии и социально-гуманитарных технологий
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614068, г. Пермь, ул. Букирева, 15

daniyanov96@gmail.com

ПЕРВОКУРСНИК: ПОЧЕМУ ОН ПОСТУПИЛ, КАК ВЫБИРАЛ И ЧТО ЕГО К НАМ «ПРИМАНИЛО»? (НА ПРИМЕРЕ ФИЛОСОФСКО-СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ПГНИУ)

Статья посвящена проблемам мотивации получения высшего образования у первокурсников регионального университета. Актуальность этой темы обусловлена потребностью вузов участвовать в конкурентной борьбе за абитуриентов с другими городами и вузами. В работе акцент сделан на иерархии приоритетов при выборе места обучения: что является для абитуриента главным – город, вуз, факультет или образовательная программа, а также как этот выбор связан с полом и типом населенного пункта, из которого прибыл студент. Эмпирической базой исследования выступили результаты опроса студентов 1 курса очной формы обучения философско-социологического факультета ПГНИУ (бакалавриат и специалитет), проведенного в 2022–2025 гг. Выявлено, что наиболее типичный студент – девушка из Перми, ориентированная на образовательную программу. Мотивы личностного развития и прагматические мотивы являются ключевыми для получения высшего образования. Иерархия приоритетов поступления абитуриентов не сводится к одному фактору, а выстраивается многоуровнево, тем самым отражая «матрешку приоритетов». Наивысшим притяжением обладают два полюса «матрешки»: город и образовательная программа. На основе полученных данных предложены практические рекомендации для привлечения абитуриентов: продвижение программ (а не факультета), развитие социальных сетей как «точки входа» в жизнь факультета, выездные мероприятия в малые города с участием студентов-земляков и ориентация на запросы студентов из крупных городов при создании комфортной среды.

Ключевые слова: высшее образование, мотивы поступления, образовательная миграция, первокурсники, Пермь, ФСФ ПГНИУ

Ссылка для цитирования: Лысенко О.В., Янов Д.В. Первокурсник: почему он поступил, как выбирал и что его к нам «приманило»? (на примере философско-социологического факультета ПГНИУ) // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. – 2026. – № 2(17). – С. 9–24. <http://dx.doi.org/10.17072/2949-5601-2026-2-9-24> EDN DJSHDU



Oleg V. Lysenko,

PhD in Sociology, Associate professor
Associate professor of the Department of Cultural Studies and Social
and Humanitarian Technologies
Perm State University
15 Bukireva St., Perm, Russia, 614068
oleg-lysenko@yandex.ru
SPIN-code: 1429-7480

Danil V. Yanov,

Master's degree student in Political Science,
senior laboratory assistant at the Department
of Cultural Studies and Social and Humanitarian Technologies
Perm State University
15 Bukireva St., Perm, Russia, 614068
danilyanov96@gmail.com

FIRST-YEAR STUDENT: WHY HE ENROLLED, HOW HE CHOSE, AND WHAT “ATTRACTED” HIM TO US? (ON THE EXAMPLE OF THE FACULTY OF PHILOSOPHY AND SOCIOLOGY OF PSU)

The article examines the problems of motivation for obtaining higher education among first-year students at a regional university. The relevance of this topic stems from the need for universities to compete for applicants with other cities and institutions. The paper focuses on the hierarchy of priorities when choosing a place of study: what is the main factor for an applicant – the city, the university, the faculty, or the educational program – and how this choice is related to the applicant's gender and the type of locality they come from. The empirical basis of the study consists of survey results from full-time first-year students (bachelor's and specialist programs) of the Faculty of Philosophy and Sociology of PSU, conducted in 2022–2025. The findings show that the most typical student is a female from Perm who is oriented toward the educational program. Personal development motives and pragmatic reasons are key to pursuing higher education. The hierarchy of applicants' enrollment priorities is not reducible to a single factor but is built on multiple levels, thus forming a “nesting doll of priorities.” The two poles of this “nesting doll” – the city and the educational program – have the strongest attraction. Based on the data obtained, practical recommendations for attracting applicants are proposed: promoting programs (rather than the faculty), developing social media as an “entry point” into faculty life, organizing outreach events in small towns with the participation of fellow students from those towns, and focusing on the needs of students from large cities when creating a supportive environment.

Keywords: higher education, motives for enrollment, educational migration, first-year student, Perm, FSF PSU

For citation: Lysenko O.V., Yanov D.V. [First-year student: why he enrolled, how he chose, and what “attracted” him to us? (on the example of the faculty of philosophy and sociology of PSU)] *Social'nye i humanitarnye nauki: teoriya i praktika* [Social Sciences and Humanities: Theory and Practice], 2026, issue 2(17), pp. 9–24 (In Russian), <http://dx.doi.org/10.17072/2949-5601-2026-2-9-24>, EDN DJSHDU

Введение

В условиях демографического спада и обострения конкуренции между вузами за абитуриентов понимание мотивов поступления и факторов выбора образовательной программы становится критически важным для выстраивания эффективной стратегии привлечения студентов. Особую значимость эти вопросы приобретают для региональных университетов, которые вынуждены конкурировать друг с другом и с вузами крупнейших городов, аккумулирующими наиболее мотивированных студентов. Изучению мотивов выбора вуза и направления подготовки посвящен ряд современных исследований [1; 6; 7; 8].

Вместе с тем остаются недостаточно изученными вопросы иерархии приоритетов при выборе места обучения: что именно абитуриент ставит во главу угла – город, вуз, факультет или программу обучения? Как эта иерархия связана с полом и типом населенного пункта, из которого прибыл студент? Какова роль факультета в сознании поступающих – является ли он значимым фактором выбора? На какие источники информации ориентируется абитуриент при выборе места обучения?

Для ответов на эти вопросы на протяжении 2022–2025 гг. по заказу деканата философско-социологического факультета ПГНИУ проводились опросы студентов 1 курса очной формы обучения бакалавриата и специалитета. Метод сбора данных – анкетирование в аудиториях в онлайн-формате в присутствии интервьюера (метод выборки – сплошной). Опрос проводился в начале каждого учебного года, когда воспоминания о событиях и переживаниях, связанных с поступлением, еще свежи. Общее количество опрошенных за 4 года составило 546 человек из 691 первокурсника, числящихся на факультете. Статистическая погрешность выборки составляет $\pm 2,1\%$. Сразу скажем, что в ответах респондентов никакой особой динамики по годам не выявлено, поэтому в дальнейший анализ эти корреляции не включены. В таблице 1 представлена информация о выборке по годам.

Таблица 1. Количество опрошенных первокурсников ФСФ ПГНИУ

Год поступления	Мужчины		Женщины		Всего респондентов (выборка)		Генеральная совокупность (всего первокурсников на момент опроса)
	абс., чел	% по строке от выборки	абс., чел	% по строке от выборки	абс., чел	% по строке от генеральной совокупности	абс., чел
2022	19	18,8	82	81,2	101	63,9	158
2023	25	20,8	95	79,2	120	80,5	149
2024	20	13,2	132	86,8	152	81,7	186
2025	23	14	141	86	173	87,4	198
Всего	87	16,2	450	83,8	546	79	691

Кто поступает на ФСФ: социально-демографический портрет студентов

Большая часть студентов ФСФ (83,8 %) – представительницы женского пола (табл. 1). Превосходство девушек сохраняется и в разрезе учебных групп, где всегда преобладают девушки. Наиболее «мужским» (условно) направлением является лишь философия, куда поступило 28,7 % от всех молодых людей, опрошенных за 4 года. На остальные направления они поступают еще реже.

Опрос показывает, что факультет привлекает в основном абитуриентов из Перми (55 %) и других территорий Пермского края (34,9 %). Только 10 % поступивших за 4 года на ФСФ студентов проживали ранее на территории других регионов России. Среди студентов-юношей из Пермского края доля городского населения выше, чем среди девушек. 61,6 % от всех юношей до поступления проживали в Перми (среди девушек – 54 %), в малых

и средних городах края проживало 25,6 % юношей (против 21,1 % девушек), а в сельской местности края только 4,6 % юношей (против 14,7 % девушек). Это согласуется с данными, приведенными в работе Д.Л. Константиновского «Неравенство и образование...», где при сходном социальном статусе (замеряемом через статус родителей) в сельской местности девушки чаще ориентированы на вуз, чем юноши, тогда как последние тем чаще отдают свое предпочтение университетам, чем крупнее населенный пункт, в котором они проживали до поступления [3]. Самыми популярными образовательными направлениями для жителей Перми являются дизайн, культурология и философия – доля пермяков, поступивших на эти направления, выше среднего по факультету. Самым же привлекательным направлением для иногородних студентов оказалось направление «искусства и гуманитарные науки» – ½ студентов направления приехали из иных территорий Пермского края, коренные пермяки и жители других регионов составляют примерно по четверти от общего состава.

Ввиду малой доли студентов из других регионов в дальнейшем анализе была применена новая переменная «тип населенных пунктов», полученная путем перекодировки данных о исходных населенных пунктах студентов. Переменная включает в себя 3 типа населенных пунктов: крупные города (они же региональные столицы), средние и малые города, сельская местность. В основу выделенных типов населенных пунктов положена типология социально-экономического пространства России, предложенная Н.В. Зубаревич в рамках концепции «4-х России» [2; 12], согласно которой российское общество неоднородно и может быть типизировано на несколько кластеров, различающихся по структуре экономики, уровню доходов и миграционному поведению населения. Результаты опроса (таблица 2) показывают, что факультет в основном привлекает выходцев из «России 1», т. е. из наиболее урбанизированных, постиндустриальных территорий, а самая многочисленная группа студентов – девушки из крупных городов.

Таблица 2. Частотное распределение студентов по типам населенных пунктов

До поступления в вуз Вы проживали:	Пол, % от всех опрошенных		Всего, % по столбцу
	Мужчины	Женщины	
Крупные города	10,3	47,4	57,6
Средние и малые города	4,9	21,1	25,5
Сельская местность	0,9	15,3	16,7
Другое		0,2	0,2

Мотивы и приоритеты поступления

Далее рассмотрим мотивы студентов получения высшего образования, а также выбора конкретного вуза и факультета.

Прежде всего, рассмотрим иерархию мотивов получения высшего образования (таблица 3). По содержанию их можно объединить в 3 группы:

- мотивы личного развития («в целях саморазвития»; «чтобы иметь возможность заниматься потом интересным делом», «чтобы иметь возможность потом заниматься наукой»);

- прагматические мотивы («чтобы иметь возможность получить потом высокооплачиваемую работу»; «чтобы иметь возможность сделать карьеру, стать начальником»; «возможность переехать в другой город»; «чтобы найти себе хорошего супруга (супругу) создать семью»)

- конформистские мотивы («чтобы общаться во время обучения с нормальными, приятными мне людьми», «это престижно»; «желание родителей, родственников», «чтобы избежать службы в армии», «потому что все мои друзья поступили в вузы»).

Мотивы личностного развития среди студентов лидируют. Общая частота мотивов личностного развития составляет 132 % от числа ответов (респонденты могли сделать несколько выборов). Ключевыми мотивами получения высшего образования являются саморазвитие (62 % – 1 ранг) и получение доступа к интересной работе в будущем (58,8 % – 3 ранг).

Прагматические мотивы также важны. Общая частота их выбора составляет 101,5 %, а мотив «получение высокого дохода» – 59 % (2 ранг). Также значимы мотивы карьеры (23,8 %) и возможности переехать в другой город (14,7 %).

Конформистские мотивы в сумме занимают третье место – 64,2 % выборов. Причем самым важным среди них является желание иметь комфортное социальное окружение («возможность общаться с приятными людьми» – 21 %, 5 ранг).

Иными словами, чаще всего абитуриенты движимы мотивами личного развития в сочетании с изрядной долей прагматики (заработок), а также некоторой долей конформизма (жить в окружении себе подобных).

Юноши чаще склонны говорить о мотивах самореализации. Интересно, что юноши чаще говорят не только о желании заниматься наукой, что традиционно, но и о желании завести семью, а девушки чаще выбирают высшее образование исходя из прагматичных мотивов карьеры и высокого дохода – явные последствия женской эмансипации.

Сопоставляя мотивы поступления в вуз с типом населенного пункта проживания респондентов, можно заметить корреляцию: чем крупнее исходный населенный пункт, тем сильнее роль мотивов саморазвития и интересной работы, а чем населенный пункт меньше, тем выше значение мотивов дохода и престижа высшего образования. Это также согласуется с выводами Д.Л. Константиновского [3; 4] и Ю.Ф. Флоринской [9]. Первый считает, что чем выше статус родительской семьи и степень урбанизации малой родины абитуриентов, тем чаще встречается ориентация абитуриентов на саморазвитие, а вторая отмечает, что выходцы из малых городов и сел чаще руководствуются прагматическими мотивами и экономическими факторами, тогда как для жителей крупных городов важнее самореализация и интересная работа. Можно вновь вспомнить и концепцию «4-х России» Н.В. Зубаревич [2; 12]: жители «первой России» ориентированы на личностный рост и самореализацию, а представители «второй и третьей России» демонстрируют более прагматичные установки. Наше исследование подтверждает эти тезисы частично. Действительно, первокурсники чаще выбирают мотивы саморазвития, но и прагматические мотивы отмечаются ими нередко, намного чаще, чем этого можно было бы ожидать, исходя из доли выходцев из «России 1» среди студентов.

Таблица 3. Сопряженность мотивов высшего образования студентов с типом населенных пунктов их проживания до поступления в вуз и полом

Укажите основные причины, по которым Вы в целом приняли решение получать высшее образование? (до 3-х ответов) % по столбцу	Ранг мотива	Пол		Тип населенного пункта			Всего
		Мужчины	Женщины	Крупные города	Средние и малые города	Сельская местность	
Мотивы личностного развития, всего		163,3	151,7	162,1	146	131,9	132,4
<i>в том числе:</i>							
• в целях саморазвития	1	64,4	61,8	63,4	61,9	57,1	62,1
• чтобы иметь возможность заниматься потом интересным делом	3	55,2	59,3	62,1	56,8	49,5	58,8
• чтобы иметь возможность потом заниматься наукой	9	18,4	10,2	11,8	12,9	7,7	11,5
Прагматические мотивы, всего		109	122,4	103,5	148,2	136,3	101,5
<i>в том числе:</i>							
• чтобы иметь возможность получить потом высокооплачиваемую работу	2	51,7	61,1	55,4	63,3	67	59,3
• чтобы иметь возможность сделать карьеру, стать начальником	4	17,2	24,7	20,7	29,5	25,3	23,8
• возможность переехать в другой город	8	12,6	14,9	6,7	29,5	18,7	14,7
• чтобы найти себе хорошего супруга (супругу), создать семью	13	10,3	2,4	4,5	3,6	1,1	3,7
Конформистские мотивы, всего		35,6	22,4	26,1	23	19,8	64,2
<i>в том числе:</i>							
• чтобы общаться во время обучения с нормальными, приятными мне людьми	5	25,3	20,4	24,8	14,4	17,6	20,9
• это престижно	6	17,2	19,3	16,2	22,3	24,2	19
• желание родителей, родственников	7	11,5	17,1	16,2	16,5	15,4	16,1
• чтобы избежать службы в армии	12	20,7	2	5,4	5,8	1,1	4,9
• потому что все мои друзья поступили в вузы	14	3,4	3,3	4,5	0,7	3,3	3,3
Иное			0,9	1	0,7		0,7

После того, как абитуриент из всех возможных путей после окончания школы (колледжа) выбрал поступление в вуз, перед ним встает вопрос: «Куда поступать?». И, вопреки кажущейся простоте данного вопроса, его решение представляет собой некую «матрешку», включающую в себя выбор города, в котором находится вуз, сам вуз, факультет и образовательное направление.

В опросах 2022 и 2023 гг. респондентам предлагалось выбрать приоритетность вуза и образовательной программы. В этом случае более половины студентов (53 %) сказали, что эти варианты для них были равнозначны при поступлении. На образовательные программы ориентировалась треть студентов, а на приоритетность вуза указали 7,3 % опрошенных.

В 2024 году первокурсникам уже предлагалось проранжировать приоритет между 3 переменными: город, вуз и образовательная программа. В итоге удалось выяснить, что половина опрошенных ориентируются на образовательную программу, еще треть выбирают

город поступления и только около 15 % респондентов отдают приоритет вузу, в котором будут учиться.

В 2025 году с целью проверить гипотезу о том, что абитуриенты при поступлении не обращают внимание на связь факультетов с образовательными программами, в вопрос была добавлена еще одна переменная – факультет (таблица 4). Гипотеза подтвердилась – большинство студентов при поступлении на факультет не ориентированы. Только 7,5 % опрошенных выбрали факультет как приоритетный элемент их стратегии поступления. Таким образом, мы можем говорить, что факультет является (в сознании абитуриентов) некой незримой, а потому незначимой «прослойкой» между образовательной программой и вузом. И если бы условное направление «графический дизайн» структурно находилось бы, скажем, на химическом факультете, то студенты поступали бы на химический факультет. В дальнейшем было бы интересно проверить этот тезис и на других факультетах.

Таблица 4. Сопряжение проранжированного списка приоритетов 2025 года с полом и местом проживания студентов до поступления в вуз

При принятии решения о поступлении в вуз, что Вы выбирали в первую очередь, а что в последнюю: город, вуз, факультет или программу подготовки? % по столбцу		Пол		Тип населенного пункта			Всего	Среднее значение по 4-балльной шкале
		Мужчины	Женщины	Крупные города	Средние и малые города	Сельская местность		
Пермь	1 место	63	35,6	41,3	32,7	46,9	39,9	2,12
	2 место	18,5	28,1	22,8	28,6	34,4	26,6	
	3 место	3,7	17,8	16,3	18,4	9,4	15,6	
	4 место	14,8	18,5	19,6	20,4	9,4	17,9	
ПГНИУ	1 место	14,8	11	12	10,2	12,5	11,6	2,49
	2 место	48,1	38,4	38	34,7	53,1	39,9	
	3 место	25,9	39	38	42,9	25	37	
	4 место	11,1	11,6	12	12,2	9,4	11,6	
ФСФ	1 место	3,7	8,2	7,6	8,2	6,3	7,5	3,11
	2 место	14,8	17,8	20,7	18,4	6,3	17,3	
	3 место	51,9	28,1	28,3	24,5	53,1	31,8	
	4 место	29,6	45,9	43,5	49	34,4	43,4	
Программа	1 место	18,5	45,2	39,1	49	34,4	41	2,29
	2 место	18,5	15,8	18,5	18,4	6,3	16,2	
	3 место	18,5	15,1	17,4	14,3	12,5	15,6	
	4 место	44,4	24	25	18,4	46,9	27,2	

Судя по данным последнего года, общая иерархия приоритетов для абитуриентов выглядит так: «образовательная программа – Пермь – вуз – факультет». На высокое место города повлияли ответы коренных пермяков, для которых, судя по всему, важно остаться в Перми.

Сравнение данных в разрезе гендерных подвыборок в опросах 2022–2023 гг., когда предлагалось оценить приоритеты между вузом и программой, выявило только одно

отличие: мужчины в 2 раза чаще ориентируются на вуз, чем женщины (11,4 % против 6,3 %). 3-вариантный вопрос 2024 года показал, что приоритетность вуза и Перми значимее среди юношей, а для девушек важнее образовательная программа (в 2 раза). В 4-вариантном вопросе 2025 года картина практически не поменялась: юноши чаще выбирают Пермь и вуз (последний – с маленьким отрывом), девушки – программу и факультет.

Сравнение ответов выходцев из населенных пунктов разного типа в 2022–2023 гг. не показали значимых разрывов: и вуз, и программу чаще выбирают студенты из сел, жители средних и малых городов чаще всего отмечали, что вуз и образовательная программа важны в равной мере. В 2024 году студенты, ориентированные на образовательную программу, ранжировали свои приоритеты «от меньшего к большему»: «программа – вуз – город», студенты, ориентированные на Пермь, – от «большого к меньшему»: «город – вуз – программа», а первокурсники, выбирающие в первую очередь вуз, выстраивали ранжирование нелинейно: «вуз – город – программа». В 2025 году сопряженность почти не поменялась. Единственным значимым изменением стало то, что жители крупных городов чаще (по сравнению с 2024 годом) стали в качестве первого приоритета выбирать Пермь, поэтому доля студентов из крупных городов, ориентированных на образовательную программу, и доля студентов, ориентированных на Пермь, почти сравнялись.

В целом по результатам опроса можно говорить, что наиболее привлекательны для абитуриентов образовательные программы, дающие желаемую профессию, и большой город, в нашем случае Пермь, как желанное место жительства. Факультет и вуз обладают значительно меньшим притяжением. Причем юноши чаще тяготеют к верхним уровням иерархии (город и вуз), а девушки – к нижним (факультет и образовательная программа). Мы связываем это, во-первых, с мотивами получения высшего образования, где женщины представляют собой транзакционно-трансформационную группу (т. е. ориентируются сперва на прагматические мотивы, а после на мотивы личностного развития – термин взят из работы Г. Гардмана и В. Фишмана [10]), а мужчины – трансформационно-транзакционную (сперва ориентируются на личностные мотивы развития, а затем на прагматические). Во-вторых, мы предполагаем, что в основании этого различия лежит разная логика достижения успеха: у женщин – традиционная, в рамках которой успех достигается постепенно (получить образование, устроиться на работу и выстраивать карьеру), а у мужчин – авантюрная, в рамках которой успех приходит к тем, кто находится в гуще событий и не упускает возможности. И в этом плане город-миллионер является местом, такие возможности порождающим.

Если рассматривать данные приоритеты как цель абитуриентов, а поступление на высшее образование как инструмент ее реализации, то можно предположить, что студенты, ориентированные на образовательную программу, имеют больший шанс закончить университет, т. к. их ключевая цель – получение конкретной профессии, тогда как абитуриенты, ориентированные на город (напомним, чаще всего это жители малых городов и сельской местности), с момента поступления уже достигли своей цели, а значит, этот мотив утрачивает актуальность. То же самое можно сказать и о студентах, ориентовавшихся при поступлении на вуз. К тому же они могут рассчитывать, например, на переход на другую

специальность и другой факультет. Однако пока это гипотеза, нуждающаяся в дальнейшей проверке.

Данное распределение приоритетов хорошо объясняется в рамках концепции «экспансии высшего образования» Д.Л. Константиновского и Е.С. Поповой [5], согласно которой высшее образование в России перестало быть элитной привилегией и превратилось в массовую социальную норму – «образовательный императив». Как следствие, для абитуриентов ключевое значение приобретает не сам вуз, а факт получения диплома и, соответственно, образовательная программа как прямой инструмент достижения этой цели. Это объясняет, почему частота упоминаний ориентации на вуз уступает частоте упоминаний ориентации на программу. При этом для жителей сельской местности на первый план выходят не программа и не вуз, а город, т. к. переезд в крупный центр уже является частью стратегии достижения успеха. Таким образом, «экспансия высшего образования» снижает значимость институциональных различий между вузами и факультетами, фокусируя внимание абитуриентов либо на содержании будущего обучения, либо на «проживании в центре» как гаранте будущих возможностей.

При ответе на вопрос, почему первокурсники выбрали ПГНИУ из всех остальных вузов (таблица 5), респонденты чаще всего отвечают, что сюда можно было поступить с выбранными предметами ЕГЭ, – так ответили 53 % респондентов за все 4 года (популярность этого ответа позволяет предположить, что значительная часть школьников сперва выбирают предметы ЕГЭ и только после, исходя из своего выбора, рассматривают варианты поступления). Еще треть студентов сказала о престижности классического университета по сравнению с другими вузами.

В кросс-табличном распределении по гендеру также наблюдаются различия в ответах: юношей чаще привлекает престиж университета и увлекательность учебного процесса, а девушки чаще поступают в рамках негативного отбора («в другие вузы не получилось поступить»).

В разрезе типов исходных населенных пунктов заметна прямая зависимость: чем меньше населенный пункт, тем чаще абитуриент ориентируется на престиж вуза и мнение других людей (особенно тех, кто работает или учится в этом вузе). Это показывает, что образовательная миграция из сельской местности сопутствует цепной миграции, определяемой как «процесс, который зависит от небольшого числа мигрантов-пионеров, которые селятся на новом месте; настраивается процесс обратной связи от пункта назначения до пункта отправления, обеспечивающий более высокий, чем ожидалось, уровень миграции в районы этих пионеров» [12]. Жителям крупных городов важнее преподавательский состав вуза, а жителям малых и средних городов особенно важна близость к своему родному городу. Можно предположить, что мотив близости к своему населенному пункту у данной группы первокурсников проистекает из потребности в материальной и эмоциональной поддержке со стороны родственников в процессе миграции. Житель малого и среднего города, выбирая конечную точку миграции, пользуется максимально безопасной стратегией, которая позволит ему в случае неудач «отступить» и восстановить ресурсы, ибо понимает, что при возможных затруднениях (в первую очередь материальных) помощь родственников затруднена, и у него нет поддержки в виде

сообщества земляков, как у жителей сел (согласно цепной миграции). Данная стратегия минимизации рисков согласуется с исследованием Ю.Ф. Флоринской [9], которое показывает, что основной миграционный сценарий молодежи из малых городов связан с получением высшего образования в крупных городах зачастую без реальной перспективы возвращения на малую родину; в таких условиях выбор «безопасной» траектории становится рациональной стратегией, позволяющей легко использовать ресурсы семьи для преодоления трудностей в период адаптации.

Таблица 5 Сопряжение мотивов выбора ПГНИУ с полом и типом исходных населенных пунктов студентов

Почему Вы выбрали при поступлении именно ПГНИУ? (до 3-х ответов), % по столбцу	Пол		Тип населенного пункта			Всего
	Мужчины	Женщины	Крупные города	Средние и малые города	Сельская местность	
Он был самый престижный из всех других вузов, которые я рассматривал(а) при поступлении	41,9	32,7	31,6	35	40	34
Только здесь дают ту профессию, которая меня интересовал(а)	29,1	24,8	27,1	20,4	25,6	25
Здесь было интереснее учиться, чем в других вузах	36	23	25,2	21,9	28,9	24,9
Здесь работают очень хорошие преподаватели, о которых я знал, слышал о них	18,6	13,5	17,4	8,8	10	14,1
Здесь учатся/работают мои знакомые, знакомые моей семьи	27,9	24,3	24,8	20,4	33,3	25
Мне так посоветовали другие люди	14	14,9	13,2	15,3	17,8	14,7
Сданные мною ЕГЭ подходили для поступления сюда	53,5	52,3	51	55,5	56,7	52,9
В другие вузы не получилось поступить	12,8	28,8	27,4	27,7	23,3	26,9
Он близок к моему месту проживания*	9,3	12,6	11	19	8,9	12,6
Другое	2,3	2,9	1,9	5,1	3,3	3

Еще одним интересным моментом можно назвать то, что приоритет выбора первокурсниками ПГНИУ чаще всего строится на престиже, наличии знакомых в данном университете и подходящих для поступления ЕГЭ.

При выборе образовательной программы (таблица 6) студенты чаще ориентировались на сданные ЕГЭ, будущую профессию, которую они освоят в рамках этой программы, и надежду, что на этой программе будет интереснее учиться, чем на других. Примерно в 2 раза реже они говорят о наличии бюджетных мест, как о мотиве выбора.

В ответах мужчин и женщин разница практически не заметна. Зато в разрезе типов исходных населенных пунктов студентов видно: чем больше населенный пункт, тем чаще можно встретить студентов, заинтересованных в интересной учебе и хороших преподавателях. Наоборот, чем меньше населенный пункт, тем чаще студенты при выборе программы ориентировались на свои предметы ЕГЭ и наличие бюджетных мест.

* Вариант ответа «Он близок к моему месту проживания» отсутствовал до 2024 года.

Таблица 6. Сопряжение мотивов выбора образовательной программы с полом и типом исходных населенных пунктов студентов

Почему Вы выбрали при поступлении именно ту программу обучения, по которой Вы сейчас учитесь? (до 3-х ответов), % по столбцу	Пол		Тип населенного пункта			Всего
	Мужчины	Женщины	Крупные города	Средние и малые города	Сельская местность	
Она была самой престижной из всех программ, которые я рассматривал(а) при поступлении	21,4	16,2	18	15,1	15,4	16,8
Только здесь дают ту профессию, которая меня интересовал(а)	45,2	41,8	42,1	41,7	41,8	41,8
Здесь было интереснее учиться, чем на других программах	42,9	40,2	41,2	39,6	35,2	40
Здесь работают очень хорошие преподаватели, о которых я знал, слышал о них	10,7	7,8	9	7,9	4,4	8,1
Здесь учатся/работают мои знакомые, знакомые моей семьи	7,1	5,1	5,5	3,6	7,7	5,3
Мне так посоветовали другие люди	4,8	6	6,8	2,9	7,7	5,9
Сданные мною ЕГЭ подходили для поступления сюда	47,6	47,1	44,7	48,9	56	47,5
В другие вузы не получилось поступить	11,9	14,9	15,1	15,1	14,3	14,9
Он близок к моему месту проживания*	15,5	11,1	12,5	13,7	6,6	11,8
Здесь легче учиться	3,6	6,4	5,8	6,5	8,8	6,4
Были бюджетные места	21,4	23,1	21,2	26,6	29,7	23,9
Затрудняюсь ответить	6	2,7	3,2	3,6	2,2	3,1
Иное	11,9	9,1	9	10,8	8,8	9,4

Как абитуриенты получают информацию, необходимую для поступления?

Как видно из таблицы 7, чаще всего абитуриенты впервые узнают об образовательной программе, на которую в дальнейшем поступят, с сайта университета. Так ответило 43 % опрошенных. Правда, когда именно это происходит: перед выбором экзаменов ЕГЭ или после, или вообще в начале приемной комиссии – это отдельный вопрос, требующий дополнительного исследования. Вторым по значимости источником первичной информации являются сайты, рекламирующие образовательные программы.

При попытке типизировать варианты ответа можно говорить о 2 разновидностях источников информации:

- (1) те, на которые вуз может повлиять – сайт вуза, мероприятия для абитуриентов, печатная продукция вуза и его подразделений;
- (2) те, на которые вуз не может повлиять – информация в интернете и личные контакты первокурсников.

И девушки, и юноши чаще всего узнают об образовательном направлении с сайта ПГНИУ. Но вторые по значимости источники у них разные: юноши чаще узнавали о своей программе подготовки из других интернет-источников (в первую очередь, агрегаторов), а девушки – от своего социального окружения (родственников, друзей, учителей). Мероприятия и печатную продукцию вуза в качестве первого источника информации о своей образовательной программе чаще указывают городские жители. Также жители крупных

* Вариант ответа «Он близок к моему месту проживания» отсутствовал до 2024 года.

городов и сельской местности чаще жителей средних и малых городов первые сведения о будущей программе подготовки получили от представителей своего социального круга, что в случае с сельскими жителями вполне объясняются цепной миграцией [11], тогда как высокий процент первичной информации столичных жителей можно объяснить тем, что выбор места учебы для них скорее – это выбор комфортной и интересной среды.

Таблица 7. Сопряжение источников первичной информации об образовательной программе с полом и типом исходных населенных пунктов студентов

Откуда Вы впервые узнали об образовательном направлении, по которому Вы сейчас учитесь? (один ответ), % по столбцу	Пол		Тип населенного пункта			Всего
	Мужчины	Женщины	Крупные города	Средние и малые города	Сельская местность	
Сайт ПГНИУ	48,8	42,1	43,1	46,	39,6	43,1
Мероприятия и печатная продукция вуза	6	9,7	9,6	10,9	5,5	9,3
При посещении выставок, посвященных образованию	1,2	1,1	0,6	2,2	1,1	1,1
На мероприятиях для абитуриентов, проводимых вузом	2,4	3,1	3,5	2,2	3,3	3,1
На мероприятиях для абитуриентов, проводимых факультетом/кафедрой	2,4	2,2	3,2	1,5		2,2
Из рекламы и сообщений в СМИ		0,2			1,1	0,2
От представителей ПГНИУ, выступавших в школе		1,6	1,3	2,2		1,3
Из печатных буклетов вуза, факультета, кафедры		1,1	1	1,5		0,9
Увидел на информационных стендах и рекламных плакатах в школе		0,4		1,5		0,4
Информация в интернете	21,4	17,5	13,8	24,1	23,1	18
С сайтов, рекламирующих образовательные программы разных вузов	19	13,9	12,5	16,8	18,7	14,6
Из постов и сообщений в социальных сетях	2,4	3,6	1,3	7,3	4,4	3,3
Личные контакты	15,6	22,1	23,8	12,4	23,1	20,7
От школьных учителей, иных педагогов	1,2	4,5	3,5	2,9	6,6	3,9
От родителей, родственников, их знакомых	4,8	6,3	7,4	2,2	6,6	5,9
От друзей и знакомых в школе	1,2	4,3	4,8	2,2	2,2	3,7
От друзей и знакомых, с которыми общались вне школы	6	2,7	4,2	1,5	3,3	3,3
От студентов, обучающихся или обучавшихся ранее по этой программе	2,4	4,3	3,9	3,6	4,4	3,9
Иное	7,1	6,5	6,8	5,1	6,6	6,5
Затрудняюсь ответить	1,2	2,2	2,9	1,5	2,2	2,4

Самыми же полезными источниками информации (таблица 7) первокурсники называли сайт университета (83,9 %), на втором месте – социальные сети – 40,6 %, третье место с примерно равной частотой занимают сайты, рекламирующие образовательные программы, а также студенты вуза и родственники. Девушки чаще молодых людей считают полезной информацию, полученную из социальных сетей, тогда как мужчины почти в 2 раза чаще такой считают информацию от педагогов.

Если типизировать варианты ответов о полезных источниках информации в той же логике, что варианты ответов о первичных источниках информации, то картина частично

сходится: при лидерстве сайта вуза как самом полезном источнике информации жители малых/средних городов чаще полагаются на информацию из интернета, жители столиц и сельской местности – на знания своего социального круга. Однако, если мужчины чаще впервые узнают об образовательной программе из интернета, то женщины чаще ей пользуются и доверяют. Жители сельской местности, которым общение с представителями вуза менее доступно, чем жителям городов, чаще остальных ценят информацию, полученную таким путем.

Таблица 8. Сопряжение полезных источников информации с полом и типом исходных населенных пунктов студентов

Какие источники информации были наиболее полезны Вам при окончательном выборе вуза и образовательного направления при поступлении? (до 3-х ответов), % по столбцу	Пол		Тип населенного пункта			Всего
	Мужчины	Женщины	Крупные города	Средние и малые города	Сельская местность	
Сайт ПГНИУ	87,2	83,4	82,8	88,4	80,2	83,9
Мероприятия и печатная продукция вуза	32,6	30,6	30,4	31,2	36,3	8,1
Выставки, посвященные образованию	3,5	4,5	4,2	5,1	5,5	4,6
Мероприятия для абитуриентов, проводимые вузом и факультетом, кафедрой	10,5	11,2	11,7	11,6	9,9	11,3
Реклама и сообщения в СМИ	3,5	2,7	1,9	3,6	4,4	2,8
Представители ПГНИУ, выступавшие в школе	8,1	7,2	6,8	5,8	13,2	7,6
Печатные буклеты вуза, факультета, кафедры	5,8	4,7	5,2	5,1	3,3	4,8
Информационные стенды и рекламные плакаты в школе	1,2	0,2	0,6			0,4
Информация в интернете	72,1	82,9	74,4	94,2	87,9	19,1
Группа «Абитуриент ФСФ» в ВК	14	16,9	15,2	21	16,5	16,9
Сайты, рекламирующие образовательные программы разных вузов	27,9	23,4	22	27,5	28,6	24,4
Информация в социальных сетях	30,2	42,7	37,2	45,7	42,9	40,6
Личные контакты	75,6	73,3	76,1	66,7	71,4	20,7
Школьные учителя, иные педагоги	9,3	5,6	6,5	5,8	5,5	6,1
Родители, родственники, их знакомые	22,1	20,4	22,3	18,1	17,6	20,4
Друзья и знакомые в школе	15,1	17,3	16,5	16,7	18,7	16,9
Друзья и знакомые, с которыми общались вне школы	11,6	7,9	9,4	6,5	6,6	8,3
Студенты, обучающихся или обучавшихся ранее в этом вузе	17,4	22	21,4	19,6	23,1	21,1
Иное	1,2	2,7	3,2	1,4	1,1	2,4
Затрудняюсь ответить	1,2	2	2,6	1,4	1,1	2

Если говорить о контактной работе с абитуриентами подробнее, то примерно 2/3 поступивших на ФСФ первокурсников за 2023–2025 гг. посещали мероприятия ПГНИУ для абитуриентов, и примерно 1/3 – мероприятия факультета. В разрезе годов можно говорить, что все большее количество абитуриентов не посещают мероприятия вуза и его подразделений. Мужчины чаще девушек игнорируют подобные мероприятия в целом, как и жители средних/малых городов по сравнению с жителями крупных городов (особенно мероприятия факультета: чем меньше тип исходного населенного пункта первокурсника, тем реже он их посещал). Среди мероприятий вуза и факультета чаще всего называются дни открытых дверей ПГНИУ (31,5 %) и факультета (26,1 %).

Выводы

Резюмируя данные, полученные в ходе опроса, можно сконструировать 4 социокультурных портрета поступивших студентов, один из которых будет наиболее распространенным, а три остальных – охватывать почти всех остальных студентов, обучающихся сейчас на факультете.

Итак, **наиболее типичным студентом ФСФ** на сегодняшний день является девушка из Перми, ориентированная в первую очередь на конкретную образовательную программу, ценящая интересную учебу и хороших преподавателей, наличие которых она обязательно отметит при выборе вуза. При этом такой типичный студент перед поступлением был наиболее активным посетителем мероприятий для абитуриентов.

Второй по распространенности типаж – девушка из малого или среднего города Пермского края, для которой высшее образование – в первую очередь инструмент получения высокооплачиваемой работы и возможности переехать в Пермь. При выборе вуза ей особа важна близость к дому. Она реже посещала мероприятия для абитуриентов, чаще полагаясь при выборе программы обучения на интернет-источники. Она ценит переезд в город Пермь почти так же сильно, как и программу, на которой учится.

Третий по распространенности типаж – девушка из села, для которой главный мотив получения образования – возможность в дальнейшем хорошо зарабатывать. Для нее поступление в вуз – это, прежде всего, возможность переехать в большой город. Она ценит личные рекомендации знакомых и представителей вуза. При выборе программы ключевую роль играют подходящие ЕГЭ и наличие бюджетных мест.

И еще один типичный, хотя и менее распространенный типаж студента – молодой человек, чаще всего проживавший до поступления в Перми или другом крупном городе. Для него важны престиж вуза, престиж образовательной программы и интересный учебный процесс. При выборе места обучения чаще ориентируется на Пермь, реже – на программу обучения. Информацию о вузе и программе получает в интернете, может прислушаться к мнению знакомых, но мероприятия посещает нечасто.

Сложившийся социально-демографический состав и социокультурные установки студенчества ФСФ можно воспринимать по-разному, либо как недостаток, требующий исправления, либо как факультетскую специфику, от которой можно отталкиваться при построении стратегии привлечения новых абитуриентов. Первый вариант маловероятен, поскольку изменение господствующих в российском обществе стереотипов о гуманитарных и социальных специальностях как о «женских» и «непрагматичных» требует слишком больших ресурсов и выходит за пределы возможностей и факультета, и вуза. При избрании второго сценария, и с учетом полученных в ходе исследования данных, можно предложить следующие принципы для дальнейшей работы с абитуриентами.

- **Продвижение образовательных программ, а не факультета.** Около половины абитуриентов ориентируются именно на программу подготовки, тогда как факультет значим лишь для 7,5 % опрошенных. Чтобы быть успешными, рекламные материалы должны делать акцент на содержании программ, а не на названии факультета.

- **Развитие социальных сетей как «точки входа» в факультет и университет.** Социальные сети и мессенджеры давно стали одним из основных источников

распространения информации в России. Однако, в связи с нехваткой ресурсов, аккаунты университетских подразделений часто представляют собой отчетность о мероприятиях, мало понятных и интересных абитуриенту. Мы считаем, что в социальных сетях факультеты и кафедры должны рассказывать о быте студентов и сотрудников, т. е. чаще представлять их в «естественной среде обитания», показывать их как живых людей со своими уникальными чертами, интересами, а порой и страхами. Кроме того, соцсети должны формировать представление об обучении на факультете как о комфортной среде. Такой подход повышает доверие и будет полезен как для абитуриентов, так и для студенчества в целом.

- **Организация выездных мероприятий для абитуриентов в сельскую местность и малые города с привлечением студентов – выходцев из этих территорий.** Выездные мероприятия сотрудников вуза – самый распространенный метод агитации, но из-за ограниченных ресурсов они проводятся в первую очередь в черте города, где находится университет. Наиболее же эффективны они в сельской местности. Поэтому мы предлагаем ориентировать их на молодежь села, а конкретные населенные пункты выбирать исходя из наличия студентов, приехавших оттуда, и привлекать этих студентов к проведению мероприятий. Это позволит охватить ту часть потенциальных абитуриентов, которая реже всего посещает мероприятия в университете, а привлеченные студенты станут примером для сельских школьников, показывая успешный опыт переезда и учебы, что особенно важно для данной аудитории.

- **Ориентация на мнение студентов из крупных городов при создании комфортной среды на факультете.** Именно эта целевая группа чаще всего выражает запрос на комфорт при выборе вуза и программы. Улучшение реальных условий обучения и быта должно опираться на их ожидания, поскольку они же являются важным каналом передачи информации о вузе через личные контакты.

Эти принципы работы могут быть использованы и другими факультетами при работе со своими абитуриентами.

Библиографический список

1. Диннер И.В. Изменения в предпочтениях абитуриентов при выборе вузов: сравнительный анализ с 2018 по 2024 г. // Вестник Тюменского государственного университета. 2025. Т. 11, № 2. С. 6–18. DOI: 10.21684/2411-7897-2025-11-2-6-18 EDN: VEICVR
2. Зубаревич Н.В. Четыре России // Ведомости. 2011. 30 декабря. URL: https://www.vedomosti.ru/opinion/articles/2011/12/30/chetyre_rossii (дата обращения: 15.04.2026).
3. Константиновский Д.Л. Неравенство и образование. Опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи (1960-е годы – начало 2000-х). М.: ЦСП, 2008. 551 с. ISBN 978-5-98299-007-6 EDN: QOIYTX
4. Константиновский Д.Л. От эмпирики к смыслам, от смыслов к осмыслению // Вопросы образования. 2012. № 4. С. 11–21. DOI: 10.17323/1814-9545-2012-4-11-21 EDN: PVJFPJ
5. Константиновский Д.Л., Попова Е.С. Молодежь, рынок труда и экспансия высшего образования // Социологические исследования. 2015. № 11. С. 37–48. EDN: VBZYRV
6. Макарова М.Н. Образовательные стратегии как фактор мобильности молодежи (на примере малых и средних городов Свердловской области) // Корпоративное управление и инновационное развитие экономики Севера: Вестник Научно-исследовательского центра корпоративного права, управления и венчурного инвестирования Сыктывкарского государственного университета. 2025. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnye-strategii-kak-faktor-mobilnosti-molodezhi-na-primere-malyh-i-srednih-gorodov-sverdlovskoy-oblasti> (дата обращения: 14.05.2026).

7. Придатченко М.В., Ситникова И.В. Выбор вуза и направления подготовки студентами факультета социальных наук ННГУ им. Н.И. Лобачевского: цели, ценности, мотивы // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2025. № 3(79). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vybor-vuza-i-napravleniya-podgotovki-studentami-fakulteta-sotsialnyh-nauk-nngu-im-n-i-lobachevskogo-tseli-tsennosti-motivy> (дата обращения: 03.05.2026). DOI: 10.52452/18115942_2025_3_160 EDN: IEZILE
8. Тихомиров Л.А., Румянцев Ю.В. Выбор регионального университета: мотивы, ожидания и адаптация первокурсников // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2026. Т. 32, № 1. С. 67–74. DOI: 10.34216/2073-1426-2026-32-1-67-74 EDN: LPELCQ
9. Флоринская Ю.Ф. Выпускники школ из малых городов России: образовательные и миграционные стратегии // Проблемы прогнозирования. 2017. № 1. С. 114–124. DOI: 10.1134/S1075700717010038 EDN: YOATCP
10. Fischman W., Gardner H. The Real World of College: What Higher Education Is and What It Can Be. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2022. 400 p. DOI: 10.7551/mitpress/13652.001.0001
11. Oxford Reference // Chain migration. Oxford University Press. URL: <https://www.oxfordreference.com/display/10.1093/oi/authority.20110803095600557> (дата обращения: 02.05.2026).
12. Zubarevich N.V. Four Russias: Human Potential and Social Differentiation of Russian Regions and Cities // Russia 2025: Scenarios for the Russian Future / ed. by M. Lipman, N. Petrov. London: Palgrave Macmillan, 2013. P. 65–95.

УДК 316.4

EDN DUKGJN

DOI: 10.17072/2949-5601-2026-2-25-32



Сомхишвили Кристина Отариевна,
старший преподаватель кафедры социологии
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614068, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
skristina13@inbox.ru
SPIN-код: 4413-9493

ФИЛОСОФСКО-СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ И ОБУЧЕНИЕ В УНИВЕРСИТЕТЕ: ВЗГЛЯД СТУДЕНТОВ НА СЕБЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Устоявшийся способ оценки образовательного процесса требует от исследователей обращаться к формальным показателям, например, фиксировать успеваемость, посещаемость, участие в спортивной, научной или общественной деятельности. При этом за рамками внимания остается как представление студента о самом себе, так и его восприятие взаимодействия с выпускающей кафедрой, факультетом или университетом. Это оставляет за скобками реальное видение студента своего места в образовательном процессе. Сложность заключается и в том, что высок риск социально ожидаемых ответов, т. к. студенты после ответа на вопросы анкеты или проведенного интервью останутся продолжать обучение, а значит, они заинтересованы дать одобряемый ответ. В статье предлагается обзор материалов, полученных при выполнении исследовательской работы студентами-социологами 2 курса. Результаты указывают, что студент ФСФ отличается высоким уровнем лояльности, ориентацией на получение образования по специальности, обязательным совмещением учебной и внеучебной активности. Изменения уровня или факультета воспринимаются студентами как события, оказывающие непосредственное воздействие на их обучение, при этом они готовы к открытому диалогу и ждут от преподавателей и администрации готовности включаться в обсуждение.

Ключевые слова: образ факультета и университета, образовательный процесс, образ студента

Ссылка для цитирования: Сомхишвили К.О. Философско-социологический факультет и обучение в университете: взгляд студентов на себя в образовательном процессе // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. – 2026. – № 2(17). – С. 25–32. <http://dx.doi.org/10.17072/2949-5601-2026-2-25-32> EDN DUKGJN



Kristina O. Somkhishvili,

Senior Lecturer, Department of Sociology

Perm State University

15 Bukireva St., Perm, Russia, 614068

skristina13@inbox.ru

SPIN-code: 4413-9493

STUDYING AT THE UNIVERSITY AND AT THE FACULTY: STUDENTS' VIEW OF THEMSELVES IN THE EDUCATIONAL PROCESS

The conventional practice of evaluating the educational process requires researchers to focus on formal indicators, such as academic performance, attendance, and participation in sports, scientific or social activities. At the same time, students' self-perception and their view of interaction with the graduating department, faculty, or university remain outside the scope of attention. This excludes the student's real vision of their place in the educational process from consideration. A complication arises due to the high risk of socially desirable answers, as students will continue their studies after completing a questionnaire or interview, meaning they are interested in giving an approved response. This article offers a review of materials obtained during research work conducted by second-year sociology students. The results indicate that FSF (Faculty of Philosophy and Sociology) students are characterized by a high level of loyalty, orientation towards obtaining education in their specialty, and mandatory combination of academic and extracurricular activity. Changes at the faculty or university level are perceived by students as events having a direct impact on their learning; however, they are ready for open dialogue and expect teachers and administration to be willing to engage in discussion.

Keywords: image of faculty and university, educational process, image of student

For citation: Somkhishvili K.O. [Studying at the university and at the faculty: students' view of themselves in the educational process]. *Social'nye i humanitarnye nauki: teoriya i praktika* [Social Sciences and Humanities: Theory and Practice], 2026, issue 2(17), pp. 25–32 (In Russian), <http://dx.doi.org/10.17072/2949-5601-2026-2-25-32>, EDN DUKGJN

Введение

Обучение в высшем учебном заведении для студента является значимой стороной жизни. За четыре, пять, шесть или восемь лет, отданных образованию, формируется не только специалист, но и участник социальных отношений с определенным набором навыков и компетенций. Программы по привлечению абитуриентов, будущих студентов, часто включают в себя, кроме информации об экзаменах и общежитии, зарисовки студенческой жизни. Однако, поступив на выбранный факультет, у студента складывается собственное представление, именно его он будет в дальнейшем транслировать своим друзьям, знакомым и семье, что и будет формировать образ образовательной организации во внешней среде.

Представления студентов о вузе и факультете формируются под влиянием имиджа университета, качества образования, возможностей для профессионального и личностного роста, а также взаимодействия с работодателями. Именно эти стороны образования чаще всего отмечаются экспертами и используются в формализованных исследованиях. Однако они содержат оценку названных сторон и не свидетельствуют об обязательном наличии всех названных элементов в рефлексивном опыте самого студента. Таким образом, за рамками исследовательского фокуса остается реальное представление студента, доступ к которому может помочь скорректировать PR-программу, с одной стороны, и посмотреть на волнующие студента области – с другой.

Традиционные исследования в области высшего образования долгое время фокусировались на объективных показателях успеваемости и качестве преподавания,

рассматривая студента преимущественно как объект педагогического воздействия. Исследователи стремились сосредоточиться на связи успеваемости и поведенческих и социально-психологических характеристиках обучающихся. Особенно популярен этот подход был в период перехода на балльно-рейтинговую систему. Исследования в этой области, например Н.И. Мерлиной и соавт. [6], Н.Л. Кузнецовой [3], Ю.В. Булгакова [1], М.А. Завадской [2] и др., ориентированы на оценку вуза через успехи учащихся, которые выражены в успеваемости – основной задаче, которую ставят авторы состоит в поиске факторов, влияющих на успеваемость для разработки программ по повышению успеваемости. Однако эти работы во многом упускают интерпретацию ситуации самим студентом.

Другим подходом к изучению отношений между студентом и факультетом или вузом является перенос фокуса на самого студента. Образовательный процесс в этом случае описывается субъективными ощущениями, оценками и установками самих обучающихся. В работах таких исследователей, как С.В. Тарасова и соавт. [8], А.Ю. Лейбовского и А.Н. Дианова [4], внимание уделяется образу преподавателя как связующему звену между системой университета и студентом. Отдельные исследования могут также быть посвящены идеальному образу преподавателя. Однако в таком ключе идет сосредоточение на одном факторе и не учитывается представление самих студентов об устройстве образовательного процесса.

Исследования, ориентированные на оценку образовательного процесса через его представление у студентов, направленные на изучение опыта студента, обращают внимание на то, как меняется восприятие образовательного процесса при переходе с одного курса обучения на другой. Н.А. Лызь и соавт. [5] предлагают собственную концептуализацию и инструментарий оценки качества образования, основываясь на категории образовательного опыта. Под образовательным опытом авторы предлагают понимать самоопределения студента в учебной и профессиональной деятельности. Это пример исследования, который позволяет сместить фокус с формального замера академической успеваемости на восприятие студента, которое тесно связано с обеспечивающими образовательными процессами и качеством взаимодействия с преподавателями, сотрудниками университета.

Адаптация студента происходит не только на первом курсе – этот процесс сопровождает его весь период обучения. За период обучения могут происходить изменения как в образовательной программе, так и в системе организации (расписание, переход к триместрам/семестрам, отмена/принятие выпускных испытаний и т. п.). Студент вынужден реагировать на изменения в университете и внешней среде, что, несомненно, сказывается на процессе его обучения. От этого зависят такие показатели, как отношение к учебе, мотивация, заинтересованность. В.П. Щербакова [10] особенно отмечает важность информированности студентов об эффектах изменений происходящих в образовании. Этот процесс наслаивается на социальную зрелость студента, его готовность воспринимать образовательный процесс. В работе И.П. Шишковской [9] можно найти обзор определений указанной категории. Для реальной оценки воздействия изменений на учебный процесс от студента требуются высокий уровень самостоятельности и осознание границ собственной ответственности.

Отдельные исследования, например И.Л. Сизова и соавт. [7], предлагают рассматривать образовательный процесс как элемент накопления различных капиталов. В таком случае встает вопрос о том, как сами студенты видят это накопление. Основная задача заключается в понимании того, как студенты хотят видеть себя, какой образ студента им кажется социально одобряемым и как они оценивают возможности воспроизводства этого образа в рамках отдельно взятого факультета.

Материалы и методы

Для получения информации о том, как студенты видят факультет, было реализовано исследование, выстроенное по принципу матрешки, вложенной модели. С одной стороны, сами студенты изучали своих коллег по авторским исследовательским проектам, с другой стороны, их работа стала объектом анализа. Студентам-социологам 2 курса обучения предлагалось концептуализировать обучение на ФСФ, составить программу и инструментарий социологического исследования и провести опрос среди учащихся факультета. Таким образом было получено две группы материалов: представление студентов-социологов, оформленное в виде черновых и чистовых версий исследовательских программ, и результаты массового опроса. Материалом для анализа стали итоговые работы студентов-социологов 2 курса по дисциплине ГПР (групповая проектная работа), черновые материалы, появлявшиеся в ходе подготовки, а так же две собранные базы данных.

Результаты исследования и обсуждение

Студенты-социологи обозначили два фокуса студенческой жизни, которые стали ключевыми проблемами их исследований: удовлетворенность и мотивация; изменения в образовательном процессе. Группа, поставившая во главу вопрос о мотивации и удовлетворенности обучением, обратила внимание на необходимость сохранения контингента учащихся за счет повышения мотивации. На последнюю в предложенной студентами модели влияют ожидания студентов и их родителей, уровень удовлетворенности образовательным процессом. Опираясь на собственный опыт, участники группы предположили, что студенты ФСФ должны быть лояльны к университету и факультету, при этом они часто участвуют во внеучебной деятельности, сохраняя хорошую посещаемость. Студенты собирали данные путем адресной рассылки учащимся факультета через знакомых, им удалось собрать 91 ответ. Большую часть выборки (47,8 %) составили студенты 2 курса, что может быть связано с высокой плотностью общения среди учащихся одного курса, без учета специальности.

Работа над исследованиями была организована таким образом, что перед сбором данных по общему инструментарию каждая группа (до 4 человек) готовила собственный исследовательский проект. Основными темами участников групп были: лояльность и составляющие образовательной системы; адаптация первокурсников; мотивация получения высшего образования. Студенты обращают внимание на важность факторов, влияющих на выстраивание отношений между учащимися и факультетом, университетом. Специфика ФСФ состоит в том, что факультет предоставляет возможность обучения на разных специальностях, а не на одной специальности с разным профилем. Сами отвечавшие на вопросы анкеты учащиеся в качестве причины поступления на факультет указывали на две группы причин: привлекательность специальности («понравился учебный план», «хочу

работать с людьми», «специальность на которую хотел пойти»); прагматические причины («подшли предметы ЕГЭ», «проходил по баллам»). При этом наиболее значимым фактором выбора факультета и специальности стало личное желание, так ответили 78 % опрошенных.

Среди ответивших значительное количество (42 %) указали, что они собираются работать по специальности. В совокупности с ответами на вопрос о выборе факультета, распределение может указывать на высокий уровень осознанности при выборе специальности, они считают свою специальность востребованной на рынке труда, так ответили 73,7 % опрошенных. Группа, разрабатывавшая опросник, предлагает спрашивать студентов об их отношении к преподавателям и сокурсникам, частоте посещения занятий и участии во внеучебной активности, удовлетворенности качеством преподавания дисциплин. Именно эти составляющие, на их взгляд, формируют лояльность учащихся. В проведенном ими исследовании каждый из перечисленных аспектов был положительно оценен более чем половиной опрошенных.

Вторая группа сосредоточила свое внимание на проблемах, связанных с изменением самого учебного процесса, что стало актуально в контексте возвращения от триместровой к семестровой системе. Однако студенты сами не могут привести список изменений, которые произошли с ними за последний год, т. к. не учитывают даже примерного набора вариантов ответа в описании инструментария. Собранные данные составили 130 наблюдений, среди опрошенных представлены в основном студенты 1 и 2 курсов ФСФ. При разработке исследования группа ориентировалась на младшие курсы, т. к. именно им предстоит в ближайшие 2–6 лет обучаться в университете, с учетом магистратуры. Выборку составили в основном девушки (73 % девушек против 27 % юношей в исследовании 2 группы, и 78 % девушек против 22 % юношей в исследовании 1 группы), что обуславливается тем, что абсолютное большинство поступающих на ФСФ – это девушки.

Участники опроса назвали следующие произошедшие с ними изменения: цифровые изменения (использование ИИ для составления расписания и внедрение мессенджера «Мах»); структурные изменения (объединение факультетов, переход с триместровой системы на семестровую, отказ от Болонской системы); изменения в учебном процессе и дисциплинах (смена учебных планов, система элективов, изменение времени сдачи курсовых работ, правила «закрытия» часов для получения зачета по дисциплине «физическая культура»); инфраструктурные изменения (открытие новых пространств, ремонт в кампусе). При этом примерно каждый пятый опрошенный затруднился с приведением списка замеченных им за последний год изменений. Сами обозначенные изменения в действительности затрагивают не только ФСФ, но и университет в целом, или же касаются отдельных факультетов. Также среди изменений есть как объективно происходящие события и свершившиеся факты, так и слухи, домыслы или еще не вступившие в силу решения. Высокая включенность студентов ФСФ в жизнь факультета и университета приводит как к позитивным эффектам (большое количество слабых связей, которые сближают учащихся), так и к ряду негативных (быстрое распространение непроверенной информации). Также следует отметить, что в ряде ответов встречается указание на какое-то количество изменений, при этом, когда опрошенного просят назвать список изменений, он насчитывает меньшее количество примеров по сравнению с обозначенным значением.

Отношение студентов к изменениям в основном носят нейтральный (34,6 %) или негативный (50,8 %) характер. Отчасти это может быть связано с тем, что к изменениям приравнивается любая новость. Среди источников информации о происходящих на факультете и в университете изменениях наиболее популярными стали: коммуникация с другими студентами ФСФ и университета (57,7 %), староста (48,5 %), друзья (46,9 %). Студенты больше ориентируются на то, что начинается обсуждаться в среде таких же учащихся или на высказывания профессорско-преподавательского состава (37,7 %). При этом официальные каналы информирования, официальные СМИ ПГНИУ (30,8 %) и деканат (26,9 %) отмечаются как значимый источник информации реже. Студенты поддерживают внутреннюю коммуникацию, скорость распространения информации между студентами оказывается выше, чем официальное информирование, что делает старост значимым участником во взаимодействии факультета со студентами.

Студенты фиксируют происходящие на факультете и в университете изменения, они считают, что изменения влияют прежде всего на их учебную деятельность (40 %) и в некоторой степени на внеучебную (15,4 %). Негативное влияние изменений на учебную деятельность отметил каждый второй опрошенный студент (51 %) среди тех, кто указал на это влияние. Студенты ориентированы давать негативную оценку изменениям, т. к. это нарушает их ожидания. При этом высокая степень сплоченности и устойчивая коммуникация позволяют им достаточно быстро адаптироваться, они понимают, что причины изменений – это реакция на внешние требования и последствия внутренних трансформаций, что поддерживается достаточно высоким уровнем лояльности, который был зафиксирован в исследовании первой группы.

Студенты видят возможности внедрения изменений в образовательный процесс через публичные обсуждения, в которых могли бы высказываться и реально влиять на решение сами студенты, они предлагают опросы, тестирования, открытые площадки для обсуждения. Формулируется запрос на разъяснительную работу: студенты указывают на необходимость заблаговременного информирования и готовность показывать плюсы и минусы изменений. Почти каждый третий (29 %) поставил пропуск или ответил «не знаю» в вопросе о способе организации внедрения изменений. Для студентов важны ведущаяся на факультете работа по информированию и открытая коммуникация в вопросе происходящих изменений. То, что студенты указывают на уже реализуемые практики, позволяет предположить, что их развитие продуктивно скажется на взаимодействии со студентами в части информирования и адаптации к изменениям.

При подготовке проекта исследования студенты-социологи 2 курса пытались описать собирательный образ студента ФСФ. Они обратили внимание на аналитическое мышление, ориентацию на постоянный анализ происходящего, стремление не только формулировать, но и аргументировать свою точку зрения («здесь важно уметь рассуждать, спорить и формировать свою точку зрения», «важная задача которого не учить тексты, статьи и кодексы, как, например, на юридическом факультете, а анализировать информацию с помощью различных подходов»). Другой значимой чертой студента ФСФ является искренний интерес к людям и обществу. По мнению учащихся, навыки, полученные на ФСФ, позволяют им замечать то, на что другие могли бы не обратить внимание («это добрый и эмпатичный

человек, который умеет слушать и не лезет с советами», «живой интерес к людям, умение слушать и привычка искать причины там, где другие видят только следствия»).

Студент ФСФ – это человек, который сам себя идентифицирует как часть факультетского сообщества. Он знает расположение аудиторий и кафедр, у него сложились отношения с преподавателями и однокурсниками. Он может носить факультетский мерч. Так сами себя и сокурсников описывают социологи 2 курса. Они отмечают, что кроме формальных маркеров, например, студенческий билет с пропуском в корпуса, наличие фамилии в списке на зачисление или в составе группы в списках ЕТИС, значительную часть идентичности формирует включенность во внеучебную деятельность. Внеучебная активность в том или ином виде есть в жизни каждого студента ФСФ, и она воспринимается не как требуемый элемент, а как естественная составляющая. Студенты многократно подчеркивают роль внеучебной (творческой, социальной, спортивной, волонтерской) активности в их обучении. Они не только сами являются участниками, но и готовы помочь и поддержать своих сокурсников.

Описание образа студента ФСФ позволяет понять, что на непохожих друг на друга направлениях обучения учатся студенты схожего профиля, большинство из них осознанно выбрали профессию, основываясь на своем желании работать с людьми или интересе к устройству социальных процессов в целом или в частных аспектах. Выбор внеучебной деятельности также соотносится с профилем обучения и является значимой составляющей идентичности. Учебная деятельность и научные достижения не менее важны, чем самореализация в творчестве. Идеальный студент, по мнению самих обучающихся, должен успевать не только качественно усваивать знания, но и быть включенным во различные внеучебные активности.

Выводы

Таким образом, задание для самих студентов исследовать специфику обучения на ФСФ позволяет одновременно замерить ряд показателей – от образа идеального студента до показателей лояльности и удовлетворенности. Большинство студентов ФСФ – это лояльные факультету, включенные в его жизнь, понимающие возможности и ограничения своей специальности и готовые к открытому диалогу с администрацией учащиеся. Поскольку по большей части исследование охватило младшие курсы, можно фиксировать, что на этом этапе не возникает серьезного разрыва в области ожиданий и реализуемого процесса обучения. Студенты понимают, что образовательный процесс меняется в соответствии с вызовами и требованиями внешней среды и с учетом происходящих в университете процессов, но при наличии постоянно поддерживаемого диалога готовы нивелировать негативные эффекты за счет высокой скорости и плотности внутренних коммуникаций.

Одна из проблем исследований взаимодействия студентов и факультета или университета в целом – это большое количество социально ожидаемых ответов, что особенно видно на собранных студентами материалах. При этом сами студенты при составлении опросника не всегда различают действительные проявления характеристик и социально ожидаемый образ студента, ориентируются обычно на последний. Это позволяет работать с тем, какой желаемый образ они конструируют.

Библиографический список

1. Булгаков Ю.В., Комаров А.П., Шестернина В.В. Оценка результатов учебной деятельности студентов и структура рейтинга // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. № 6. С.49–55. DOI: 10.24158/spp.2018.6.8 EDN: XRLRAD
2. Завадская М.А. Академическая неуспеваемость как социологический феномен: перспективы микросоциологического анализа // ЖССА. 2011. № 2. С.102–118. EDN: ODPUMZ
3. Кузнецова Н.Л. Организация учебного процесса с использованием балльно-рейтинговой системы оценки знаний студентов // Сборник статей по мат. Всерос. науч.-практ. конф. "Инновации в современном мире: проблемы и перспективы". Часть 2. Волгоград: Глобус, 2009. С. 106–111.
4. Лейбовский А.Ю., Дианов А.Н. Личностные профессиональные качества преподавателя глазами студента // Гуманизация образования. 2019. № 3. С. 64–76. DOI: 10.24411/1029-3388-2019-10032 EDN: WYXTOY
5. Лызь Н.А., Голубева Е.В., Истратова О.Н. Образовательный опыт студентов: концептуализация и разработка инструмента оценки качества образования // Вопросы образования. 2022. № 3. С. 67–98. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-3-67-98 EDN: VIDDBK
6. Мерлина Н.И., Селиверстова Л.В., Ярдухина С.А. Балльно-рейтинговая система оценки качества успеваемости студентов // БГЖ. 2015. № 3(12). С. 58–61. EDN: USJNLN
7. Сизова И.Л., Ермилова А.В., Хусяинов Т.М. «Габитус факультета» и социализация студентов классического университета (на примере факультета социальных наук Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского) // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2014. № 4(36). С. 84–89. EDN: TFLQVR
8. Тарасов С.В., Спасская Е.Б., Проект Ю.Л. Образ преподавателя как фактор оценки образовательной среды вуза и учебной мотивации студентов // Высшее образование в России. 2025. № 7. С. 52–73. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-7-52-73 EDN: EDUWLN
9. Шишковская И.П. Междисциплинарный анализ феномена «социальная зрелость студента» // АНИ: педагогика и психология. 2023. № 2(43). С. 11–14. DOI: 10.57145/27128474_2023_12_02_02 EDN: SOWJYM
10. Щербакова В.П. Социальная адаптация молодежи: методологические подходы и эмпирические индикаторы // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2016. № 2. С. 103–117. EDN: WEIKEL

УДК 316.334:378.4

EDN IRXGXD

DOI: 10.17072/2949-5601-2026-2-33-43



Безруков Антон Витальевич,

кандидат социологических наук,

доцент кафедры социологии

Пермский государственный национальный исследовательский университет

614068, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15

anton.v.bezrukov@yandex.ru

SPIN-код: 7405-4927

СТУДЕНЧЕСКИЙ ОПЫТ КАК СТРАТЕГИЧЕСКИЙ РЕСУРС СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА: ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ И ЭМПИРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФАКТОРОВ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ ПГНИУ)

В условиях демографического спада, трансформации рынка труда и снижения ценности высшего образования в массовом сознании конкурентоспособность университета все в меньшей степени определяется только академическими рейтингами и содержанием образовательных программ. На первый план выходит способность вуза формировать позитивный, целостный студенческий опыт, который, при достаточном внимании к своему управлению, может рассматриваться в качестве одного из ключевых факторов удержания контингента обучающихся и привлечения новых абитуриентов. Цель статьи – концептуализировать теоретическую модель измерения студенческого опыта на основе параметров удовлетворенности и апробировать ее на примере регионального вуза. Теоретический блок интегрирует зарубежные парадигмы «Стимул – Организм – Реакция», концепцию «Eduscape», гедономическую пирамиду студенческого опыта, а также наработки отечественных исследователей к удовлетворенности образовательной средой. Эмпирическую базу апробации составил опрос 742 студентов Пермского государственного национального исследовательского университета (ПГНИУ), проведенный Центром социологических исследований ПГНИУ в 2026 г. Результаты показывают высокую формальную удовлетворенность условиями обучения (86,3 %), однако чувство принадлежности университету (восприятия его «как дома») выражено слабее (58,8 %). Проблематизируются гигиенические факторы удовлетворенности и мотивации: состояние аудиторий, качество питания, условия в общежитиях и т. п. Социально-психологический климат и институты кураторства (преподавательского и студенческого) оцениваются крайне позитивно. Делается вывод о необходимости регулярной диагностики студенческого опыта как инструмента, способного вносить существенный вклад в управление имиджем и, как следствие, повышения конкурентоспособности современного университета.

Ключевые слова: студенческий опыт, восприятие университетской среды, удовлетворенность, парадигма «Стимул – Организм – Реакция», концепция «Eduscape», гедономика, гедономическая пирамида, управление впечатлением

Ссылка для цитирования: Безруков А.В. Студенческий опыт как стратегический ресурс современного университета: теоретическая модель и эмпирический анализ факторов удовлетворенности обучающихся (на примере ПГНИУ) // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. – 2026. – № 2(17). – С. 33–43. <http://dx.doi.org/10.17072/2949-5601-2026-2-33-43> EDN IRXGXD



Anton V. Bezrukov

PhD in Sociology

Associate Professor of the Department of Sociology

Perm State University,

15 Bukireva St., Perm, Russia, 614068

anton.v.bezrukov@yandex.ru

SPIN-code: 7405-4927

STUDENT EXPERIENCE AS A STRATEGIC RESOURCE OF A MODERN UNIVERSITY: A THEORETICAL MODEL AND AN EMPIRICAL ANALYSIS OF FACTORS OF STUDENT SATISFACTION (A CASE STUDY OF PERM STATE UNIVERSITY)

In the context of demographic decline, labor market transformation and the decreasing value of higher education in the public consciousness, the competitiveness of a university is increasingly determined not only by academic rankings and the content of educational programs. The ability of a university to foster a positive, holistic student experience – which, with sufficient attention to its management, can be considered one of the key factors in retaining the student body and attracting new applicants – comes to the fore. The aim of this article is to conceptualize a theoretical model for measuring student experience and to test it using the example of a regional university. The theoretical section integrates the foreign paradigms of «Stimulus – Organism – Response», the «Eduscape» concept, the hedonic pyramid of student experience, as well as the contributions of domestic researchers on satisfaction with the educational environment. The empirical basis for the testing was a survey of 742 students of Perm State National Research University (PSU, 2026). The results show high formal satisfaction with learning conditions (86,3 %), but the sense of belonging to the university (perceiving it «as home») is less pronounced (58,8 %). Hygienic factors of satisfaction and motivation are problematized: the condition of classrooms, the quality of food, dormitory conditions, etc. The socio-psychological climate and the institutions of tutoring (both faculty and peer tutoring) are assessed extremely positively. The conclusion emphasizes the need for regular diagnostics of student experience as a tool that can make a significant contribution to image management and, consequently, to increasing the competitiveness of a modern university.

Keywords: student experience, perception of the university environment, satisfaction, «Stimulus – Organism – Response» paradigm, «Eduscape» concept, hedonomics, hedonic pyramid, impression management

For citation: Bezrukov A.V. [Student experience as a strategic resource of a modern university: a theoretical model and an empirical analysis of factors of student satisfaction (a case study of Perm State University)]. *Social'nye i humanitarnye nauki: teoriya i praktika* [Social Sciences and Humanities: Theory and Practice], 2026, issue 2(17), pp. 33–43 (In Russian), <http://dx.doi.org/10.17072/2949-5601-2026-2-33-43>, EDN IRXGXD

Введение

Современная российская система высшего образования развивается в условиях глубоких трансформаций и противоречивых тенденций. С одной стороны, прогнозы Федеральной службы государственной статистики РФ свидетельствуют о продолжении демографического кризиса. Отмечается, что к 2030 году удельный вес населения моложе трудоспособного возраста сократится до 16,1 %, а к 2036 году еще до 14,2 % [13, с. 120]. С другой стороны, государство и рынок труда актуализируют запрос на специалистов со средним профессиональным образованием. В частности, об этом упоминает министр труда и социальной защиты РФ А.В. Котяков на пленарной секции «Кадры будущего: 2026–2032 – основные тренды» в рамках Всероссийского кадрового форума (3–4 декабря 2025 года)¹. Другой эксперт, министр просвещения РФ С.С. Кравцов, отмечает, что «сегодня порядка 63 %

¹ См. подробнее: Официальный пресс-релиз на интернет-портале Министерства труда и социальной защиты от 3 декабря 2025 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://mintrud.gov.ru/employment/327> (дата обращения: 20.03.2026).

девятиклассников выбирают систему СПО»¹, что рассматривается экспертами как рекордные значения последних лет. «По существующим и прогнозируемым темпам развития многие показатели среднего профессионального образования значительно опережают аналогичные показатели высшего образования» [8, с. 178]. Эти два тренда создают жесткую конкурентную среду для университетов, особенно региональных.

На таком фоне происходит и трансформация общественных представлений о ценности высшего образования. Согласно мониторинговому опросу ВЦИОМ (2024 г.) о высшем образовании, «молодые люди гораздо чаще других склонны преуменьшать значимость высшего образования», а само оно все чаще воспринимается как «желательное, но необязательное условие успешного трудоустройства»². Согласно другому источнику данных об общественном мнении в этом отношении, результатам всероссийского поквартирного опроса, проведенного ФОМ в апреле 2025 года, лишь четверть граждан оценивают качество российского высшего образования как хорошее, почти каждый третий россиянин полагает, что для достижения успеха в жизни высшее образование не нужно, а 23 % вовсе считают, что в стране слишком много людей с высшим образованием³. Эксперты-исследователи фиксируют более глубокий кризис: «Высшее образование в современной России постепенно утрачивает свою основную функцию – подготовку человека к профессиональному труду, требующему высокой квалификации» [4, с. 32]. Эта девальвация подкрепляется и объективными процессами на рынке труда, связанные с тем, что «в современном обществе сформировались условия, позволяющие специалисту работать, не имея реальной квалификации, а имея только ее номинал в виде диплома» [6, с. 216].

Исследователи также фиксируют смену образовательных стратегий у молодежи. Отмечается устойчивый переход «от “сквозной” образовательной модели поведения “школа – вуз – рынок труда” и “школа – колледж – вуз – рынок труда” к модели “работа – учеба” и совмещения образовательных и профессиональных потребностей» [5]. Это означает, что сегодняшний студент – это уже не просто учащийся, а субъект, сочетающий учебу, работу и поиск карьерных траекторий. При этом фиксируемое общее снижение качества школьного образования и рассогласованность рынка труда с системой профессиональной ориентации в школе усугубляют ситуацию неспособностью части таких абитуриентов успешно интегрироваться сначала в вузовскую среду, а затем в реальной трудовой деятельности [12].

В этих условиях перед современными университетами встает задача, выходящая за рамки традиционного повышения качества образовательных программ. Необходимо

¹ Официальный пресс-релиз на интернет-портале Министерства труда и социальной защиты от 3 декабря 2025 г.

² См. подробнее результаты исследования ВЦИОМ «Высшее образование в России: мониторинг». Метод опроса – телефонное интервью по стратифицированной случайной выборке, извлеченной из полного списка сотовых телефонных номеров, задействованных на территории РФ. 16 ноября 2024 г. Выборка: 1600 россиян в возрасте от 18 лет [Электронный ресурс]. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/vysshee-obrazovanie-v-rossii-monitoring> (дата обращения: 20.03.2026).

³ См. подробнее результаты исследования ФОМ «Высшее образование: Для чего люди получают высшее образование? Нужно ли оно для успеха в жизни?». Методы: еженедельный всероссийский поквартирный опрос. (11–13 апреля 2025 г., выборка 1500 респондентов); всероссийский телефонный опрос (19 июля 2020 г., выборка 1000 респондентов) [Электронный ресурс]. URL: <https://fom.ru/Nauka-i-obrazovanie/15187> (дата обращения: 20.03.2026).

управление тем, что в мировой социологии образования получило название «студенческий опыт», т. е. восприятием обучающимися внутривузовской среды. Как отмечают разработчики этой концепции, студенческий опыт охватывает весь спектр впечатлений студента – от качества отдельных курсов до более широкого взаимодействия с университетской жизнью [16]. Управление студенческим опытом становится стратегическим ресурсом, позволяющим не только удерживать контингент, но и формировать устойчивую социальную базу из числа успешных выпускников – носителей позитивного образа *alma mater*. Усилия университетов, направленные на улучшение студенческого опыта, оцениваются экспертами в качестве важнейшего приоритета [15].

«Необходимость развития и повышения конкурентоспособности региональных вузов с учетом новых трендов развития образовательной среды, запросов государства и общества обуславливает актуальность исследования, которое направлено на выявление удовлетворенности обучающихся» [7, с. 42]. Таким образом, цель данной статьи состоит в том, чтобы концептуализировать теоретическую модель измерения студенческого опыта и апробировать ее на примере одного из региональных вузов.

Теоретическая модель исследования

Категория «студенческий опыт» имеет междисциплинарный характер и трактуется в литературе неоднозначно. Многие вузы и исследователи до сих пор ограничиваются ее операционализацией через понятие «удовлетворенность», что, по мнению ряда авторов, является серьезным упрощением [18].

Анализ литературы позволяет выделить 3 основных подхода (точки зрения) к интерпретации студенческого опыта. Психологический подход акцентирует внимание на субъективных переживаниях студента, его эмоциональной включенности и самооценке. Социологический подход рассматривает удовлетворенность как интегральный показатель качества образовательной среды, поддающийся измерению через частные индикаторы (учебный процесс, взаимодействие, инфраструктура). Экономический подход трактует студента как потребителя услуг, а его опыт – как фактор лояльности и репутации вуза, влияющий на его рыночную привлекательность. Исследователями отмечается, что «в совокупности, отрицательное отношение к деятельности образовательной организации со стороны потребителей образовательных услуг снижает уровень престижа высшего учебного заведения, приводит к сокращению контингента обучающихся» [11, с. 18]. Каждый из подходов обладает собственной ценностью, но ни один не является достаточным. Поэтому необходим синтез различных взаимодополняющих теоретических моделей.

При психологическом подходе ключевую рамку предоставляет парадигма «Стимул – Организм – Реакция», адаптированная для изучения системы высшего зарубежными исследователями [14, 15]. Согласно этой модели, физические и социальные стимулы университетской среды (архитектура, оформление аудиторий, порядок, эстетика) воздействуют на внутреннее состояние студента – его эмоциональное удовольствие и возбуждение, которые, в свою очередь, определяют поведенческие реакции, в частности желание оставаться и вовлеченность во взаимодействия. Авторы вводят понятие «Eduscape», используемое для обозначения специфической конфигурации образовательного пространства, которое вызывает у студента эмоциональный отклик, а тот, в свою очередь,

опосредует вовлеченность студента. Важно отметить, что связь между физической средой и учебным поведением не прямая: она всегда идет через эмоцию типа «мне здесь приятно». Это подчеркивает медиативную роль субъективного восприятия.

Ключевое отличие социологического подхода – холистический взгляд: ученик воспринимает школу целостно, т. е. как единое пространство повседневной жизни, а не как набор отдельных пространств-классов. Поэтому бесполезно изучать изолированно отдельные параметры (например, шум, свет или температуру), но нужно улавливать полный опыт пребывания в учебном заведении, включая коридоры, лестницы, уборные, столовые, места отдыха, а также учитывать события, мероприятия, новости, элементы безопасности и т. п. Такой опыт принципиально отличается от того, что видят преподаватели или администрация, для которых это пространство прежде всего является местом работы, в то время как для первых – это место оказания услуг, в котором они являются потребителями. В своих исследованиях авторы также отмечают связь этого восприятия с успеваемостью обучающихся: хорошая среда повышает самооценку и делает учебу более желанной, тогда как плохая подрывает их. При этом с возрастом механизм ослабевает: старшие просто перестают придавать значение плохой среде, переключаясь на отношения со сверстниками и будущие цели как на главные источники самооценки и самоуважения [17].

Третья, наиболее комплексная на сегодняшний день концептуальная модель, предложена под названием «гедономическая пирамида студенческого опыта» [15]. В целом, гедономика рассматривается как область науки и практики управления, которая фокусируется на том, как сделать взаимодействие с технологиями, рабочим пространством или другими объектами более приятным и удовлетворительным для человека с целью максимизации его потребительского счастья [9]. Адаптируя иерархию потребностей Маслоу к внутриуниверситетскому контексту, авторы выделяют пять иерархических уровней: 1. безопасность и доступность (физическая, цифровая, эмоциональная безопасность, отсутствие барьеров); 2. функциональность и удобство использования (эффективность образовательных платформ, навигация, ресурсы); 3. вовлеченность и связь (чувство принадлежности, качественные отношения с преподавателями и сверстниками); 4. персонализация и развитие (индивидуальные траектории, наставничество); 5. удовлетворенность и самореализация (достижение целей, трансформационный опыт). Пирамида подчеркивает, что базовые уровни (безопасность и функциональность) являются необходимым условием для достижения высших (вовлеченности и самореализации). Если в вузе возникают сложности с работой уборных, нестабилен интернет или нет возможности получить справку без очереди, то никакие инновационные педагогические методики не смогут сформировать устойчивый положительный студенческий опыт, поскольку удовлетворенность главным образом определяется этими внешними гигиеническими факторами.

Говоря об удовлетворенности, отечественные исследователи выделяют четыре ключевых измерения: 1) удовлетворенность учебным (образовательным) процессом; 2) социальную удовлетворенность (отношения с преподавателями и студентами); 3) удовлетворенность внеучебной деятельностью; и 4) удовлетворенность деятельностью вуза по созданию благоприятной образовательной среды (инфраструктура, сервисы,

материальная составляющая). При этом подчеркивается, что на общую удовлетворенность качеством высшего образования влияют первые три измерения, а на них, в свою очередь, уровень удовлетворенности средой [3, с. 36-37]. Наконец, важным компонентом в этом отношении выступает студенческая вовлеченность. Некоторые авторы на эмпирическом материале доказывают, что «существует сильная положительная связь между вовлеченностью студентов и уровнем их лояльности к вузу» [1, с. 257], причем лояльность рассматривается в качестве интегрального индикатора эффективности образовательной экосистемы.

Интегрируя описанные подходы, в данном исследовании предлагается следующая рабочая теоретическая модель, положенная в основу эмпирического анализа: итоговая удовлетворенность и чувство принадлежности к университету формируются как результат прохождения студентом всех уровней гедономической пирамиды – от базовой безопасности до личностной самореализации. Соответственно, ключевыми блоками анализа выступают: 1) оценка физической и организационной среды; 2) социально-психологический климат и межличностные взаимодействия; 3) взаимодействие с преподавателями, администрацией и кураторами; 4) формирование идентичности и профессиональные ориентации. Эти блоки были операционализированы в инструментарии эмпирического исследования.

Дизайн и методика эмпирического исследования

Эмпирическую основу данного исследования составили материалы опроса среди студентов, проведенного Центром социологических исследований Пермского государственного национального исследовательского университета (ПГНИУ) в 2026 году, любезно предоставленные автору настоящей статьи. Объектом данного исследования выступили студенты очной формы обучения, обучающиеся по программам бакалавриата, специалитета, а также в колледже ПГНИУ. Объем выборочной совокупности составил 742 человека. Формирование выборки осуществлялось методом стихийного отбора обучающихся на факультетах, в институтах и колледже ПГНИУ. Гендерная структура образовавшейся выборки отражает общую тенденцию высшего образования: женщины – 65,9 %, мужчины – 34,1 %. Отслеживалась принадлежность обучающихся к факультетам/институтам и курсам. Наиболее представлены оказались Колледж профессионального образования (29,4 %), Институт компьютерных наук и технологий (15,4 %) и Химический факультет (14,6 %). Помимо них в меньших объемах представлены другие учебные подразделения ПГНИУ – всего 11 факультетов/институтов и колледж. В соответствии с тенденциями движения студентов в выборке преобладают обучающиеся младших курсов бакалавриата и специалитета (64,2 %), что важно для анализа динамики восприятия на ранних этапах обучения.

Основным инструментом сбора данных являлась анкета. Анкета включала вопросы, связанные с оценкой физической и организационной среды (удовлетворенность условиями, удобство инфраструктуры, качество цифровых сервисов, бытовые условия); оценкой социально-психологического климата (атмосфера в группе, взаимопомощь, уровень стресса); оценкой взаимодействия с преподавателями, сотрудниками кафедр, деканатов, администрацией, кураторами; оценкой вовлеченности во внеучебную деятельность и профессиональных планов обучающихся. Таким образом, имеющийся инструментарий

вполне согласуется с предложенной концептуальной моделью исследования. Применялась преимущественно закрытая форма вопросов. При формулировке вопросов, направленных на измерение удовлетворенности обучающихся, использована 5-балльная шкала Лайкерта.

Ввод и обработка данных осуществлялись в SPSS for Windows 23.0. с использованием методов частотного анализа и корреляционного анализа.

Результаты эмпирического исследования

Общая удовлетворенность условиями и эмоциональное восприятие параметров внутриуниверситетской среды. Большинство опрошенных студентов (86,3 %) удовлетворены условиями, созданными университетом для получения образования (в т. ч. 31,1 % – полностью удовлетворены, 55,1 % – скорее удовлетворены). При этом отдельные параметры организации учебного процесса оцениваются дифференцированно. Наиболее высокие оценки получают базовые элементы: работа цифровых сервисов ПГНИУ (в частности единая телеинформационная система (ЕТИС) ПГНИУ) (86,8 % совокупно согласных), соответствие дисциплин учебному плану (81,9 %), удобство инфраструктуры (77,4 %), доступность преподавателей для консультаций (75,6 %), логика организации содержательной составляющей образовательного процесса по учебным периодам (73,6 %) и его ориентированность на выработку практических умений/навыков (72,6 %). Ниже оценивается насыщенность студенческой жизни (65,9 %), возможности международной академической мобильности (61,9 %) и, что особенно важно, возможность прохождения практик в ведущих компаниях региона (49,2 %). Таким образом, в зоне относительного благополучия находятся гигиенические факторы, тогда как зоны, связанные с практической реализацией и внешними возможностями, определяющие мотивационную составляющую, воспринимаются как дефицитные.

Однако формальная удовлетворенность условиями не автоматически трансформируется в эмоциональное принятие университета как «своего». На вопрос: «Можно ли сказать, что в стенах университета Вы ощущаете себя “как дома”?» лишь 58,8 % ответили утвердительно (скорее или определенно), тогда как 33,0 % не разделяют такого ощущения. Эмоциональное восприятие университета также неоднозначно: при упоминании ПГНИУ у студентов прежде всего возникают спокойствие (26,8 %) и интерес (24,5 %), но заметную долю составляют усталость (10,8 %), тревога (9,3 %) и апатия (9,0 %). Лишь 5,8 % упоминают удовлетворение, а радость – 3,1 %. Иными словами, в эмоциональном фоне студенческой жизни сосуществуют позитивные и негативные переживания, причем последние нередко связаны с накопленной утомленностью и напряжением.

В части эмоциональной составляющей значение могут иметь оценки деятельности университета по созданию благоприятной образовательной среды (инфраструктура, сервисы, материальная составляющая). Наиболее комфортными и уютными местами в университете студенты считают зоны отдыха (29,1 %), кафе и столовую (15,8 %) и Студенческий дворец культуры (13,7 %). Учебные аудитории, библиотеки и лаборатории упоминаются значительно реже (менее 2 % респондентов). В ответах на вопрос о том, что могло бы сделать жизнь в университете более комфортной, доминируют запросы на более гибкое расписание занятий (29,2 %), улучшение условий в общежитиях (23,0 %) и повышение качества питания (17,1 %). Расширение возможностей для трудоустройства (8,4 %) или

увеличение числа внеучебных мероприятий (1,1 %) упоминаются значительно реже. В свою очередь, эти факты, с одной стороны, подтверждает теоретическое положение гедонической пирамиды о том, что пока не решены базовые (бытовые) потребности, запросы более высокого уровня (карьерные, творческие) отходят на второй план, с другой стороны, в этих запросах прослеживаются и обозначенные элементы эмоциональной составляющей студенческого опыта.

Социально-психологический климат и взаимоотношения в учебных группах. Атмосфера в учебных группах оценивается в целом позитивно: практически каждый третий респондент характеризует ее как хорошую (37,5 %) или отличную, атмосферу «добрососедства» (30,6 %). Высока и взаимопомощь: 76,1 % студентов сталкиваются с проявлениями взаимопомощи в группе ежедневно или несколько раз в неделю. Уровень стресса в университете преимущественно средний (54,7 %), тем не менее высокий и очень высокий фиксируют довольно существенные 14,7 % опрошенных. При этом среди студентов с высоким уровнем стресса 35,8 % оценивают свои навыки совладания как низкие, что указывает на группу риска, нуждающуюся в дополнительной психологической поддержке.

Взаимодействие с преподавателями, администрацией и кураторами. Взаимодействие с преподавателями оценивается наиболее высоко: более 80 % студентов позитивно характеризуют эти отношения, причем 56,8 % говорят о полном «взаимопонимании и сотрудничестве». Конфликтные отношения в этой категории исключительно редки (0,9 %). Сотрудников кафедр и деканатов (дирекции) положительно оценивают 46,9 %, но 31,0 % фиксируют полное отсутствие взаимодействия с этой категорией работников. С административным аппаратом вовсе не взаимодействуют 50,5 %, а доля «взаимопонимания и сотрудничества» составляет лишь 31,0 %. Конфликтность во всех категориях минимальна, но доступность сотрудников убывает по мере удаления от учебного процесса.

Отдельного внимания в этом отношении заслуживает система кураторства. Среди обучающихся бакалавриата и специалитета наличие куратора из числа преподавателей отмечают 65,9 % опрошенных, а из числа студентов – варьируется от 92,9 % на 1 курсе до полного отсутствия на 5-м. Кураторы-преподаватели выполняют преимущественно информационно-консультативные функции (ответы на вопросы об учебном процессе – 31,5 %, информирование о мероприятиях – 26,9 %), но также отмечаются и неформальные встречи (11,8 %). Удовлетворенность деятельностью куратора-преподавателя исключительно высока – 93,9 % по совокупности: 65,4 % полностью удовлетворены, 28,5 % скорее удовлетворены. Кураторы из числа студентов оцениваются как «очень открытые, всегда готовые помочь и выслушать» (72,0 %). Уровень удовлетворенности их деятельностью также высок: 66,1 % полностью удовлетворены, 26,3 % скорее удовлетворены (совокупно 92,4 %). Эти данные свидетельствуют о том, что институт кураторства не только формально существует, но и реально работает как эффективный канал поддержки и социализации, причем студенческое кураторство выполняет четкую адаптационную функцию, максимально востребованную на 1 курсе.

Формирование идентичности. Большинство студентов (46,4 %) удовлетворены своей ролью в студенческом сообществе, 21,6 % скорее довольны, а 9,3 % чувствуют себя

лидерами. Ключевым фактором, способствующим ощущению принадлежности, являются горизонтальные связи: взаимодействие с одноклассниками и друзьями (36,1 %) и ощущение общности целей с другими студентами (20,9 %). Поддержка со стороны преподавателей и администрации в этом ряду упоминается редко (2,3 %). Это подчеркивает, что для большинства студентов университет – это прежде всего сообщество сверстников, а не институциональная иерархия, что, в свою очередь, обуславливает потребность в насыщенной внеучебной деятельности и развитой системы горизонтальных субъект-субъектных отношений.

Обсуждение и заключение

Проведенное исследование подтверждает эвристическую ценность интегративной теоретической модели, сочетающей парадигму «Стимул – Организм – Реакция», холистический подход, концепцию «Eduscape» и гедоническую пирамиду студенческого опыта. Эмпирически показано, что высокая формальная удовлетворенность условиями обучения не автоматически транслируется в чувство психологического комфорта и принадлежности. Разрыв между 86,3 % удовлетворенных условиями и 58,8 % ощущающих университет «как дома» является значимым индикатором того, что университетская среда не является для большинства студентов пространством психологической безопасности и идентичности. Это подтверждает выводы других исследователей, согласно которым механизмом удовлетворенности образовательной средой является переживание ее как «своей», а не только восприятие внешних атрибутов [10].

С практической точки зрения, основные «болевые точки» лежат в области базовых уровней гедонической пирамиды – функциональности и безопасности (гибкость расписания, состояние общежитий, качество питания и т. п.). Их дефицит блокирует возможность подъема к высшим уровням вовлеченности и самореализации. В то же время сильными сторонами выступают благоприятный социально-психологический климат в учебных группах, высокая взаимопомощь и, что особенно важно, эффективно работающие институты кураторства (как преподавательского, так и студенческого).

На основании полученных результатов можно предложить следующие рекомендации. Во-первых, необходима реализация программы «быстрых побед» в улучшении повседневных гигиенических параметров условий: санитарная модернизация уборных, регулируемое отопление, внедрение более гибких форм расписания. Во-вторых, следует усилить практическую составляющую обучения через системные партнерства с региональными работодателями и развитие центров карьеры на факультетах. В-третьих, целесообразно поддержать и формализовать институт студенческого кураторства, сделав его обязательным для 1 курса, а также инициировать работу по сближению административных служб со студенческой аудиторией через повышение прозрачности и доступности коммуникации. В-четвертых, необходимо организовать регулярный мониторинг студенческого опыта (не реже раза в год) с использованием валидизированного инструментария, включая и количественные, и качественные методы (фокус-группы). Такой мониторинг позволит учитывать не только мнения текущих студентов, но и формировать позитивную репутацию вуза через «сарафанное радио», что критически важно для

привлечения абитуриентов (в т. ч. через их родителей) в условиях возрастающей конкуренции на рынке образовательных услуг [2; 7; 8; 11].

Перспективы дальнейших исследований с учетом предлагаемых рекомендаций могут быть связаны с проведением лонгитюдного, в т. ч. панельного исследования, которое позволит отследить динамику студенческого опыта от 1 курса до выпуска, а также с включением качественных методов (глубинные интервью со студентами «на грани отчисления») для выявления триггеров, запускающих механизм ухода из вуза.

Библиографический список

1. Буркова С.А. Студенческая вовлеченность в образовательный процесс вуза // Огарев-online. 2025. Т. 13, № 3. С. 248–259. DOI: 10.15507/2311-2468.013.202503.248-259 EDN: NCHKGQ
2. Велько О.А. Современные подходы к социологическому изучению удовлетворенности студентов БГУ качеством образования // Социологический нарратив 2021: Общество в контексте новых вызовов: риски и возможности: Сборник статей по материалам XX Всероссийской научной конференции студентов и аспирантов, Москва, 16 апреля 2021 года. Москва: Российский государственный гуманитарный университет, 2021. С. 277–283. EDN: XKFPCM
3. Велько О.А. Социологические индикаторы уровня удовлетворенности студентов качеством образования // Социологический альманах. 2022. № 13. С. 27–38. EDN: DWNBIU
4. Винокурова Н.А. и др. Почему студенческая молодежь в современной России низко ценит высшее образование? / Н.А. Винокурова, И.С. Гудович, К.М. Гайдар // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2022. № 1. С. 28–33. DN: MJCJBX
5. Галас М.Л., Брушкова Л.А. Ценность и качество высшего образования в представлениях современной российской молодежи // Наука. Общество. Оборона. 2023. Т. 11, № 4(37). С. 43–43. DOI: 10.24412/2311-1763-2023-4-43-43 EDN: HURBQV
6. Грязнова Е.В. и др. Российское образование: проблема падения качества / Е.В. Грязнова, А.Г. Гончарук, Г.Н. Роганова, Т.Н. Уткина // АНИ: педагогика и психология. 2020. № 2(31). С. 215–217. DOI: 10.26140/anip-2020-0902-0049 EDN: FOVXBM
7. Дагаева И.А., Бахотский В.В., Стрикунова Л.И. Диагностика удовлетворенности студентов образовательной средой вуза в целях повышения его привлекательности для абитуриентов // Вестник Сургутского государственного университета. 2022. № 2(36). С. 42–50. DOI: 10.34822/2312-3419-2022-2-42-50 EDN: WSWENJ
8. Зборовский Г.Е. Удовлетворенность студентов колледжей и вузов образованием: сравнительный анализ // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. 2021. Т. 27, № 4. С. 177–192. DOI: 10.15826/izv1.2021.27.4.086 EDN: AJHGWL
9. Иванова Д.С. От экономики к гедонике: гедонизм в потребительском поведении // Гуманитарные научные исследования. 2020. № 12 [Электронный ресурс]. URL: <https://human.snauka.ru/2020/12/36364> (дата обращения: 17.03.2026). EDN: BOLBGI
10. Исаева Н.И. Психологические критерии оценки образовательной среды вуза // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=16751> (дата обращения: 15.03.2026). EDN: TGRCXH
11. Леонов С.А. Развитие внутривузовской системы оценки качества образования: анализ удовлетворенности студентов // Казанский педагогический журнал. 2023. № 3(158). С. 18–22. DOI: 10.51379/KPJ.2023.160.3.002 EDN: HRHCVT
12. Овсянников А.А., Лакеева Л.В. Рассогласованность рынка труда и системы профессиональной ориентации в России // Народонаселение. 2019. Т. 22, № 4. С. 62–77. DOI: 10.24411/1561-7785-2019-00039 EDN: JVZCXG
13. Руденко Л.Г. Демографический кризис в России: причины и возможные пути преодоления // Вестник Алтайской академии экономики и права. 2025. № 7-1. С. 116–123. DOI: 10.17513/vaael.4231 EDN: MBBLMQ
14. Alagarsamy S., Mehrolia S., Vijay M. The importance of servicescapes in Maldivian higher education: application of the stimuli-organism-response(SOR) framework // Journal of Facilities Management. 2022. Vol. 20 № 2. P. 218–234. DOI: 10.1108/JFM-02-2021-0027 EDN: TDZZWS

15. Apraiz A., Sánchez P., Justel D., González de Heredia A. Hedonomic Pyramid to enhance Student Experience in Higher Education: A conceptual framework // 11th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'25), 17-20 June 2025. Valencia, 2025. P. 1022–1031. DOI: 10.4995/HEAd25.2025.19951
16. Baik C., Kahu E.R. What is «the student experience»? // Research Handbook on the Student Experience in Higher Education. Elgar Handbooks in Education, 2023. P. 2–12.
17. Edgerton E., McKechnie J., McEwen Sh. Students' perceptions of their school environments and the relationship with educational outcomes // Educational & Child Psychology. 2011. Vol. 28, № 1. P. 33–45. DOI: 10.53841/bpsecp.2011.28.1.33
18. Matus N., Rusu C., Cano S. Student eXperience: A Systematic Literature Review // Appl. Sci. 2021. Vol. 11. Art. 9543. DOI: 10.3390/app 11209543 EDN: JUANOQ

УДК 316.452

EDN LXYYAI

DOI: 10.17072/2949-5601-2026-2-44-51



Волегов Владимир Сергеевич,

кандидат социологических наук, доцент,
и.о. заведующего кафедрой социологии

Пермский государственный национальный исследовательский университет
614068, г. Пермь, ул. Букирева, 15

wsvolegov@mail.ru

Scopus AuthorID: HKE-9846-2023

SPIN-код: 2416-1839

Некрасова Анна Вячеславовна,

студент направления «Социология»

Пермский государственный национальный исследовательский университет
614068, г. Пермь, ул. Букирева, 15

nekrasova.nav@gmail.com

ВЫПУСКНИКИ-СОЦИОЛОГИ НА РЫНКЕ ТРУДА: СПЕЦИФИКА ВОСПРИЯТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ

Статья посвящена особенностям профессиональной адаптации выпускников-социологов в условиях актуального состояния рынка труда. В центре работы находится вопрос трансформации представлений о профессиональных навыках. Авторами показываются различные подходы к описанию процесса профессиональной адаптации, существующие в рамках социологической науки. На основании классических подходов делается вывод о важности формирования представлений о профессиональной группе (профессиональная идентичность) и воспроизводства в рамках данной группы специфических этических моделей и ценностей. Как следствие, специфика профессиональной адаптации социологов описывается через размытость профессионального сообщества и высокий уровень трудоустройства в смежных областях. Эмпирическая база работы сформирована из материалов глубинных интервью и онлайн-опроса выпускников кафедры социологии Пермского государственного национального исследовательского университета. На основании полученных данных авторы делают вывод об отсутствии у абитуриентов представлений о содержании будущей профессиональной деятельности, а также о конструировании представлений в рамках образовательного процесса. Наибольшую роль в процессе формирования профессиональной идентичности играет блок дисциплин и практик, связанных со сбором и анализом социологических данных. Именно участие в проведении социологических и маркетинговых исследованиях и анализ полученных данных оказываются наиболее существенными индикаторами работы по специальности. При этом на трудовом этапе адаптации происходит дополнение данного навыка, связанное с необходимостью коммуникации вне узкой профессиональной области.

Ключевые слова: профессиональная адаптация, профессиональная идентичность, навыки, трудоустройство, выпускники-социологи, разведывательное исследование

Ссылка для цитирования: Волегов В.С., Некрасова А.В. Выпускники-социологи на рынке труда: специфика восприятия профессиональных навыков // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. – 2026. – № 2(17). – С. 44–51. <http://dx.doi.org/10.17072/2949-5601-2026-2-44-51> EDN LXYYAI



Vladimir S. Volegov,
Ph.D. in Sociology, Associate Professor
Acting Head of the Department of Sociology
Perm State University
15 Bukireva St., Perm, Russia, 614068
wsvolegov@mail.ru
Scopus AuthorID: HKE-9846-2023
SPIN-code: 2416-1839

Anna V. Nekrasova,
Student of the Field of "Sociology"
Perm State University
15 Bukireva St., Perm, Russia, 614068
nekrasova.nav@gmail.com

GRADUATE SOCIOLOGISTS IN THE LABOR MARKET: SPECIFICITY OF PERCEPTION OF PROFESSIONAL SKILLS

This article examines the professional adaptation of sociology graduates in the current labor market. It focuses on the transformation of perceptions of professional skills. The authors demonstrate various approaches to describing the professional adaptation process within sociology. Based on classical approaches, they conclude that it is important to develop understanding of a professional group (professional identity) and to reproduce specific ethical models and values within this group. Consequently, the specifics of sociologists' professional adaptation are described through the blurring of the professional community and the high rate of employment in related fields. The empirical basis of the study is formed by in-depth interviews and an online survey of graduates of the Sociology Department at Perm State University. Based on the data obtained, the authors conclude that applicants lack understanding of the content of their future professional activities and that these understandings are formed within the educational process. The set of disciplines and practices related to the collection and analysis of sociological data plays a significant role in the formation of professional identity. Participation in sociological and marketing research and the analysis of the resulting data proves to be the most significant indicator of professional performance. Moreover, during the on-the-job adaptation stage, this skill is further developed, driven by the need to communicate beyond a narrow professional field.

Keywords: professional adaptation, professional identity, skills, employment, sociology graduates, exploratory study

For citation: Volegov V.S., Nekrasova A.V. [Graduate sociologists in the labor market: specificity of perception of professional skills]. *Social'nye i gumanitarnye nauki: teoriya i praktika* [Social Sciences and Humanities: Theory and Practice], 2026, issue 2(17), pp. 44–51 (In Russian), <http://dx.doi.org/10.17072/2949-5601-2026-2-44-51>, EDN LXYYAI

Введение

Более 30 лет назад в высших учебных заведениях России началась подготовка студентов-социологов: к 2000 г. в стране насчитывалось более 105 центров (факультетов, выпускающих кафедр), осуществлявших обучение по данной специальности [1, с. 249]. Несмотря на прошедшие годы присутствия социологии в структуре подготовки кадров, сохраняется ряд проблем, связанных с формированием представлений о содержании профессиональной деятельности, ее практической значимости и востребованности на рынке труда.

Сегодня вопросы трудоустройства выпускников и их мотивации профессиональной деятельности занимают важное место в государственной образовательной политике РФ: формировании различных ведомственных рейтингов [11] и анализе потребности в выделении бюджетных мест в вузах [15]. Однако для многих направлений подготовки рынок труда оказывается диффузным и неограниченным тем или иным названием должности. Особенно сильно это заметно в отношении наук об обществе. Среди указанной укрупненной

группы направлений подготовки, по данным Росстата за 2025 год, группа «Социология и социальная работа» демонстрирует средний уровень трудоустройства по полученной специальности (65 % при 63 % в среднем по общественным наукам [13, с. 4]). Выборочное обследование рабочей силы, проведенное в 2025 г., подтверждает данную ситуацию [8], однако позволяет заметить отсутствие существенной положительной динамики данного показателя.

Представляется, что качественная подготовка студентов-социологов заставляет переосмыслить представления о месте социологов на рынке труда, их профессиональной идентичности, востребованности навыков и необходимости изменения образовательных программ под меняющиеся запросы работодателей и самих обучающихся. В данной статье делается первичная попытка рассмотрения отдельных аспектов профессиональной адаптации выпускников-социологов Пермского государственного национального исследовательского университета, связанная с восприятием профессии и соответствием полученного образования запросам реальной трудовой деятельности.

Теоретико-методологические аспекты изучения профессиональной адаптации

Социологические подходы к пониманию и анализу социальной адаптации традиционно начинаются с органицизма Г. Спенсера, подчеркивавшего важность для индивидов приобретения навыков, необходимых для включения в общественную жизнь [14, с. 15]. Однако в более развернутом виде социологический анализ адаптационных процессов складывается позже в рамках структурного функционализма. Так, Э. Дюркгейм, подчеркивая двойственную природу человеческого сознания, противопоставлял индивидуальное и коллективное «Я», последнее из которых связано с усвоением и трансляцией социально значимых знаний, навыков и норм, необходимых для жизни в обществе [6, с. 45]. Более того, формирование коллективного «Я» происходит не только через воспитание в семье или образовательной организации, но и через профессиональные сообщества, выступающие в качестве референтных групп и носителей специфической профессиональной этики [5]. Последующее развитие функционалистских концепций профессиональной деятельности во многом воспроизводят представления о социализирующей роли трудового коллектива и его участия в формировании образа профессии [12].

Другая модель описания профессиональной адаптации прослеживается в трудах представителей интерпретативного направления. Так, адаптационный процесс строится через формирование образа представителя профессии (в определенном смысле, «схемы типизации»), черты которого наделяются ценностным значением – осознанием собственной профессиональной идентичности [16, с. 93]. Роль профессионального сообщества при таком понимании адаптационного процесса связывается с внешним признанием и сертификацией, но не является фундаментальным условием профессиональной адаптации.

Описанные аспекты развития социологического понимания профессиональной адаптации, невзирая на различия, демонстрируют важность профессиональной группы либо как источника социальной нормы и адаптации сотрудника, либо как механизма, контролирующего результат данного процесса. Однако современные условия трудовой деятельности все чаще предполагают междисциплинарные трудовые коллективы, автономность образовательной среды от профессионального и трудового коллективов. Особенно сильно указанные особенности проявляются среди специалистов в области

общественных наук и гуманитарных видов деятельности, редко предполагающих наличие крупных специализированных организаций с однородным трудовым коллективом.

Помимо влияния контекста трудового коллектива и механизмов поиска работы, на протекание профессиональной адаптации влияют содержание и организационные условия самой профессиональной деятельности. Так, исследования показывают, что восприятие мотивов трудовой деятельности внутри общественно-научных специальностей различается, в том числе из-за разницы в уровне автономности труда: например, в отношении учителей это приводит к большему акценту на общественную значимость [9, с. 16–17], в то время как для представителей государственного и муниципального управления более заметной оказывается апелляция к ведомственной принадлежности [7, с. 181–182]. С другой стороны, для многих направлений деятельности, связанных с социальными процессами, удовлетворенность трудом связывается с осмыслением профессиональной этики и риском ее нарушения [2, с. 83; 10]. Не менее важным оказывается и представление о востребованности представителей собственной профессии. В этой связи возникает вопрос о содержании и формах протекания адаптационных процессов у выпускников-социологов, а также формировании у них профессиональной идентичности.

Источники и методы

Эмпирическая база исследования опирается на два источника.

1. Материалы серии глубинных интервью с выпускниками высших учебных заведений по направлению (специальности) «Социология», получивших диплом не позднее 1 года до момента проведения интервью и имевших к этому времени стабильную занятость. Период в 1 год выбран в связи со спецификой трудоустройства выпускников: практика показывает, что именно такой временной промежуток позволяет учесть доминирующие стратегии поиска работы и первичную адаптацию. Всего было взято 9 интервью у информантов, различающихся по статусу трудовой деятельности (работа по полученной профессии, работа в смежных областях, работа не по полученному образованию).

2. Результаты онлайн-опроса выпускников кафедры социологии Пермского государственного национального исследовательского университета с 1996 по 2024 г. Большой временной период и изменения мест проживания выпускников заметно снизили достижимость выбранной генеральной совокупности, что отразилось на ограниченном объеме выборочной совокупности: всего в опросе принял участие 81 респондент. При этом в исследовании приняли участие респонденты, относящиеся к нескольким поколениям образовательной программы подготовки (включая ГОС ВПО 1995 г., ФГОС 3, ФГОС 3+), что, несмотря на очевидные ограничения, все же позволяет судить о динамике результатов.

Допроизводственный этап профессиональной адаптации

Профессиональная адаптация представляет собой длительный социальный процесс, начало которого, как утверждают исследователи [3], связано с выбором сферы будущей профессиональной деятельности и постепенным приобретением необходимых трудовых навыков на допроизводственном этапе. Для социологической подготовки данное уточнение оказывается особенно важным, учитывая фрагментарное представление о данной профессии в общественном сознании. Более того, ежегодный опрос ВЦИОМ демонстрирует не только стабильно высокий запрос россиян на результаты социологических исследований, но и высокий скепсис к его результатам, в первую очередь среди молодежи [4].

Полученные с помощью глубинных интервью данные позволяют сформулировать предположение о том, что выбор направления подготовки определяется набором различных причин, преимущественно внепрофессионального характера. Чаще всего информанты описывают свое поступление как случайное, не основанное на представлении о социологии как профессии (Интервью 3: *«Я хотела вообще учиться где-нибудь... <...> Мне нужно было поступать именно на бюджет, учиться на платном возможности не было»*; Интервью 4: *«Я просто хотела получить образование. Какое – для меня было не важно»*). Другой вариант связан с осознаваемым желанием поступления в конкретный университет без выбора конкретной специальности (Интервью 4: *«... я туда приехала, смотрела ПГУ, я увидела, и я влюбилась, все, я хочу туда»*). Единственная характеристика профессии, упоминаемая участниками глубинных интервью, связана с промежуточным положением социологии между гуманитарным знанием и математикой (Интервью 8: *«... я выбрала поступать на что-то более близкое к гуманитарному, но одновременно тоже связанное с математикой»*).

Дальнейшее обучение постепенно формирует представление о специфике работы социолога, однако формирование образа профессии неоднородно. Так, информанты выделяют общесоциологические дисциплины, которые связаны с появлением общих представлений о понятийном аппарате науки (Информант 1: *«У меня было впечатление, что социолог вообще занимается чем-то очень абстрактным, никак не связанным с реальной экономической ситуацией»*). Большую практическую роль информанты видят в дисциплинах и практиках, напрямую связанных с проведением социологических исследований. Хотя первоначальные практики связаны с овладением простых техник полевой работы, участники интервью указывают на их роль для овладения навыками последующей аналитической работы (Интервью 7: *«... если бы я не была этим полевым работником, я бы никогда не узнала, как собираются все эти данные <...> То есть я все посмотрела изнутри и поняла, насколько такие данные, условно, можно ставить под вопрос»*). Важное место в формировании представления о профессиональном будущем оказывают научная и внеучебная деятельность, формирующие дополнительные навыки, не всегда связанные с получаемой специальностью. Еще один элемент профессиональной подготовки информанты выделяют ретроспективно. После получения профессионального опыта вне социологии, информанты отмечают необходимость более масштабного изучения смежных социальных наук (Интервью 5: *«... я уже выпустилась с минимальным пониманием, что такое воронка продаж, что такое маркетинговая стратегия, какие подходы бывают к маркетингу, про какие-то бизнесовые показатели <...> Вот эти все части пришлось наверстывать самой»*). В то же время сами информанты указывают на невозможность подобной дополнительной специализации в вузе ввиду отсутствия у них на момент обучения планов на дальнейшее трудоустройство.

Тем не менее, получение образования по направлению «Социология» приводит к формированию у студентов относительно целостного представления о специфике собственной профессиональной деятельности, связанной с анализом социальных процессов на основании эмпирических данных (Интервью 6: *«Это образование помогает не слепо верить цифрам, которые тебе приносят или которые ты находишь в интернете, а*

зарываться в методологию и смотреть, как они были получены, потому что это влияет на то, что с этими цифрами можно сделать и насколько вообще им можно доверять»). Еще одной важной чертой социолога является умение управлять коммуникацией как в стихийных условиях (Интервью 4: «Мне не сложно выйти на контакт с человеком совершенно чужим и заговорить с ним, спросить у него что-то»), так и в процессе решения рабочих задач (Интервью 3: «Я знаю, где найти нужную информацию, как отделить качественную информацию от какой-то другой, как с ней работать, как ее преподнести руководителям, как создать какую-то красивую картинку»).



Рисунок 1. Категориальная схема формирования профессиональной идентичности

Представление о навыках на производственном этапе профессиональной адаптации

Проведенный опрос выпускников кафедры социологии показал большой разброс должностных позиций и сфер их трудовой деятельности. В значительной степени они относятся к проектной работе, организации и проведению маркетинговых и социологических исследований, управлению персоналом в коммерческих организациях и органах государственной власти и местного самоуправления. Проведенный опрос показал, что в существующих условиях труда чаще всего выпускники-социологи сталкиваются с необходимостью активной коммуникации и комплексной аналитики, включающей не только работу с данными, но и подготовку аналитических материалов по ее итогам, а также их представление. Умения, связанные с классической академической работой (подготовка и проведение исследования, написание научных публикаций), оказались менее востребованными, как и предпринимательские навыки.

Таблица 1. Оценка востребованности навыков на текущем месте работы и имеющихся дефицитов

Навыки	Востребованность	Дефицит
Коммуникативные навыки	67,0	8,8
Навыки анализа данных	63,7	10,0
Критическое мышление	55,0	5,0
Подготовка аналитических отчетных материалов	48,8	7,5
Организаторские навыки	46,3	11,3
Умение работать в команде	46,3	3,8
Навык публичной презентации	42,5	11,3
Цифровая грамотность	31,3	22,5
Навык переговоров с заказчиком	30,0	15,0
Креативность	28,7	11,3
Подготовка научных текстов	25,0	2,5
Навык разработки программы (проекта) исследования	22,5	5,0
Лидерские качества	22,5	21,3
Предпринимательские навыки	16,3	31,3
Организация и проведение полевых работ	15,0	0,0
Другое	1,3	2,5

Несмотря на то, что об отсутствии профессиональных дефицитов заявляет треть участников опроса, выделяется блок навыков, слабое развитие которых воспринимается как проблема. В первую очередь они связаны с предпринимательской деятельностью и лидерством, а также цифровой грамотностью, что объясняется высокими темпами развития информационных технологий, в том числе в профессиональной деятельности. При этом опрошенные выпускники высоко оценивают соответствие полученного образования запросам работодателя (частично или полностью этот тезис поддерживает 63,7 % респондентов).

Выводы

Профессиональная адаптация и трудоустройство выпускников различных направлений подготовки – важный вопрос, связанный не только с планированием набора в высшие учебные заведения, но и с модернизацией содержания и форматов образовательного процесса. Представленные в данной статье материалы ограничены своим объемом и степенью детализации. Полученные выводы во многом служат первичными гипотезами, которые, однако, могут стать отправной точкой для дальнейшего, более детального анализа.

Прежде всего, необходимо остановиться на сложном и многоаспектном характере профессиональной адаптации как процесса включения работника (в том числе будущего) в профессиональное сообщество, связанное с овладением технологиями работы, ценностями и моделями мышления. Тем не менее, данный процесс имеет свои специфичные проявления в различных профессиях, в том числе смежных. В случае социологии, такими чертами могут служить слабая информированность о содержании трудовой деятельности, невысокий уровень доверия к массовым опросам. Как следствие, поступление на рассматриваемое направление воспринимается как «шаг в неизвестное», а приобретение первичного представления происходит уже в стенах университета.

Значительный вклад в формирование профессиональной идентичности будущих дипломированных социологов вносят дисциплины, связанные с методами сбора и анализа социологических данных. Именно опыт проведения исследований и анализа данных

определяется выпускниками как один из индикаторов «работы по специальности». Более того, анализ данных и его представление оказываются наиболее востребованными навыками среди опрошенных выпускников. Однако трудоустройство вне академического мира вносит свои коррективы в реализацию этих навыков. Результаты аналитических действий должны выражаться не в академических текстах и сложных терминах: выпускник-социолог должен уметь объяснить их простым и доступным языком в максимально наглядной форме.

Таким образом, собранные данные позволяют зафиксировать направления для дальнейшего развития подготовки студентов философско-социологического факультета, модернизации содержания преподаваемых дисциплин.

Библиографический список

1. Буланова М.Б. Российское социологическое образование: от истории к современности // Вестник РГГУ. Серия «Философия. Социология. Искусствоведение». 2007. № 2-3. С. 245–255. EDN: KZHDYF
2. Гильфантинова Д.Р. Психолого-педагогические проблемы адаптации выпускников-психологов к профессиональной деятельности // Педагогика и психология образования. 2017. № 3. С. 79–86. EDN: ZIOYCL
3. Голуб Л.Н., Медведева С.А. Профессиональная адаптация: этапы, уровни и характеристики // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2021. № 5(195). С. 82–88. DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2021.5.p83-88 EDN: SNCUCS
4. Доверие социологическим опросам: мониторинг // ВЦИОМ [Электронный ресурс]. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/doverie-sociologicheskim-oprosam-monitoring?ysclid=mpjtcdbw97849296221> (дата обращения: 06.05.2026).
5. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда / пер. с фр. А.Б. Гофмана. М.: Канон, 1996. 432 с.
6. Дюркгейм Э. Социология образования / пер. с франц. Т. Астаховой; под ред. В. Собкина, В. Нечаева. М.: ИНТОР, 1996. 80 с.
7. Иванова Н.Л., Климова А.В. Адаптация молодых специалистов на государственной службе // Вопросы государственного и муниципального управления. 2018. № 4. С. 172–194. EDN: YQXPZJ
8. Итоги выборочного обследования рабочей силы // Официальный сайт Росстат [Электронный ресурс]. URL: https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/ORS_2025_god.rar (дата обращения 17.09.25).
9. Леонидова Г.В. Профессиональная самоидентификация и самочувствие учителей в условиях продолжающихся реформ образования // Проблемы развития территории. 2017. № 6(92). С. 7–26. EDN: ZULVUN
10. Муравкина Ю.А. Понятия и факторы, обуславливающие удовлетворенность профессиональной деятельностью // Евразийский научный журнал. 2017. № 10. С. 114–118. EDN: ZWGZHT
11. Национальные рейтинги трудоустройства выпускников – 2026 // Портал «Работа России» [Электронный ресурс]. URL: https://trudvsem.ru/ratings_education_organizations-2026 (дата обращения: 06.05.2026).
12. Парсонс Т. Профессии и социальная структура. (перевод с англ. Николаев В.Г.) // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 11. Социология: Реферативный журнал. 2015. № 4. С. 153–170. EDN: UVOPNB
13. Соответствие работы трудоустроенных выпускников 2022-2024 гг. выпуска специальности, полученной в образовательной организации высшего образования // Трудовые ресурсы, занятость и безработица [Электронный ресурс]. URL: https://www.rosstat.gov.ru/storage/mediabank/trud_vps_2022-2024.xlsx (дата обращения: 06.05.2026).
14. Спенсер Г. Основания социологии // Социология: Хрестоматия / Сост. О.И. Шестак, О.Н. Кошечкина. Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2005. 348 с.
15. Целевая кадровая потребность // Портал «Работа России» [Электронный ресурс]. URL: <https://trudvsem.ru/information-pages/target-education-demand> (дата обращения: 06.05.2026).
16. Чикагская социология: Сб. переводов / РАН. ИНИОН. Центр социал. науч.-информ. исслед. Отд. социологии и социал. психологии; сост. и пер. В.Г. Николаев; отв. ред. Д.В. Ефременко. М., 2015. 430 с.

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

EDN PIWEKA

DOI: 10.17072/2949-5601-2026-2-52-67



Мерзляков Дмитрий Евгеньевич,
старший преподаватель кафедры общей и клинической психологии
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614068, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
pedagogika-online@mail.ru
SPIN-код: 3344-2789

ЛИЧНОСТНЫЙ ПРОФИЛЬ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Актуальность исследования обусловлена возрастанием требований к личностным характеристикам специалистов в области психологии, а также недостаточной изученностью структуры личностного профиля студентов-психологов как системы взаимосвязанных адаптивных и дезадаптивных характеристик. Целью исследования являлось изучение особенностей личностного профиля студентов-психологов. В исследовании приняли участие 148 студентов психологических направлений обучения ПГНИУ. В качестве методов использовались стандартизированные психодиагностические опросники: Опросник Большой пятерки, Опросник «Темная триада», Опросник эмоционального интеллекта, Шкала общей самооценки, Шкала ясности Я-концепции, Опросник рефлексивности. Установлено, что личностный профиль студентов-психологов характеризуется преобладанием адаптивных черт: высокими показателями открытости опыту, доброжелательности, добросовестности, эмоционального интеллекта, самооценки и рефлексивности при умеренном уровне нейротизма и низкой выраженности психопатии. Показатели макиавеллизма и нарциссизма выражены на среднем уровне. Корреляционный анализ выявил структурированную систему взаимосвязей, включающую адаптивный кластер (экстраверсия, внутриличностный эмоциональный интеллект, самооценка, ясность Я-концепции, добросовестность) и противоположный ему дезадаптивный полюс (нейротизм, психопатия, макиавеллизм). Нейротизм демонстрирует устойчивые отрицательные связи с ключевыми психологическими ресурсами. Установлена амбивалентная роль нарциссизма, сочетающего адаптивные (связь с самооценкой и экстраверсией) и дезадаптивные (связь с психопатией) характеристики. Выявлена специфическая роль рефлексивности, положительно связанная с нейротизмом и отрицательно – с экстраверсией, ясностью Я-концепции и нарциссизмом, что указывает на ее возможную связь с повышенной самофокусировкой. Статистически значимые различия между студентами разных направлений подготовки не обнаружены. Личностный профиль студентов-психологов представляет собой систему взаимосвязанных адаптивных ресурсов и отдельных дезадаптивных компонентов. Полученные результаты уточняют структуру личностных характеристик, значимых для профессионального становления, и могут быть использованы при разработке программ психологического сопровождения студентов.

Ключевые слова: Большая пятерка, Темная триада, эмоциональный интеллект, самооценка, Я-концепция, рефлексивность

Ссылка для цитирования: Мерзляков Д.Е. Личностный профиль студентов-психологов // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. – 2026. – № 2(17). – С. 52–67. <http://dx.doi.org/10.17072/2949-5601-2026-2-52-67> EDN PIWEKA



Dmitry E. Merzlyakov

Senior Lecturer of the Department of General and Clinical Psychology

Perm State University

15 Bukireva St., Perm, Russia, 614068

pedagogika-online@mail.ru

SPIN-code: 3344-2789

PERSONALITY PROFILE OF PSYCHOLOGY STUDENTS

The relevance of the study is обусловлена increasing demands for personal characteristics of professionals in the field of psychology, as well as the insufficient exploration of the structure of the personality profile of psychology students as a system of interrelated adaptive and maladaptive traits. The study aimed to investigate the characteristics of the personality profile of psychology students. The sample consisted of N = 148 psychology students from Perm State University. Standardized psychodiagnostic instruments were used, including the Big Five Inventory, the Dark Triad questionnaire, the Emotional Intelligence questionnaire, the General Self-Efficacy Scale, the Self-Concept Clarity Scale, and the Reflexivity questionnaire. The results indicate that the personality profile of psychology students is characterized by a predominance of adaptive traits, including high levels of openness to experience, agreeableness, conscientiousness, emotional intelligence, self-efficacy, and reflexivity, along with moderate levels of neuroticism and low levels of psychopathy. Machiavellianism and narcissism were expressed at moderate levels. Correlation analysis revealed a structured system of relationships comprising an adaptive cluster (extraversion, intrapersonal emotional intelligence, self-efficacy, self-concept clarity, conscientiousness) and an opposing maladaptive pole (neuroticism, psychopathy, Machiavellianism). Extraversion and intrapersonal emotional intelligence were identified as system-forming factors associated with effective self-regulation and self-confidence. Neuroticism showed stable negative correlations with key psychological resources. Narcissism demonstrated an ambivalent role, combining adaptive aspects (associations with self-efficacy and extraversion) and maladaptive aspects (association with psychopathy). Reflexivity exhibited a specific pattern of relationships, being positively associated with neuroticism and negatively associated with extraversion, self-concept clarity, and narcissism, which may indicate its link to increased self-focused attention. No statistically significant differences were found between students from different academic programs. The personality profile of psychology students is a system of interconnected adaptive resources and specific maladaptive components. The findings clarify the structure of personality traits essential for professional development and can be used to design psychological support programs for students.

Keywords: Big Five, Dark Triad, emotional intelligence, self-efficacy, self-concept, reflexivity

For citation: Merzlyakov D.E. [Personality profile of psychology students]. *Social'nye i humanitarnye nauki: teoriya i praktika* [Social Sciences and Humanities: Theory and Practice], 2026, issue 2(17), pp. 52–67 (In Russian), <http://dx.doi.org/10.17072/2949-5601-2026-2-52-67>, EDN PIWEKA

Введение

Профессиональное становление представляет собой последовательную смену идентичностей (школьной, академической, профессиональной), где каждый переход сопровождается нормативным кризисом. Неспособность к их преодолению, особенно на 2–3 курсах обучения, может приводить к дезадаптации и утрате профессиональных ориентиров [14]. Согласно М.В. Кlementьевой (2025), в период ранней взрослости ресурсом осмысления жизни выступает ориентация личности на новые возможности, свободу выбора и взаимодействие с другими людьми [9]. Данная направленность во многом определяет траекторию становления будущего специалиста. Сформированная профессиональная идентичность выступает индикатором адаптивного пути развития, который характеризуется осознанным выбором профессии и способностью к рефлексивному анализу карьерных барьеров. Альтернативой является кризисный путь, связанный с состоянием «моратория» идентичности, проявляющимся в ее затяжном пересмотре. Он сопровождается наивными представлениями о профессиональном будущем, руминацией по поводу поиска «истинного призвания» и переживанием профессиональной неустойчивости [8].

Современное общество предъявляет к психологу высокие требования, которые включают профессиональную мобильность и готовность к работе в стрессовых и поликультурных условиях (образование, здравоохранение, юриспруденция). Помимо этого, значимыми являются эмпатия, рефлексивность, этическая устойчивость и социальное благополучие [1; 18]. Так, Е.С. Ермакова (2016) выделяет коммуникативные навыки, открытость, эмоциональную стабильность и эмпатичность [5]. М.А. Одинцова и др. (2024) систематизируют данные характеристики, объединяя их в 3 группы: личностные черты и способности, которым отнесены черты Большой пятерки и эмоциональный интеллект; ценностно-смысловые – рефлексивность и Я-концепция; эмоционально-волевые – эмоциональная зрелость и самооффективность [11]. Следовательно, эффективность работы психолога определяется не только уровнем профессиональной подготовки, но и личностными особенностями, которые важно учитывать при подготовке будущих специалистов.

Психологов и клинических психологов часто разделяют и говорят, что они разные. На популярных ресурсах (например, портал b17.ru¹) часто обсуждается разрыв в восприятии клинического психолога и психолога в обыденном представлении. Есть мнение, что эти специалисты различаются не только функционалом, но и набором личностных качеств, которые определяют их траекторию входа в профессию. Одними из наиболее распространенных описательных характеристик являются черты Большой пятерки и Темной триады, ясность Я-концепции, самооффективность, эмоциональный интеллект и рефлексивность. Рассмотрим их подробнее.

Так, одной из базовых моделей описания личности является модель Большой пятерки, включающая экстраверсию, открытость опыту, доброжелательность, добросовестность и нейротизм. Ее кросс-культурная устойчивость позволяет использовать данную модель как универсальный инструмент анализа личности [15]. Экстраверсия отражает активность и ориентированность на социальное взаимодействие [26]. Открытость опыту – когнитивную гибкость, интеллектуальную любознательность и стремление к новизне [23; 26]. Доброжелательность связана с просоциальной направленностью, добросовестность – с саморегуляцией и организованностью, а нейротизм – с эмоциональной нестабильностью [26]. Установлено, что данные черты связаны со стилями принятия решений: экстраверсия и открытость ассоциированы с интуитивным стилем, добросовестность – с рациональным, доброжелательность – с зависимым, а нейротизм – со стилем избегания [22].

Наряду с адаптивными характеристиками, в структуре личности могут присутствовать дезадаптивные черты, объединяемые в концепции Темной триады (психопатия, макиавеллизм, нарциссизм). Макиавеллизм связан с манипулятивностью и цинизмом, психопатия – с импульсивностью и дефицитом эмпатии, нарциссизм – со стремлением к превосходству и признанию [4; 27]. Их роль в психологическом функционировании остается дискуссионной: с одной стороны, они связаны с дезадаптацией, с другой – могут выполнять защитную функцию в условиях стресса [24; 25]. Показано, что их влияние

¹ b17.ru [Электронный ресурс]. – URL: b17.ru (дата обращения: 09.04.2026).

на эмоциональные состояния опосредуется стратегиями совладания [27], что позволяет рассматривать их как специфический механизм адаптации.

Ясность Я-концепции отражает степень определенности и устойчивости представлений личности о себе [2]. Ее снижение связано с повышенной чувствительностью к социальному давлению и колебаниями в переживании смысла жизни [20; 21]. В связи с этим оценка данного показателя в студенческом возрасте представляется значимой для разработки профилактических и развивающих интервенций.

Самоэффективность определяется как субъективная оценка способности успешно действовать и оказывает непосредственное влияние на поведение. Она связана с выбором копинг-стратегий: высокий уровень самоэффективности ассоциирован с конструктивными формами совладания, тогда как низкий – с избеганием и пассивностью [10; 19].

Эмоциональный интеллект рассматривается как совокупность способностей к пониманию и регуляции эмоций [16]. В отечественной традиции широко используется модель Д.В. Люсина, выделяющая внутриличностный и межличностный компоненты [12]. Исследования показывают, что высокий уровень эмоционального интеллекта связан с большей профессиональной удовлетворенностью и меньшим риском эмоционального выгорания, несмотря на неоднозначное влияние отдельных его компонентов на самоэффективность [13].

Рефлексивность рассматривается как ключевой механизм саморегуляции, обеспечивающий осознанное управление деятельностью и личностным развитием. Она интегрирует свойства, процессы и состояния психики, выступая фактором повышения субъектности и эффективности деятельности [17]. При этом рефлексивность занимает особое место в структуре общих способностей, будучи связанной с креативностью, но не сводясь к ней [6].

Несмотря на значительную эмпирическую базу, в научной литературе сохраняется дефицит работ, рассматривающих личностный профиль студентов-психологов как целостную систему. В частности, недостаточно изучены взаимосвязи между чертами Большой пятерки, Темной триады и такими предикторами, как эмоциональный интеллект, самоэффективность, ясность Я-концепции и рефлексивность. Отсутствие интегративного подхода затрудняет понимание того, какие характеристики выступают ресурсами профессионального становления, а какие – потенциальными факторами риска. Вместе с тем современная система профессиональной подготовки психологов в значительной степени ориентирована на формирование компетенций, в то время как личностные особенности обучающихся остаются вне фокуса обучения. Это приводит к разрыву между нормативной моделью специалиста и реальными психологическими характеристиками студентов, что может затруднять процесс профессионального становления. В данном контексте обращение к изучению психологического профиля студента-психолога представляет собой не только исследовательскую, но и методологическую задачу, связанную с усилением субъектности обучающихся в образовательной деятельности. Формирование целостного представления о личности будущего специалиста позволяет рассматривать как активного субъекта, обладающего определенным сочетанием личностных свойств. Решение данной проблемы

позволяет создать основания для разработки более индивидуализированных и психологически обоснованных программ профессиональной подготовки.

Целью настоящего исследования является изучение особенностей личностного профиля студентов-психологов.

Новизна исследования заключается в том, что личностный профиль студентов-психологов рассмотрен как система взаимосвязанных свойств, включающая адаптивные и дезадаптивные компоненты личности. Выявлены два полюса: адаптивный (в него вошли внутриличностный эмоциональный интеллект, самоэффективность, ясность Я-концепции, экстраверсия и добросовестность) и дезадаптивный (нейротизм, психопатия, макиавеллизм). Показана амбивалентная роль нарциссизма, связанного с адаптивными и дезадаптивными свойствами личности. Обнаружена специфическая роль рефлексивности, которая в данной выборке связана с нейротизмом и отрицательно – с экстраверсией, нарциссизмом и ясностью Я-концепции. Установлено отсутствие различий между студентами специальности 37.05.01 Клиническая психология и направления 37.03.01 Психология.

Организация исследования

Выборка. В исследовании приняли участие 148 студентов Пермского государственного национального исследовательского университета, обучающихся по специальности 37.05.01 Клиническая психология и направлению 37.03.01 Психология. Возраст респондентов варьировал от 17 до 31 года ($M = 19.07$; $SD = 1.84$). В выборку вошли 12 мужчин и 136 женщин. Привлечение участников осуществлялось посредством информирования студентов о возможности участия в исследовании. Участие носило добровольный характер. Перед началом исследования респонденты были ознакомлены с его целями, условиями проведения, а также принципами конфиденциальности и правом отказаться от участия на любом этапе. Сбор данных осуществлялся в онлайн-формате с использованием электронной платформы. В итоговую выборку были включены только полностью заполненные анкеты. Для повышения качества данных исключались протоколы с признаками формального заполнения.

Процедура исследования. В исследовании реализован поперечный дизайн. Процедура включала несколько этапов. На первом этапе участникам предоставлялась информация об исследовании и получалось информированное согласие на участие. На втором этапе респонденты последовательно заполняли батарею психодиагностических методик, представленных в фиксированном порядке. Средняя продолжительность прохождения составляла около 20–25 минут. По завершении опроса участникам предоставлялась обобщенная обратная связь по результатам исследования.

Методики. В исследовании использовались следующие стандартизированные психодиагностические инструменты.

— *Опросник «Большая пятерка»*, версия BFI-2-S. Методика включает 30 утверждений и направлена на оценку 5 личностных черт: экстраверсии, доброжелательности, добросовестности, негативной эмоциональности (нейротизм) и открытости опыту. Каждая шкала состоит из 6 пунктов. Ответы даются по 5-балльной шкале Ликерта. Итоговые баллы варьируются от 5 до 30 [3].

— *Опросник «Темная триада»*. Содержит 27 утверждений и позволяет оценить макиавеллизм, нарциссизм и психопатию по 9 пунктам каждой шкалы. Используется пятибалльная шкала Ликерта. Максимальный балл по каждой шкале составляет 45 [4].

— *Опросник эмоционального интеллекта*. Включает 8 утверждений и оценивает 2 компонента: внутриличностный и межличностный эмоциональный интеллект. Каждая шкала оценивается по 4 пунктам. Ответы фиксируются по 4-балльной шкале Ликерта. Максимальный балл по каждой шкале – 16 [12].

— *Шкала общей самооффективности*. Состоит из 10 утверждений, оценивающих уровень уверенности в способности справляться с трудными ситуациями. Используется 4-балльная шкала Ликерта. Максимальный балл – 40 [19].

— *Шкала ясности Я-концепции*. Содержит 12 утверждений, направленных на оценку согласованности и определенности представлений о себе. Используется 5-балльная шкала Ликерта. Итоговый диапазон – от 12 до 60 баллов [2].

— *Опросник рефлексивности*. Методика включает 27 утверждений и направлена на диагностику рефлексии как способности к осмыслению собственной деятельности. Используется 7-балльная шкала Ликерта. Максимальный балл – 189 [7].

Анализ данных. Статистическая обработка данных включала несколько этапов.

— На первом этапе проводился дескриптивный анализ, включающий расчет среднего значения (M), стандартного отклонения (SD), показателей асимметрии (As) и эксцесса (Ex), а также минимальных и максимальных значений.

— На втором этапе проводился сравнительный анализ показателей у студентов различных направлений подготовки. Предварительно проверялась гомогенность дисперсий с использованием критерия Левена. В зависимости от результатов проверки применялись t-критерий Стьюдента или t-критерий Уэлча.

— На третьем этапе для оценки взаимосвязей между переменными применялся корреляционный анализ Пирсона.

— На четвертом этапе описан психологический портрет студента-психолога. Для наглядного представления результатов средние значения были дополнительно нормированы в 100-балльную шкалу и визуализированы с использованием лепестковых диаграмм.

Обработка данных осуществлялась с использованием программного обеспечения JASP (версия 0.19.3) и Microsoft Excel.

Результаты

Распределение выборки по направлениям подготовки и курсам обучения представлено в таблице 1.

Таблица 1. Характеристика выборки студентов-психологов (N = 148)

Параметр	n	n	ИТОГО
	37.05.01 Клиническая психология	37.03.01 Психология	
1 курс	31	21	52
2 курс	33	29	62
3 курс	21	13	34
ИТОГО	85	63	148

В выборку вошли 85 студентов специальности 37.05.01 Клиническая психология и 63 студента направления 37.03.01 Психология. Наибольшую долю составили студенты второго курса ($n = 62$), тогда как на первом курсе обучались 52 человека, на третьем – 34 человека. Выборка характеризуется умеренной несбалансированностью по направлениям подготовки и курсам обучения с преобладанием студентов специалитета.

Дескриптивные характеристики исследуемых переменных представлены в таблице 2.

Таблица 2. Дескриптивные характеристики исследуемых переменных (N = 148)

<i>Переменные</i>	<i>M</i>	<i>M_{станд}</i>	<i>SD</i>	<i>As</i>	<i>Ex</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Экстраверсия	19.36	64.53	4.93	-0.02	-0.67	8	29
Открытость опыту	21.78	72.62	3.91	-0.08	-0.47	13	30
Доброжелательность	20.69	68.96	3.59	0.03	0.37	10	30
Добросовестность	20.41	68.04	4.40	-0.11	-0.49	11	30
Нейротизм	18.18	60.60	5.05	0.11	-0.34	6	30
Психопатия	17.35	38.54	5.47	0.66	0.31	9	34
Макиавеллизм	29.13	64.83	6.79	-0.24	0.06	10	45
Нарциссизм	25	55.56	5.97	0.18	-0.26	12	42
МЭИ	11.77	73.56	1.90	-0.47	0.94	6	16
ВЭИ	11.35	70.95	2.38	0.01	-0.45	5	16
Самоэффективность	30.45	76.11	4.95	-0.41	0.96	10	40
Ясность Я-концепции	38.20	63.66	9.48	-0.11	-0.62	14	58
Рефлексивность	118.89	77.20	15.01	0.07	0.99	78	166

Примечание: МЭИ – межличностный эмоциональный интеллект, ВЭИ – внутриличностный эмоциональный интеллект, M – среднее значение, M_{станд} – стандартизированное среднее значение в столбальной шкале, SD – стандартное отклонение, As – асимметрия, Ex – эксцесс, Min – минимальное значение, Max – максимальное значение.

Значения асимметрии и эксцесса по большинству переменных находятся в пределах допустимых границ ($|As| < 1$; $|Ex| < 1$), что позволяет говорить о близости распределений к нормальному и обоснованности применения параметрических методов анализа. Наиболее выраженная положительная асимметрия наблюдается по шкале психопатии ($As = 0.66$), что указывает на концентрацию значений в области низких показателей при наличии высоких значений. Умеренная отрицательная асимметрия выявлена для межличностного эмоционального интеллекта ($As = -0.47$) и самоэффективности ($As = -0.41$), что отражает смещение распределений в сторону более высоких значений.

Для оценки различий между студентами специальности 37.05.01 Клиническая психология и направления 37.03.01 Психология проведен сравнительный анализ показателей личностного профиля. На предварительном этапе выполнена проверка гомогенности дисперсий. Для большинства переменных условие равенства дисперсий соблюдается ($p > 0.05$). Исключение составила психопатия ($p = 0.011$). В связи с этим для анализа различий по большинству переменных применялся t-критерий Стьюдента для независимых выборок, а для показателя психопатии – t-критерий Уэлча. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3. Сравнение показателей личностного профиля у студентов разных направлений подготовки (N = 148)

<i>Переменные</i>	<i>M ± SD</i>	<i>M ± SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>37.05.01 Клиническая психология</i>	<i>37.03.01 Психология</i>		
Экстраверсия	19.15 ± 5.23	19.64 ± 4.53	-0.59	0.558
Открытость опыту	21.86 ± 3.98	21.68 ± 3.85	0.27	0.787
Доброжелательность	20.71 ± 3.79	20.67 ± 3.33	0.07	0.948
Добросовестность	20.75 ± 4.35	19.95 ± 4.47	1.10	0.275
Нейротизм	18.57 ± 5.32	17.67 ± 4.67	1.07	0.287
Психопатия	17.12 ± 4.71	17.65 ± 6.39	-0.56	0.577
Макиавеллизм	28.99 ± 6.42	29.32 ± 7.31	-0.29	0.772
Нарциссизм	24.68 ± 5.81	25.43 ± 6.21	-0.75	0.454
МЭИ	11.59 ± 1.92	12.02 ± 1.86	-1.36	0.176
ВЭИ	11.34 ± 2.38	11.37 ± 2.41	-0.06	0.952
Самоэффективность	30.22 ± 4.61	30.75 ± 5.39	-0.63	0.527
Ясность Я-концепции	38.81 ± 9.46	37.37 ± 9.52	0.92	0.360
Рефлексивность	119.29 ± 16.27	118.33 ± 13.21	0.38	0.701

Примечание: МЭИ – межличностный эмоциональный интеллект, ВЭИ – внутриличностный эмоциональный интеллект, М – среднее значение, SD – стандартное отклонение.

Не обнаружено статистически значимых различий между студентами специальности 37.05.01 Клиническая психология и направления 37.03.01 Психология по всем исследуемым показателям ($p > 0.05$). Из этого следует, что направление обучения не оказывает влияния на выраженность личностных черт и профессионально важных качеств.

Обнаружены статистически значимые связи черт Большой пятерки с исследуемыми переменными. Экстраверсия положительно коррелирует с самооффективностью ($r = 0.52$, $p < 0.001$), ясностью Я-концепции ($r = 0.47$, $p < 0.001$), с добросовестностью ($r = 0.38$, $p < 0.001$), межличностным ($r = 0.40$, $p < 0.001$) и внутриличностным ($r = 0.43$, $p < 0.001$) эмоциональным интеллектом. Подобные связи и характер их направленности позволяют рассматривать экстраверсию как один из основных системообразующих факторов в личностном портрете студентов. Добросовестность положительно коррелирует с внутриличностным эмоциональным интеллектом ($r = 0.48$, $p < 0.001$), самооффективностью ($r = 0.37$, $p < 0.001$) и ясностью Я-концепции ($r = 0.54$, $p < 0.001$), что добросовестность связана с умением распознавать и управлять своими чувствами, такие люди лучше справляются с поставленными задачами и уверены в своих возможностях, а их представления о себе стабильны и не противоречивы. Доброжелательность положительно связана с внутриличностным эмоциональным интеллектом ($r = 0.43$, $p < 0.001$) и ясностью Я-концепции ($r = 0.41$, $p < 0.001$), что говорит нам о том, что просоциальная направленность личности связана с развитием эмоциональной компетентности и устойчивостью представлений о себе. Нейротизм отрицательно коррелирует с большинством адаптивных свойств личности: внутриличностным эмоциональным интеллектом ($r = -0.62$, $p < 0.001$), ясностью Я-концепции ($r = -0.55$, $p < 0.001$), самооффективностью ($r = -0.46$, $p < 0.001$) и экстраверсией ($r = -0.48$, $p < 0.001$). Обнаруженные связи позволяют рассматривать нейротизм как фактор, отражающий сниженные адаптационные возможности психики, затрудняющие процессы эмоциональной саморегуляции, сниженную устойчивость

представлений о себе и своих возможностях, а также сниженную коммуникативную активность. Открытость опыту демонстрирует слабую положительную связь с нарциссизмом ($r = 0.20$, $p < 0.05$), что может указывать на частичную общность данных характеристик, связанную со стремлением к самовыражению и поиску новых впечатлений.

Результаты корреляционного анализа представлены в таблице 4.

Таблица 4. Взаимосвязи личностных характеристик и профессионально важных качеств (N = 148)

Переменные	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Экстраверсия	–											
2. Открытость опыту	0.20 *	–										
3. Доброжелательность	0.31 ***	-0.03	–									
4. Добросовестность	0.38 ***	0.07	0.31 ***	–								
5. Нейротизм	-0.48 ***	-0.03	-0.33 ***	-0.43 ***	–							
6. Психопатия	-0.02	-0.05	-0.48 ***	-0.33 ***	0.29 ***	–						
7. Макиавеллизм	-0.29 ***	-0.15	-0.48 ***	-0.13	0.21 **	0.51 ***	–					
8. Нарциссизм	0.62 ***	0.20 *	-0.01	0.13	-0.26 **	0.30 ***	0.07	–				
9. МЭИ	0.40 ***	0.16	0.07	0.23 **	-0.11	0.11	-0.02	0.36 ***	–			
10. ВЭИ	0.43 ***	0.03	0.43 ***	0.48 ***	-0.62 ***	-0.28 ***	-0.28 ***	0.21 **	0.28 ***	–		
11. Самоэффективность	0.52 ***	0.19	0.26 **	0.37 ***	-0.46 ***	-0.03	-0.10	0.40 ***	0.39 ***	0.49 ***	–	
12. Ясность Я-концепции	0.47 ***	-0.06	0.41 ***	0.54 ***	-0.55 ***	-0.26 **	-0.29 ***	0.27 ***	0.23 **	0.57 ***	0.49 ***	–
13. Рефлексивность	-0.29 ***	0.03	0.10	0.07	0.32 ***	-0.18 *	0.11	-0.27 ***	0.002	-0.15	-0.13	-0.25 **

Примечание: МЭИ – межличностный эмоциональный интеллект, ВЭИ – внутриличностный эмоциональный интеллект, * – $p < 0.05$, ** – $p < 0.01$, *** – $p < 0.001$.

Психопатия отрицательно связана с доброжелательностью ($r = -0.48$, $p < 0.001$), добросовестностью ($r = -0.33$, $p < 0.001$), внутриличностным эмоциональным интеллектом ($r = -0.28$, $p < 0.001$) и ясностью Я-концепции ($r = -0.26$, $p < 0.01$), а также положительно с нейротизмом ($r = 0.29$, $p < 0.001$). Это свидетельствует о том, что высокие показатели психопатии сопряжены с дефицитом эмпатии, сниженным самоконтролем и эмоциональной нестабильностью. Макиавеллизм демонстрирует сходный, хотя и менее выраженный профиль связей: выявлены отрицательные корреляции с доброжелательностью ($r = -0.48$, $p < 0.001$), внутриличностным эмоциональным интеллектом ($r = -0.28$, $p < 0.001$) и ясностью Я-концепции ($r = -0.29$, $p < 0.001$), а также выражена положительная связь с психопатией ($r = 0.51$, $p < 0.001$). Нарциссизм характеризуется наиболее неоднозначным профилем связей. С одной стороны, он положительно коррелирует с экстраверсией ($r = 0.62$, $p < 0.001$),

самоэффективностью ($r = 0.40$, $p < 0.001$), межличностным ($r = 0.36$, $p < 0.01$) и внутриличностным ($r = 0.21$, $p < 0.001$) эмоциональным интеллектом, а также с ясностью Я-концепции ($r = 0.27$, $p < 0.001$). С другой стороны, выявлены его отрицательная связь с нейротизмом ($r = -0.26$, $p < 0.01$) и положительная связь с психопатией ($r = 0.30$, $p < 0.001$). Обнаруженные связи позволяют рассматривать нарциссизм как амбивалентное свойство личности. С одной стороны, он связан с адаптивными чертами: уверенностью в себе, развитыми коммуникативными навыками, способностью к саморегуляции. С другой стороны, нарциссизм сопряжен со сниженной эмоциональностью и с психопатическими склонностями, что создает риски социально нежелательного поведения.

Внутриличностный эмоциональный интеллект положительно коррелирует с ясностью Я-концепции ($r = 0.57$, $p < 0.001$), самоэффективностью ($r = 0.49$, $p < 0.001$) и добросовестностью ($r = 0.48$, $p < 0.001$). Его выраженность может отражать склонность человека к устойчивости представлений о себе, уверенностью в своих действиях и лучшей самоорганизованностью. Установлены специфические связи рефлексивности с другими переменными: положительно коррелирует с нейротизмом ($r = 0.32$, $p < 0.001$) и отрицательно – с экстраверсией ($r = -0.29$, $p < 0.001$), ясностью Я-концепции ($r = -0.25$, $p < 0.01$) и нарциссизмом ($r = -0.27$, $p < 0.001$). Обнаруженные связи и отсутствие связи с эмоциональным интеллектом и самоэффективностью указывает нам на то, что в данной выборке рефлексивность выступает фактором, отражающим фокусировку на внутреннем напряжении и не связанным с осознанной саморегуляцией и уверенностью в себе.

Анализ личностных профилей студентов-психологов был проведен на основе стандартизированных показателей и представлен в виде лепестковых диаграмм. Личностный профиль представлен на рис. 1.



Рисунок 1. Диаграмма личностного профиля студентов-психологов (N = 148)

Среди показателей Большой пятерки доминируют открытость опыту (72.62 %), доброжелательность (68.96 %) и добросовестность (68.04 %) при меньшей выраженности экстраверсии (64.53 %) и нейротизма (60.60 %). Выраженность открытости опыту отражает

склонность студентов-психологов к познанию и поиску новых впечатлений. Высокие значения доброжелательности, добросовестности и экстраверсии свидетельствуют о выраженной просоциальной направленности и ответственности. В совокупности эти характеристики формируют профиль специалиста, ориентированного на развитие и помощь другим, а также способного к системной и организованной деятельности. Умеренный уровень нейротизма в данном контексте может рассматриваться как показатель чувствительности к эмоциональным переживаниям при сохранении способности к их регуляции, что является важным условием профессиональной деятельности психолога.

Это сочетание указывает на когнитивную гибкость и эмоциональную устойчивость будущих специалистов. Показатели Темной триады выражены умеренно. Наибольшее значение зафиксировано по шкале макиавеллизма (64.83 %), в то время как нарциссизм (55.56 %) выражен умеренно, а психопатия (38.54 %) – значительно слабее. Относительно высокий уровень макиавеллизма может интерпретироваться как склонность к стратегическому социальному мышлению и установка на воздействие на другого человека с целью достижения результата в совместной деятельности. Минимальная выраженность психопатии свидетельствует о низком уровне импульсивности и сохранности моральных норм, тогда как умеренные значения нарциссизма отражают потребность в признании.

Мы можем заключить, что у студентов-психологов наблюдается в большей мере выраженность адаптивных черт Большой пятерки на фоне умеренно выраженных черт Темной триады, что свидетельствует о готовности к конструктивному профессиональному взаимодействию, где макиавеллизм уравнивается ответственностью, доброжелательностью и самоконтролем.

Выраженность профессионально важных качеств представлена на рис. 2.

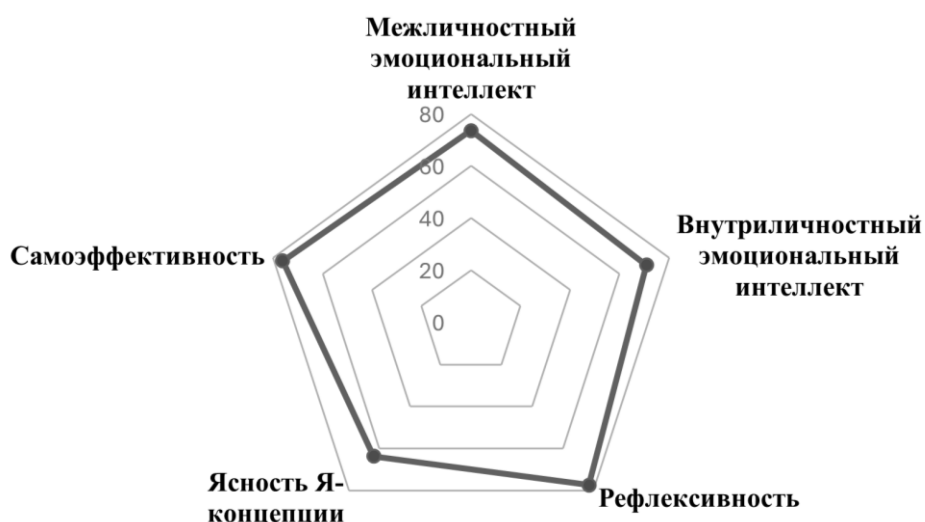


Рисунок 2. Диаграмма выраженности профессионально важных качеств студентов-психологов (N = 148)

Специфика профессионально важных качеств студентов-психологов связана с ярко выраженной рефлексивностью (77.20 %), что важно для самонаблюдения и анализа профессиональной деятельности. Высокая самоэффективность (76.10 %) свидетельствует

о склонности студентов к позитивной оценке собственных ресурсов и уверенности в способности справляться с трудностями. Высокий уровень межличностного (73.56 %) и внутриличностного (70.95 %) эмоционального интеллекта позволяет студентам эффективно анализировать и управлять как собственными эмоциями, так и состояниями окружающих. Наименее выражена ясность Я-концепции (63.66 %), определяющая устойчивость представлений о себе. Ее умеренные значения могут быть связаны с процессом активного самоопределения и поиском идентичности, что характерно для периода ранней взрослости. Доминирование рефлексивности и самоэффективности указывает на высокий уровень осознанности и веру в успешность выполнения профессиональных задач. В сочетании с развитым эмоциональным интеллектом эти качества формируют фундамент для эмоциональных компетенций, саморегуляции и эффективного межличностного взаимодействия в будущей практике.

Мы можем сделать ряд выводов.

— Сочетание высокой открытостью опыту и рефлексивности свидетельствует о сформированной готовности к обучению и анализу своей деятельности.

— Сочетание низко выраженных психопатий и нейротизма с высоким эмоциональным интеллектом указывает на формирующуюся эмоциональную компетентность в работе с людьми. Студенты способны сопереживать другому, при этом сохраняя эмоциональную устойчивость без целенаправленного негативного воздействия на другого.

— Относительно высокий макиавеллизм в связке с самоэффективностью и доброжелательностью отражает социальную компетентность студентов-психологов. Они способны использовать стратегии влияния для достижения конструктивных целей в будущей деятельности.

— Сниженная ясность Я-концепции на фоне высокой рефлексии является потенциальной зоной роста в ходе профессионального становления и формирования профессиональной идентичности.

Обсуждение

Целью проведенного исследования являлось изучение особенностей личностного профиля студентов-психологов. Обнаружено отсутствие значимых различий между студентами специальности 37.05.01 Клиническая психология и направления 37.03.01 Психология. Из этого следует, что личностный профиль обучающихся по разным психологическим программам не связан с направлением обучения и сформирован в зависимости от общих факторов, включающих профессиональное самоопределение и общие условия обучения. Это дает основание рассматривать студентов-психологов как относительно однородную группу на ранних этапах обучения.

Результаты корреляционного анализа указывают на наличие структурированной системы взаимосвязей, отражающей адаптационный потенциал личности студентов-психологов. Центральное положение в данной системе занимают экстраверсия, внутриличностный эмоциональный интеллект, ясность Я-концепции и самоэффективность, образующие взаимосвязанный комплекс характеристик, обеспечивающих уверенность в себе, эффективную саморегуляцию и успешность межличностного взаимодействия.

Внутриличностный эмоциональный интеллект может рассматриваться как центральный интегративный компонент, обеспечивающий осознание и регуляцию собственных состояний, а также поддерживающий уверенность в собственных возможностях. Полученные связи соотносятся с другими исследованиями, где эмоциональный интеллект определяет успешность в профессиональной деятельности; в частности, чем лучше психолог понимает и управляет своими эмоциями, тем выше оценка собственной самооценки [13]. Нейротизм, напротив, выступает фактором, снижающим адаптационный потенциал личности, что проявляется в его противопоставленности системе психологических ресурсов. Это согласуется с представлениями о его роли как индикатора эмоциональной нестабильности и уязвимости к стрессу [26].

Показатели Темной триады, в частности психопатия и макиавеллизм, демонстрируют преимущественно дезадаптационный профиль связей. Обе черты в большей степени связаны с дефицитом межличностной чувствительности и саморегуляции, что позволяет рассматривать их как факторы риска в профессиональном развитии. В то же время нарциссизм демонстрирует двойственную природу: наряду с потенциально дезадаптивными аспектами он связан с самооценкой и экстраверсией, что может выступать ресурсом в профессиональной деятельности.

Связь рефлексивности с нейротизмом и отрицательные корреляции с ясностью Я-концепции позволяют предположить, что высокая выраженность рефлексии может сопровождаться не только осознанностью, но и повышенной самофокусировкой и внутренним напряжением. Подобные проявления могут отражаться в склонности к избыточному самоанализу, применению диагностических критериев к себе и размыванию устойчивых представлений о себе. Это согласуется с данными о том, что высокая рефлексивность может препятствовать формированию металичности типа самоинтерпретации, который предполагает принятие противоречий в своем Я без стремления к их рационализации [17]. Избыточный самоанализ вынуждает студента оперировать дихотомическими оценками, что в условиях профессионального обучения может приводить к применению клинических диагностических критериев к собственной личности и, как следствие, к росту внутренней напряженности. Это указывает на необходимость развития более структурированных и стабильных во времени образов Я на старших курсах обучения.

Обнаруженная выраженность показателей в целом соответствует требованиям, предъявляемым к психологической профессии, где значимыми являются когнитивная гибкость, способность к саморегуляции, рефлексия деятельности и коммуникативная компетентность [1; 11; 18]. Преобладание адаптивных характеристик, таких как открытость опыту, доброжелательность и эмоциональный интеллект, отражает ориентацию студентов на взаимодействие с другими людьми и понимание сложных психологических процессов.

Полученные результаты позволяют частично решить обозначенную научную проблему, связанную с недостаточной изученностью личностного профиля студентов-психологов как целостной системы. В рамках исследования показано, что личностные характеристики не существуют изолированно, а образуют структурированную сеть взаимосвязей, в которой адаптивные и дезадаптивные компоненты связаны между собой. Выявленная структура

позволяет уточнить, какие характеристики выступают в качестве ресурсов профессионального становления (внутриличностный эмоциональный интеллект, самооффективность, ясность Я-концепции, добросовестность), а какие могут рассматриваться как факторы риска (нейротизм, психопатия, макиавеллизм). При этом показано, что отдельные характеристики (в частности, нарциссизм и рефлексивность) обладают неоднозначной функциональной ролью, что требует дополнительного анализа.

К ограничениям исследования следует отнести:

- поперечный дизайн, по результатам которого мы не можем судить о причинно-следственных связях;
- ограниченность выборки одним образовательным учреждением;
- использование самоотчетных методик, при прохождении которых респонденты могут давать социально-желательные ответы.

Перспективы дальнейших исследований связаны с проведением лонгитюдных исследований и анализом связи личностного профиля с объективными показателями профессиональной успешности.

Заключение

Проведенное исследование позволило выявить особенности личностного профиля студентов-психологов и оценить роль направления подготовки в формировании данных характеристик. В результате сравнительного анализа обнаружено отсутствие статистически значимых различий между студентами специальности 37.05.01 Клиническая психология и направления 37.03.01 Психология по всем исследуемым показателям. Это позволяет сделать вывод о том, что направление подготовки не связано с личностными и профессионально важными характеристиками студентов.

Для студентов психологических специальностей характерен преимущественно адаптивный личностный профиль, включающий выраженные показатели открытости опыту, доброжелательности, эмоционального интеллекта, рефлексивности, эмоционального интеллекта и самооффективности при относительно низком уровне нейротизма и психопатии. При изучении личностного профиля установлено, что наряду с выраженными адаптивными характеристиками присутствуют умеренные показатели Темной триады, которые в контексте развитых регуляторных и рефлексивных механизмов могут выполнять функциональную роль, связанную с эффективным социальным взаимодействием. Это может рассматриваться как соответствующая требованиям профессиональной деятельности в области психологии.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных данных при разработке программ психологического сопровождения студентов, направленных на развитие профессионально значимых качеств, а также при совершенствовании психологических образовательных программ.

Библиографический список

1. Бехоева А.А., Мусаева И.П. Современные требования к профессиональной подготовке будущего педагога-психолога // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 6(73). С. 42–44. EDN: VRVHTY
2. Вдовенко В., Щебетенко С., Старовойтенко Е. Я в самопознании: русскоязычная версия шкалы ясности Я-концепции // Психологические исследования. 2021. Т. 14, № 77. Ст. 7. DOI: 10.54359/ps.v14i77.157
3. Джон О., Калугин А.Ю., Мишкевич А.М., Сото К., Щебетенко С.А. Апробация краткой и сверхкраткой версий вопросника Big Five Inventory 2: BFI-2-S и BFI-2-XS // Психологический журнал. 2022. № 1. С. 95–108. DOI: 10.31857/S020595920017744-4 EDN: XVJIEK
4. Егорова М.С., Ситникова М.А., Паршикова О.В. Адаптация короткого опросника Темной триады // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 43. С. 1. EDN: WAOUNZ
5. Ермакова Е.С. Личностные особенности студентов вуза как основа формирования профессионально важных качеств специалистов // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2016. № 4-1. С. 131–141. EDN: XUXFVR
6. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24, № 5. С. 45–57. EDN: OOUYSN
7. Карпов А.В., Жедунова Л.Г. Рефлексивность в структуре общих способностей // Ярославский педагогический вестник. 1998. № 2. С. 57–61. EDN: NIOMQV
8. Клементьева М.В. Взаимосвязь показателей формирующейся взрослости и смысложизненных ориентаций среди студентов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2025. Т. 15, № 3. С. 386–402. URL: https://psyjournals.ru/journals/vspu_psychology/archive/2025_n3/Klementyeva (дата обращения: 07.04.2026). EDN: CZRDRI
9. Клементьева М.В., Родонич В.А. Профессия, карьера, призвание: взгляд через призму становления идентичности студентов // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2025. Т. 15, № 2. С. 16–23. EDN: ZGWLIX
10. Маракшина Ю.А., Исмагуллина В.И., Лобаскова М.М. Стресс и стратегии совладания у студенческой молодежи: обзор исследований // Клиническая и специальная психология. 2024. Т. 13, № 2. С. 5–33. DOI: 10.17759/cpse.2024130201 EDN: DAVWFS
11. Одинцова М.А., Расходчикова М.Н., Кузьмина Е.И. Профессионально важные качества психологов в современных зарубежных исследованиях // Современная зарубежная психология. 2024. Т. 13, № 4. С. 151–162. DOI: 10.17759/jmfp.2024130414
12. Панкратова А.А., Корниенко Д.С., Люсин Д.В. Апробация краткой версии опросника ЭМИН // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2022. Т. 19, № 4. С. 822–834. URL: <https://psyjournal.hse.ru/2022-19-4/801287089.html> (дата обращения: 20.03.2026). DOI: 10.17323/1813-8918-2022-4-822-834 EDN: HHDFAI
13. Панкратова А.А., Николаева М.Е. Связь эмоционального интеллекта с эффективностью деятельности и качеством профессиональной жизни у начинающих психологов-консультантов // Психолого-педагогические исследования. 2022. Т. 14, № 3. С. 21–37. DOI: 10.17759/psyedu.2022140302 EDN: OUTRLR
14. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессиональной идентичности // Сибирский психологический журнал. 2006. № 24. С. 53–58. EDN: KNVDHP
15. Постникова М.И., Пищик В.И., Сиврикова Н.В., Микляева А.В. Жизнестойкость личности и факторы «Большой пятерки» // Национальный психологический журнал. 2024. Т. 19, № 2. С. 121–130. DOI: 10.11621/npj.2024.0210 EDN: IDIMZY
16. Робертс Р.Д., Мэттьюс Д., Зайднер М., Люсин Д.В. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2004. Т. 1. № 4. С. 3–26. EDN: QJELRR
17. Тучина О.Р. Самоинтерпретация и рефлексивность // Russian Journal of Education and Psychology. 2012. № 5. Ст. 29. EDN: PASREP
18. Цуруев Ш.Ш. Современные требования к психологу в рамках толерантного восприятия социокультурных различий // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-2. С. 264–266. EDN: IESIWI
19. Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В. Русская версия шкалы общей самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема // Иностранная психология. 1996. № 7. С. 71–77. EDN: VLYGQL
20. Campbell J. Self-esteem and clarity of the self-concept // Journal of Personality and Social Psychology. 1990. Vol. 59, № 3. P. 538–549. DOI: 10.1037/0022-3514.59.3.538
21. Chen S., Li X., Ye S. Self-concept clarity and meaning in life: A daily diary study in a collectivistic culture // Journal of Happiness Studies. 2024. Vol. 25. Art. 59. DOI: 10.1007/s10902-024-00775-2 EDN: DLOAYP

22. El Othman R., Hallit R., El Othman R, Hallit R, Obeid S, Hallit S. Personality traits, emotional intelligence and decision-making styles in medical students // BMC Psychology. 2020. Vol. 8. Art. 46. DOI: 10.1186/s40359-020-00406-4
23. Fugazza C., Turcsan B., Sommesse A. et al. A comparison of personality traits of gifted word learner and typical border collies // Animal Cognition. 2022. Vol. 25. P. 1645–1652. DOI: 10.1007/s10071-022-01657-x EDN: BXCIPS
24. Jonason P.K., Baughman H.M., Carter G.L., Parker P. Psychological, social, and physical health costs associated with the Dark Triad // Personality and Individual Differences. 2015. Vol. 78. P. 5–13. DOI: 10.1016/j.paid.2015.01.008
25. Jonason P.K., Tost J. The Dark Triad and self-control // Personality and Individual Differences. 2010. Vol. 49, № 6. P. 611–615. DOI: 10.1016/j.paid.2010.05.031
26. Meyer J., Jansen T., Hübner N. et al. Disentangling the Association Between the Big Five Personality Traits and Student Achievement: Meta-Analytic Evidence on the Role of Domain Specificity and Achievement Measures // Educational Psychology Review. 2023. Vol. 35. Art. 12. DOI: 10.1007/s10648-023-09736-2 EDN: YPRQOA
27. Yang M., Qu C., Zhang Z. et al. Relationships between Dark Triad and negative emotions during COVID-19 lockdown // Current Psychology. 2022. Vol. 43. P. 14005–14017. DOI: 10.1007/s12144-022-03560-7 EDN: VXSEZY

УДК 159.983:616/618+616-006

EDN QTYVFX

DOI: 10.17072/2949-5601-2026-2-68-87



Игнатова Екатерина Сергеевна,

кандидат психологических наук, доцент,

заведующий кафедрой общей и клинической психологии

Пермский государственный национальный исследовательский университет

614068, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15

131013@mail.ru

Scopus AuthorID: 57205265478

SPIN-код: 5344-3333

Хабирова Арина Владимировна,

выпускник специальности «Клиническая психология»

Пермский государственный национальный исследовательский университет

614068, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15

speholog@yandex.ru

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ: СИСТЕМАТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ЗАРУБЕЖНЫХ И ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

В статье представлен систематический обзор исследований, посвященных выявлению различий в подходах к изучению феномена «эмоциональная безопасность». Для проведения обзора была использована методология PRISMA. В рамках указанной методологии осуществлен поиск статей по базам данных eLibrary.ru и Google Scholar на основе ключевых слов. Из 121 найденной работы за период 1954–2023 гг. после прохождения этапов идентификации, скрининга и проверки на приемлемость в качественный синтез были включены 69 исследований. Согласно результатам анализа, в научном поле сформировались два магистральных направления: эмоциональная безопасность среды (48 работ, 69,6 %) и эмоциональная безопасность личности (21 работа, 30,4 %). В первом направлении доминирует модель Davies & Cummings (EST), во втором три подхода: чувство защищенности, состояние уверенности, способность к регуляции. Выявлено различие в тематическом фокусе: американские исследователи преимущественно изучают эмоциональную безопасность в семейном контексте (влияние конфликтов родителей на адаптацию ребенка), тогда как российские в образовательном (психологический климат школы, отношения «учитель ученик»). При этом интеграция средового и личностного подходов представляется наиболее перспективным направлением, поскольку двухуровневая диагностика, учитывающая параметры окружения и внутренние ресурсы личности, создает основу для комплексных интервенций в клинической и образовательной практике, включая профилактику кибервиктимизации.

Ключевые слова: эмоциональная безопасность, систематический обзор, PRISMA, образовательная среда, семейный конфликт, психологическое благополучие, тревожность, эмоциональная регуляция, межродительские конфликты, дети

Ссылка для цитирования: Игнатова Е.С., Хабирова А.В. Эмоциональная безопасность: систематический обзор зарубежных и отечественных исследований // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. 2026. № 2(17). С. 68–87. <http://dx.doi.org/10.17072/2949-5601-2026-2-68-87> EDN QTYVFX



Ekaterina S. Ignatova,

Ph.D. in Psychology, Associate Professor
Head of the Department of General and Clinical Psychology
Perm State University,
15 Bukireva St., Perm, Russia, 614068
131013@mail.ru
Scopus AuthorID: 57205265478
SPIN-code: 5344-3333

Arina V. Khabirova,

Graduate of the "Clinical Psychology" Program,
Perm State National Research University,
15 Bukireva St., Perm, Russia, 614068
speholog@yandex.ru

EMOTIONAL SECURITY: A SYSTEMATIC REVIEW OF FOREIGN AND DOMESTIC STUDIES

This article presents a systematic review of studies focused on identifying differences in approaches to studying the phenomenon of "emotional security". The review was conducted using the PRISMA methodology. Following this methodology, articles were searched in the eLibrary.ru and Google Scholar databases using keywords. Out of 121 works identified for the period 1954–2023, 69 studies were included in the qualitative synthesis after undergoing identification, screening, and eligibility assessment. According to the analysis results, two main directions have emerged in the scientific field: emotional security of the environment (48 works, 69.6 %) and emotional security of the personality (21 works, 30.4 %). The Davies & Cummings model (EST) dominates in the first direction, while the second features three approaches: sense of security, state of confidence, and regulatory ability. A difference in thematic focus was identified: American researchers predominantly study emotional security in the family context (the influence of parental conflicts on child adaptation), whereas Russian researchers focus on the educational context (school psychological climate, "teacher-student" relationships). Meanwhile, the integration of environmental and personal approaches appears to be the most promising direction, as two-level diagnostics, accounting for environmental parameters and internal personal resources, provides a foundation for comprehensive interventions in clinical and educational practice, including cybervictimization prevention.

Keywords: emotional security, systematic review, PRISMA, educational environment, family conflict, psychological well-being, anxiety, emotional regulation, interparental conflict, children

For citation: Ignatova E.S., Khabirova A.V. [Emotional security: a systematic review of foreign and domestic studies]. *Social'nye i gumanitarnye nauki: teoriya i praktika* [Social Sciences and Humanities: Theory and Practice], 2026, issue 2(17), pp. 68–87 (In Russian), <http://dx.doi.org/10.17072/2949-5601-2026-2-68-87>, EDN QTYVFX

Введение

Потребность в безопасности является базовой потребностью человека [15], возникающей с рождения и обеспечивающей развитие личности и реализацию ее потенциалов. Эмоциональная безопасность как проявление этой потребности формируется в раннем онтогенезе [20] и связана с психологическим благополучием, более низким уровнем тревожности и эффективной адаптацией к новым условиям [18; 27].

В современных условиях кризисной социальной ситуации [5] стрессовое состояние становится повседневным, что повышает риск увеличения нервно-психического напряжения. При этом эмоциональная безопасность необходима не только для психологического, но и для физического благополучия: гиперконтроль безопасного поведения может непреднамеренно снижать эмоциональную безопасность, усиливая стресс и беспомощность [46]. В этом контексте потребность в безопасности выполняет мобилизационную функцию, направленную на достижение состояния покоя и комфорта [33].

Феномен эмоциональной безопасности изучается с середины XX в., однако в научном поле отсутствует единое понимание его содержания. С позиций системного подхода человек существует как «элемент» одновременно в множестве разнопорядковых физических, биологических и социальных систем, в которых им проявляются и приобретаются присущие этим системам качества. Системные социальные качества человека производятся в процессе его включения в социальные системы и не принадлежат ему как биологическому индивиду вне этих отношений [3]. Эмоциональная безопасность конституирует взаимоотношения между личностью и средой, не сводясь ни к одному из этих полюсов в отдельности [12]. Именно в диалектическом единстве «личность среда» заложен механизм формирования и развития этого феномена. Прилагательное «эмоциональный» позволяет выделить чувственную составляющую безопасности, определить ее психологическое содержание и обозначить границы эмоциональных отношений личности со средой [13]. Несмотря на эвристический потенциал конструкта, в научном поле отсутствует единое понимание его операционализации, что затрудняет сопоставление результатов эмпирических исследований. Терминологическая вариативность (*emotional security* vs *emotional safety*) и изолированное описание подходов в существующих обзорах создают методологический разрыв, который требует преодоления через сравнительный анализ. Проведение сравнительного анализа двух подходов позволяет приблизиться к пониманию человека как элемента, живущего одновременно в множестве систем семье, школе, социуме, и раскрыть полисистемную природу эмоциональной безопасности. Как отмечают D. Veale и соавт., «без эмоциональной безопасности нет безопасности вообще» (*no safety without emotional safety*) [46], что подчеркивает необходимость интеграции средовых и личностных факторов.

Целью данной работы является сравнительный анализ двух подходов к изучению эмоциональной безопасности (среда vs личность) для выявления различий в предметном поле, методическом аппарате и контекстуальных особенностях исследований.

Методы

Для достижения поставленной цели использовался метод систематического обзора с применением методологии PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) [40]. Протокол обзора (критерии включения, поисковые запросы, план анализа) фиксировался до начала сбора данных, что минимизировало риск субъективности и предвзятости. Объектами изучения являлись результаты оригинальных исследований.

Этапы проведения систематического обзора. Работа осуществлялась в пять этапов: 1) обоснование проведения исследования, решение организационных задач; 2) разработка протокола обзора (формулирование проблемы, цели исследования, разработка критериев включения/исключения работ, составление плана обзора); 3) поиск и отбор исследований; 4) извлечение данных; 5) анализ и синтез данных.

Источники и поисковый запрос. Поиск исследований проводился в базах данных Google Scholar и Elibrary.ru. Для проведения систематического обзора были отобраны эмпирические и теоретические исследования, опубликованные на русском и английском языках.

Для поиска использовались следующие ключевые слова: «эмоциональная безопасность», «*emotional security*», «*emotional safety*», «W.E. Blatz». Выбор ключевых слов

обусловлен необходимостью охватить терминологическую вариативность феномена. В англоязычной литературе наблюдается смысловое различие между понятиями «emotional security» (акцент на защищенности в отношениях, привязанности, среде) и «emotional safety» (акцент на субъективном переживании, состоянии). В отечественной традиции используется термин «эмоциональная безопасность», который охватывает оба аспекта (среды и личности). Дополнительно использовался запрос «W.E. Blatz», т. к. его имя часто ассоциируется с ранними исследованиями эмоциональной безопасности.

Критерии включения и исключения. Отбор источников проводился согласно критериям, определенным в протоколе обзора (см. табл. 1).

Таблица 1. Критерии включения и исключения исследований в обзор

Критерии включения	Критерии исключения
Работа посвящена теоретическому или эмпирическому исследованию «эмоциональной безопасности»	Работа не посвящена исследованию эмоциональной безопасности
Представлено обоснование исследования	В работе отсутствует обоснование исследования
Наличие полнотекстовой версии и списка литературы	Отсутствие полнотекстовой версии
Язык: русский или английский	Язык: немецкий, французский, испанский и др.

Временные и географические рамки поиска. Обзор охватывал период с 1954 по 2023 гг. Выбор широкого временного диапазона обусловлен необходимостью включить ключевые теоретические работы (W.E. Blatz, P. Davies, M. Cummings), а также современные эмпирические данные. География поиска включала Россию, Беларусь, США, Великобританию, Канаду, Австралию и другие страны.

Методы извлечения и синтеза данных. После отбора полнотекстовых статей данные извлекались в специально разработанные регистрационные формы. В регистрационных формах были отмечены следующие пункты: название, автор, год, страна, определение эмоциональной безопасности в работе, на кого ссылается автор.

Для каждой работы фиксировались следующие параметры:

- Библиографические данные (автор, год, страна).
- Определение феномена «эмоциональная безопасность».
- Характеристики выборки (количество участников, возраст, статус).
- Методики и инструменты диагностики.
- Статистические методы обработки данных.
- Результаты и выводы.

В связи с методологической и содержательной гетерогенностью исследований (различия в дизайне, выборках и инструментах) проведение мета-анализа не представлялось возможным; данные синтезированы нарративно.

Первичный скрининг и отбор статей проводился одним из авторов. Окончательное решение о включении работ в синтез обсуждалось обоими авторами. Применение методологии PRISMA позволяет обеспечить прозрачность процедуры отбора.

Результаты

Представление результатов систематического обзора структурировано по этапам анализа выборки. В соответствии с процедурой отбора данных (PRISMA) в разделе используются 3 уровня агрегации работ:

1. Первичный поиск ($n = 121$): анализ всех идентифицированных записей до удаления дубликатов.

2. Итоговая выборка ($n = 69$): работы, включенные в систематический обзор после скрининга.

3. Эмпирические работы ($n = 26$): анализ методов эмпирических исследований.

Результаты поиска и характеристика выборки

На этапе идентификации выявлена 121 публикация, посвященная эмоциональной безопасности. Процесс отбора исследований представлен на рис. 1.

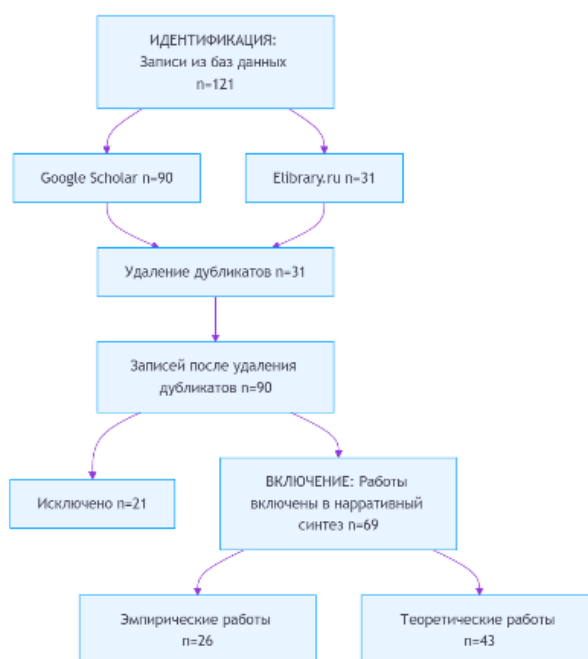


Рисунок 1. Блок-схема отбора исследований по методологии PRISMA

Figure 1. PRISMA flow diagram of study selection

Анализ распределения публикаций по периодам показал, что 65,3 % работ (79 из 121) опубликованы за последнее десятилетие (2011–2023 гг.), что свидетельствует о росте интереса к феномену эмоциональной безопасности. Ранние работы (1954–2000 гг.) составляют 6,6 % выборки (8 работ).

Большинство работ было найдено в базе Google Scholar (90 работ; 74,4 %), что отражает широкий охват источников на русском и английском языках. В базе Elibrary.ru была выявлена 31 работа (25,6 %), опубликованная на русском языке.

Распределение работ по ключевым словам представлено в табл. 2.

Таблица 2. Распределение работ по ключевым словам ($n = 121$)

Запрос	Кол-во статей	Год	База данных
Эмоциональная безопасность	31	2012–2023	Elibrary
Emotional safety	15	1988–2020	Google Scholar
Emotional security	34	1954–2020	Google Scholar
W.E. Blatz	16	1969–2021	Google Scholar
Эмоциональная безопасность	25	1954–2021	Google Scholar
Всего	121	1954–2023	Google Scholar, Elibrary

Как видно из табл. 2, запрос «emotional security» позволил обнаружить 34 работы (28,1 %), запрос «emotional safety» 15 работ (12,4 %), запрос «W.E. Blatz» 16 работ (13,2 %). По запросу «эмоциональная безопасность» было выявлено 56 работ (46,3 % от общего числа). Таким образом, распределение работ по поисковым запросам отражает терминологическую вариативность феномена: в англоязычной традиции используются два термина («emotional security» и «emotional safety»), в отечественной – термин «эмоциональная безопасность», охватывающий оба аспекта. Это потребовало проведения дальнейшего содержательного анализа.

После удаления дубликатов (n = 90) и проверки в соответствии с критериями включения было отобрано 69 публикаций. Географический анализ финальной выборки показал концентрацию исследований в двух странах: Россия (47,8 %) и США (26,1 %). Работы из Беларуси (10,1 %), Великобритании (5,8 %) и Канады (5,8 %) представлены в меньшей степени.

Для выявления направлений исследования эмоциональной безопасности был проведен контент-анализ определений феномена. Обнаружено, что научные представления группируются вокруг 2 смысловых полей:

1. Эмоциональная безопасность среды: определения фокусируются на внешних условиях (семейный климат, межродительские конфликты, образовательная среда). Безопасность рассматривается как характеристика окружения [6; 7; 8; 27; 28].

2. Эмоциональная безопасность личности: определения фокусируются на внутренних свойствах личности (чувство защищенности, состояние уверенности, способность к регуляции) [2; 11; 19].

На основании этого все 69 работ были разделены на две группы: эмоциональная безопасность среды (48 работ; 69,6 %) и эмоциональная безопасность личности (21 работа; 30,4 %). В рамках каждого направления выделены подкатегории, отражающие их терминологическую специфику.

Распределение работ по выделенным направлениям представлено в табл. 3.

Как видно из табл. 3, распределение работ по направлениям исследования неравномерно. Большинство работ посвящено эмоциональной безопасности среды (48 работ, 69,6 %), что в 2,3 раза превышает количество исследований эмоциональной безопасности личности (21 работа, 30,4 %).

Таблица 3. Распределение работ по направлениям исследования (n = 69)

Направление исследования / Подкатегория	Кол-во работ	%	Участники	%	Медианный размер выборки
ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ СРЕДЫ	48	69,6	4 378	88,1	91,2
Семейная	25	36,2	4 008	80,7	160,3
Образовательная	23	33,3	370	7,4	16,1
ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ	21	30,4	591	11,9	20,0
Чувство защищенности	10	14,5	397	8,0	39,7
Состояние уверенности	3	4,3	60	1,2	20,0
Способность к регуляции	8	11,6	134	2,7	16,8
ИТОГО	69	100	4 969	100	

Примечание: данные об участниках приведены для демонстрации масштаба исследований по каждому направлению.

В рамках направления «эмоциональная безопасность среды» работы распределяются почти поровну между семейным (25 работ, 36,2 %) и образовательным (23 работы, 33,3 %) контекстами.

В направлении «эмоциональная безопасность личности» преобладают исследования, в которых эмоциональная безопасность рассматривается как чувство защищенности (10 работ, 14,5 %), тогда как определения эмоциональной безопасности как состояние уверенности (3 работы, 4,3 %) и способность к регуляции (8 работ, 11,6 %) представлены реже.

Общий объем выборки включенных исследований составил 4 969 участников. При этом в исследованиях эмоциональной безопасности среды приняли участие 88,1 % всех испытуемых (4 378 человек), а в исследованиях эмоциональной безопасности личности 11,9 % (591 человек). Медианный размер выборки варьируется от 16,1 (образовательная среда) до 160,3 (семейная среда), что отражает различия в дизайне и масштабе исследований.

Таким образом, систематический обзор выявил преобладание исследований эмоциональной безопасности среды над исследованиями эмоциональной безопасности личности. Это распределение отражает исторически сложившийся фокус научного интереса: от работ Р. Davies и М. Cummings о влиянии семейной среды [27] до современных отечественных исследований образовательного контекста [4; 6].

Для дальнейшего анализа были выделены 26 эмпирических работ из 69 (37,7 %). Извлечены данные о выборке, методах сбора и обработки данных. Оценка качества эмпирических работ проводилась по критериям GRADE [9]. 46 % исследований получили высокий уровень достоверности, 46 % умеренный, 8 % низкий. Распределение диагностического инструментария по частотности использования представлено в табл. 4.

Таблица 4. Частотность методик в эмпирических исследованиях (n = 26)

Методика (Название / Аббревиатура)	Автор	Кол-во работ	%	Направление исследований
Шкала восприятия межродительских конфликтов (CPIC)	Grych J.H., Seid M., Fincham F.D., 1992	8	30,8	Среда (семья)
Безопасность в межродительской подсистеме (SIS)	Davies P.T., Forman E.M., 2002	6	23,1	Среда (семья)
Шкала ситуативной и личностной тревожности (STAI)	Spielberger Ch.D., 1970; адаптация Ханина Ю.Л., 1976	5	19,2	Личность
Опросник эмоциональной безопасности образовательной среды	Березина Т.Н., 2013	5	19,2	Среда (школа)
Опросник эмоциональной безопасности личности	Зотова О.Ю., 2015	4	15,4	Личность
Психологическая диагностика безопасности образовательной среды (ПБОС)	Баева И.А., 2011	3	11,5	Среда (школа)
Прочие методики	–	5	19,2	Смешанный
Итого упоминаний		36	138,5	

Примечание: сумма превышает 26, а сумма процентов превышает 100 %, т. к. в некоторых исследованиях использовалось несколько методик.

Выборка. В 11 исследованиях выборка включала родителей, воспитателей или учителей. В 13 исследованиях респондентами выступали обучающиеся (школьники, студенты). В ряде исследований использовались смешанные выборки. Преобладание

студенческих и школьных выборок указывает на недостаточную изученность эмоциональной безопасности в других возрастных и иных (например, клинических) группах.

Диагностический инструментарий. В исследованиях эмоциональной безопасности среды (семейной и образовательной) используются опросники восприятия окружения:

- Семейная среда: Шкала детского восприятия межродительских конфликтов (CPIC; Grych J.H., Seid M., Fincham F.D., 1992), Шкала безопасности в межродительской подсистеме (SIS; Davies P.T., Forman E.M., 2002).

- Образовательная среда: Опросник психологической диагностики безопасности образовательной среды (ПБОС; Баева И.А., 2011), Опросник эмоциональной безопасности образовательной среды Т.Н. Березиной.

В исследованиях эмоциональной безопасности личности преобладают методики диагностики психологических характеристик:

- Шкала ситуативной и личностной тревожности (STAI; Spielberger D., 1970; адаптация Ханина Ю.Л., 1976);

- Опросник эмоциональной безопасности личности (Зотова О.Ю., 2015).

Как мы видим, используемый психодиагностический инструментарий дихотомичен: происходит разделение средового и личностного аспектов эмоциональной безопасности, что ограничивает исследование эмоциональной безопасности как целостного феномена. Однако разнообразие диагностического инструментария ограничивает возможность прямого сопоставления результатов. Такие различия обуславливают необходимость раздельного качественного синтеза по двум направлениям.

Математические методы обработки данных. Для статистической обработки данных в работах применялись: корреляционный анализ (коэффициенты Пирсона, Спирмена) 37,5 % работ, моделирование структурных уравнений (SEM) 16,7 %, дисперсионный анализ 12,5 %, непараметрические критерии для сравнительного анализа (U-критерий Манна Уитни, Т-критерий Вилкоксона, Н-критерий Краскела Уоллиса) 12,5 %.

Преобладание корреляционного анализа указывает на констатирующий характер большинства исследований. Только в 16,7 % работ авторы используют SEM, что позволяет моделировать причинно-следственные взаимосвязи (например, Davies P., Cummings E., 2002). Преобладание среди статистических методов обработки данных корреляционного анализ не позволяет осуществлять содержательный анализ причин и закономерностей эмоциональной безопасности.

В следующем разделе представлены результаты интерпретации содержательных характеристик исследований эмоциональной безопасности среды и личности.

Нарративный синтез результатов

Историко-теоретические основы

Перед рассмотрением современных подходов к эмоциональной безопасности необходимо обратиться истокам изучения данного феномена. Основоположником изучения эмоциональной безопасности считается канадский психолог Уильям Эмерсон Блатц (William E. Blatz, 1895–1964). Именно он впервые разработал теорию безопасности, ставшую фундаментом для последующих исследований эмоциональной безопасности среды и личности [22; 41].

W.E. Blatz рассматривал безопасность как состояние, возникающее при удовлетворении базовых потребностей и позволяющее личности эффективно взаимодействовать с окружающей средой [22; 41]. В его работах выделяются 3 ключевых компонента чувства безопасности [41]:

- 1) внутренняя безопасность уверенность в собственной способности справиться с трудностями;
- 2) внешняя безопасность доверие к окружающим людям и социальной среде;
- 3) прогнозируемость способность предвидеть последствия собственных действий.

Итак, безопасность представляет собой состояние, в котором человек готов принять последствия своего поведения и эффективно взаимодействовать с окружающей средой. Человек, ощущающий безопасность, лучше адаптируется к новым условиям и успешнее справляется с жизненными задачами. Данная идея получила дальнейшее развитие в современных исследованиях психологического благополучия и адаптации [18; 19].

На основании теории W.E. Blatz о безопасности как состоянии, возникающем при удовлетворении базовых потребностей и позволяющем личности эффективно взаимодействовать с окружающей средой, можно выделить 2 направления развития исследований.

1. Эмоциональная безопасность среды. Идеи W.E. Blatz оказали влияние на научные взгляды М. Эйнсворт (M. Ainsworth), которая впоследствии совместно Дж. Боулби (J. Bowlby) трансформировала концепцию «чувства безопасности» в теорию привязанности [20]. В дальнейшем Р. Davies и Е. Cummings интегрировали эти идеи в теорию эмоциональной безопасности в межродительской системе, где «эмоциональная реактивность» и «внутренние репрезентации» восходят к блатцовским компонентам внутренней и внешней безопасности [25; 26; 27; 30]. Таким образом, в направлении «Эмоциональная безопасность среды» прослеживается преемственность как в теоретических основаниях, так и в методологических подходах, восходящих к исследованиям W.E. Blatz.

2. Эмоциональная безопасность личности. Концепция W.E. Blatz о безопасности как способности к эффективному взаимодействию со средой легла в основу современных определений и у отечественных авторов. Определение Н.И. Акопян эмоциональной безопасности как «способности адекватно оценивать ситуацию» [2] и концепция О.Ю. Зотовой об «уверенности в своих силах» [10] продолжают традицию W.E. Blatz.

Наряду с концептуальным наследием, W.E. Blatz также оказал влияние на последующие исследования. В лаборатории детского развития при Университете Торонто (1925–1964) W.E. Blatz разработал методы лонгитюдного наблюдения за развитием безопасности у детей [41]. Его теоретические идеи стали предшественниками процедуры «Странной ситуации» М. Эйнсворт и легли в теоретическую основу методики «Безопасность в межродительской подсистеме» (SIS) [29], широко используемой в современных исследованиях. Таким образом, в направлении «Эмоциональная безопасность личности» прослеживается преемственность как в определениях, так и в методах, восходящих к работам W.E. Blatz.

Данное концептуальное разделение находит свое подтверждение и конкретизацию в эмпирических исследованиях, представленных в систематическом обзоре.

Эмоциональная безопасность среды

Как показано в табл. 3, исследования эмоциональной безопасности среды представлены двумя контекстами: семейным и образовательным.

Семейный контекст. Большинство исследований эмоциональной безопасности в семье сосредоточено на влиянии межродительских конфликтов на психологическую адаптацию ребенка. Ключевыми предикторами снижения эмоциональной безопасности выступают частота и деструктивность конфликтов, а также наличие психопатологии у родителей (например, депрессивные расстройства).

Значительный вклад в изучение этой проблемы внесли P. Davies и M. Cummings, разработавшие теорию эмоциональной безопасности (Emotional Security Theory, EST) [27]. Опираясь на положения теории привязанности [20], авторы сосредоточились на системе отношений «ребенок – родитель» как ключевом факторе развития эмоциональной безопасности. Согласно EST, эмоциональная безопасность рассматривается как латентная регуляторная система ребенка, активируемая средовыми факторами (межродительскими конфликтами) и обеспечивающая адаптацию в условиях стресса. Система включает 3 компонента:

- 1) эмоциональная реактивность (интенсивность эмоционального отклика на конфликт);
- 2) внутренние репрезентации (представления о стабильности и сплоченности семейной системы, включая когнитивные оценки угрозы ее целостности);
- 3) регуляция поведения (стратегии совладания: вовлечение или избегание в контексте межродительского конфликта).

Результаты исследований подтвердили, что наиболее негативное влияние на ребенка оказывают частые, неразрешенные конфликты, характеризующиеся враждебностью и вербальной агрессией. Конструктивные конфликты, завершающиеся примирением, не приводят к снижению эмоциональной безопасности [24; 25; 26; 28; 29; 30].

Важно отметить, что компонент «регуляция поведения» присутствует и в определениях эмоциональной безопасности личности. Однако в направлении «Эмоциональная безопасность личности» регуляция рассматривается не как реактивный механизм в ответ на конкретный средовой стрессор, а как проактивная способность личности к совладанию с широким спектром угрожающих ситуаций. Таким образом, ключевое различие заключается не в наличии/отсутствии регуляторного механизма, а в источнике активации (внешний конфликт vs внутренние ресурсы) и контексте применения (семейная система vs индивидуальная адаптация).

В лонгитюдных исследованиях было показано, что стратегии совладания (вовлечение/избегание) являются адаптивными в краткосрочной перспективе, но в долгосрочной перспективе связаны с риском развития психопатологии [35; 39]. Нарушение эмоциональной безопасности коррелирует с симптомами интернализации (тревога, дисфория, самообвинение) и экстернализации (агрессия, поведенческие проблемы) [23; 27; 28]. Это свидетельствует о том, что эмоциональная безопасность выступает в роли медиатора между семейным стрессом и психологической адаптацией ребенка [24; 30].

Отдельное направление исследований посвящено влиянию родительской психопатологии на эмоциональную безопасность и адаптацию ребенка. Р. Kourgos, E. Merrilees и M. Cummings установили, что клиническая депрессия у отцов усиливает негативное влияние межродительского конфликта на эмоциональную безопасность ребенка [39]. Важно отметить, что если материнская депрессия изучена достаточно подробно, то роль отцовской депрессии стала предметом изучения сравнительно недавно, что объясняет фокус авторов на этой переменной.

Наиболее выраженные эффекты межродительского конфликта наблюдаются в младшем школьном и подростковом возрасте (6–17 лет), когда ребенок приобретает способность интерпретировать конфликт как сигнал опасности для целостности семьи, что активирует систему эмоциональной безопасности [23; 27].

Таким образом, в зарубежной традиции доминирует теоретический подход, в рамках которого эмоциональная безопасность рассматривается как механизм регуляции в условиях семейного стресса.

Образовательный контекст. В работах, посвященных эмоциональной безопасности образовательной среды, на основании объекта изучения можно выделить 2 направления.

Первое направление (преимущественно отечественные авторы: Т.Н. Березина, О.В. Яровая и др.) фокусируется на характеристиках самой образовательной среды. Эмоционально безопасная образовательная среда определяется как пространство, способствующее увеличению частоты и интенсивности позитивных эмоций и минимизации негативных переживаний [6; 7]. В эмпирических работах этого направления к основным источникам угрозы относят академические неудачи, экзаменационный стресс и трудности в коммуникации со сверстниками [1; 7; 14; 16; 17].

Второе направление (преимущественно зарубежные авторы: A. Litvack, M. Tew, H.M.Y. Koomen и др.) акцентирует внимание на межличностных отношениях между участниками образовательного процесса. Поддержание эмоциональной безопасности связывается с наличием доверительного контакта между учеником, преподавателями и сверстниками. В частности, D.P. Dressel и F. Konukman описывают эффективность коммуникативных упражнений, проводимых в образовательном процессе, способствующих формированию групповой сплоченности [21; 27; 31; 37].

Таким образом, если в семейном контексте доминирует единая теоретическая модель (P. Davies, M. Cummings), то в образовательном контексте наблюдается терминологическая вариативность: отечественные авторы рассматривают эмоциональную безопасность как характеристику среды (условие), а зарубежные как результат качественных межличностных отношений (фактор). Это различие отражает подходы к пониманию феномена: от эмоциональной безопасности как объективного параметра организации к эмоциональной безопасности как субъективному переживанию в отношениях. Логичным продолжением анализа является обращение к уровню личности, где эмоциональная безопасность предстает не как условие или результат взаимодействия, а как интегральная характеристика самого субъекта.

Эмоциональная безопасность личности

Анализ определений позволил выделить 3 основных подхода к пониманию феномена: эмоциональная безопасность как чувство защищенности, как состояние уверенности и как способность к регуляции.

Чувство защищенности. В рамках этого подхода эмоциональная безопасность рассматривается как субъективное переживание личной защищенности и принятия. О.С. Солодухина обнаружила взаимосвязь эмоциональной безопасности и субъективного благополучия у студентов. Респонденты с высоким уровнем эмоциональной безопасности демонстрировали уверенность в себе, активность и эффективность в социальном взаимодействии. Напротив, группа с низким уровнем безопасности показала высокие показатели эмоционального дистресса: неудовлетворенность собой, отсутствие доверия к окружающим и трудности в регуляции эмоций [18]. Автор предполагает, что эмоциональная безопасность снижает уровень тревоги и высвобождает психологические ресурсы, что позволяет поддерживать субъективное благополучие. Это свидетельствует о том, что эмоциональная безопасность может рассматриваться как ресурс психологического здоровья.

Л.М. Управителева определяет эмоциональную безопасность как чувство защищенности и переживание эмоционального благополучия, т. е. стабильного положительного, душевно комфортного состояния. В работе описаны 6 типов угроз эмоциональной безопасности: обстоятельства непреодолимой силы, культуральные вызовы, неэкологичный режим труда и отдыха, коммуникационные, экзистенциальные и психологические угрозы. Для сохранения эмоциональной устойчивости и благополучия необходимо личностное развитие и осознанная идентичность [19]. Кроме того, сформулированы 4 принципа эмоциональной безопасности: осознанная идентичность, личные границы, контакт с чувствами и личные опоры. В этой трактовке безопасность понимается как глубинное субъективное переживание, которое поддерживается через работу с внутренними опорами и принятие ответственности за свой выбор.

Состояние уверенности. В ряде исследований эмоциональная безопасность в социальном и межкультурном контексте концептуализируется как состояние уверенности в себе и своих ресурсах. Чувство безопасности является процессуальным явлением, отражающим устойчивое эмоциональное отношение личности к значимому объекту, которое находится в гармоничном либо противоречивом взаимодействии с актуальным эмоциональным состоянием. Базовой единицей анализа здесь выступают социальные условия, в которых психические состояния отражают адаптационные процессы социализации личности.

N. Tananuraksakul, D. Hall исследовали восприятие чувства безопасности иностранными студентами, изучающими английский язык в Австралии. Все участники исследования соответствовали минимальным требованиям языковой компетенции (IELTS), при этом чувство безопасности определялось не объективными показателями, а субъективным восприятием собственной способности коммуницировать [45]. Авторы установили, что уверенность выступает ключевым фактором сохранения чувства достоинства субъективного переживания собственной ценности и компетентности в межкультурном взаимодействии и уверенности в коммуникативной компетентности. Дефицит уверенности

создает угрозу чувству защищенности в рамках социального взаимодействия. Восприятие безопасности является культурно обусловленным: часть участников реагировали на негативные эмоции в соответствии с культурными нормами выражения чувств, тогда как другие оценивали безопасность через призму чувства достоинства и качества межличностных отношений. В рамках данного подхода безопасность трактуется как ситуативное состояние уверенности субъекта в межкультурном контексте.

Способность к регуляции. В рамках этого подхода эмоциональная безопасность рассматривается как способность к пониманию и регуляции эмоций. Важно отметить принципиальное отличие эмоциональной безопасности от эмоционального интеллекта. Эмоциональный интеллект представляет собой совокупность когнитивных способностей по распознаванию, пониманию и управлению эмоциями это инструмент эффективного социального взаимодействия. Эмоциональная безопасность — это субъективное чувство защищенности, возникающее в результате успешной регуляции эмоций и характеризующееся уверенностью в собственных внутренних ресурсах для противостояния новым угрозам [11]. Таким образом, эмоциональный интеллект — это предпосылка, а эмоциональная безопасность результат его применения в контексте жизненного пути личности.

О.Ю. Зотова отмечает, что эмоциональная безопасность влияет на отношение человека к жизни и способность формировать доверительные отношения. Согласно результатам исследований, эмоциональная безопасность может рассматриваться как психологический ресурс для открытого взаимодействия. Автор еще раз подчеркивает, что генезис эмоциональной безопасности прослеживается с младенчества через привязанность к родителям и способствует формированию установок на мир и будущее [11].

Рассматривая эмоциональную безопасность как способность к регуляции, Н.И. Акопян в ходе исследований с участием детей с легкой интеллектуальной недостаточностью подтверждает ее адаптационную функцию. Переживание уверенности в своих силах за счет понимания и регуляции собственных эмоций способствует усилению общей психологической безопасности, которая позволяет личности успешно социализироваться [2]. Эмоциональная и психологическая безопасность близкие, но не тождественные понятия: эмоциональная безопасность является компонентом психологической. В этой трактовке эмоциональная безопасность понимается как способность (навык), который можно развивать для повышения адаптивности, при этом термин «способность» акцентирует потенциал, а «навык» практическую реализуемость этого потенциала.

Отметим, что в направлении «Эмоциональная безопасность личности» наблюдается терминологическая вариативность: авторы концептуализируют конструкт как чувство защищенности, состояние уверенности или способность к регуляции. Отечественные авторы чаще рассматривают безопасность как чувство защищенности или способность к регуляции, тогда как зарубежные авторы акцентируют состояние уверенности в условиях межкультурного взаимодействия. Это различие отражает фокус исследований: на внутренних переживаниях и навыках (отечественные) vs на ситуативно обусловленных состояниях (зарубежные). Отсутствие единой операционализации затрудняет сопоставление

результатов эмпирических исследований и требует разработки единого определения конструкта «эмоциональная безопасность личности» для дальнейшего развития области.

Сравнительная характеристика подходов. На основании проведенного синтеза данных выявлены два доминирующих направления концептуализации эмоциональной безопасности: безопасность среды и безопасность личности. Первое направление фокусируется на внешних условиях развития (семья, школа), второе на внутренних переживаниях и компетенциях субъекта. Ключевые различия между подходами касаются определений, контекстов, факторов влияния и диагностического инструментария (табл. 5).

Таблица 5. Сравнительная характеристика подходов к эмоциональной безопасности

Параметр	Эмоциональная безопасность среды	Эмоциональная безопасность личности
Определение	Характеристика окружения (семейного, образовательного); регуляторная система личности в ответ на средовые угрозы (EST, Davies P., Cummings M., 1994)	Три подхода: (1) чувство защищенности и принятия; (2) ситуативное состояние уверенности; (3) способность к пониманию и регуляции эмоций
Контекст	Семейный (межродительские конфликты), образовательный (адаптация, климат)	Индивидуальное благополучие, межкультурная коммуникация, жизненный путь, социализация
Факторы	Характер конфликтов (деструктивный/конструктивный), привязанность, поддержка взрослых, родительская психопатология	Уверенность в силах, эмоциональная устойчивость, культурные нормы (face, display rules), идентичность, копинг-стратегии
Методы	CPIC (Grych et al., 1992), SIS (Davies P., Forman E., 2002), ПБОС (Баева И.А., 2011), авторские опросники (Т.Н. Березина)	STAI (Spielberger C.D., 1970; адаптация Ю.Л. Ханиной, 1976), Опросник эмоциональной безопасности личности (Зотова О.Ю., 2015)
Выборка	Дети, подростки, родители (медиана = 91,2)	Студенты, школьники, взрослые (медиана = 20,0)
Результат	Адаптация ребенка, риск интернализации/экстернализации проблем, психопатология	Социальное взаимодействие, совладание с тревогой, сохранение «лица» и идентичности, социализация
Культурный фокус	Преимущественно Запад: семейный конфликт; преимущественно Россия: образовательная адаптация	Запад: межкультурная коммуникация; Россия: субъективное благополучие
Риски изоляции	Игнорирование ресурса устойчивости личности	Игнорирование влияния средовых факторов (семейных, образовательных) на формирование эмоциональной безопасности; риск чрезмерной индивидуализации конструкта без учета контекста

Важно отметить, что несмотря на различия, эти подходы не являются взаимоисключающими. Теория эмоциональной безопасности демонстрирует возможность их интеграции, рассматривая безопасность как регуляторную систему, активируемую средовыми факторами. Однако в проанализированной выборке исследования преимущественно разделены по этому признаку, что требует дальнейшего концептуального согласования.

Представленные в табл. 5 различия в определениях, контекстах и методах служат основанием для дальнейшей интерпретации выявленных закономерностей в следующем разделе.

Обсуждение

Настоящий систематический обзор выявил преобладание исследований эмоциональной безопасности среды (69,6 %) над исследованиями эмоциональной безопасности личности (30,4 %). В рамках направления «Эмоциональная безопасность среды» доминирует теоретическая модель Р. Davies и М. Cummings (Emotional Security Theory), где среда и личность образуют неразрывный континуум. В направлении «Эмоциональная безопасность личности» наблюдается терминологическая вариативность: эмоциональная безопасность концептуализируется как чувство защищенности, состояние уверенности или способность к регуляции. Такое разнородное содержание понятия эмоциональной безопасности препятствует формированию целостного конструкта, созданию универсального диагностического инструментария и соответствующих протоколов для реализации профессиональной практической деятельности.

Выявлено преобладание исследований эмоциональной безопасности среды, что может быть обусловлено несколькими факторами: историческими и методологическими. Если рассматривать логику развития научного интереса, то средовой подход последовательно доминирует как в классических концепциях влияния семейной системы на эмоциональную безопасность ребенка, так и в актуальных психолого-педагогических исследованиях. Параметры указанных систем могут быть более точно операционализированы через конкретные индикаторы, нежели характеристики личности, декомпозиция которых требует предварительного эмпирического выявления «ядра» эмоциональной безопасности [26; 27]. Это объясняет преобладание исследований эмоциональной безопасности среды: поскольку Emotional Security Theory (EST) начинается с анализа семейного контекста, большинство работ классифицируются как «Эмоциональная безопасность среды», хотя механизмы безопасности описываются на уровне индивидуальной регуляции. Таким образом, EST служит «концептуальным мостом» между средой и личностью, что подтверждает тезис об их взаимной обусловленности [12; 46].

Эмоциональная безопасность среды и личности являются сопряженными, но содержательно автономными конструктами. Первая определяется внешним контекстом отношений (поддержка, привязанность, межличностные связи), в то время вторая сама по себе выступает внутренним контекстом, базирующимся на базовом доверии к себе и окружающему миру [12]. Эмоциональная безопасность опосредует взаимоотношения между средой и личностью, не сводясь ни к одному из этих полюсов. Так, среда «предлагает возможности» для эмоциональной регуляции, формирования доверия и уверенности, которые соотносятся с актуальными потребностями личности [38; 44]. На психофизиологическом уровне эта взаимообусловленность представлена системой регуляции состояний, осуществляющейся через баланс двух систем: обнаружения угроз (тревога, избегание) и аффилиации (спокойствие, социальная вовлеченность) [33; 42]. Следовательно, эмоциональная безопасность — это динамическое состояние, которое постоянно поддерживается процессом активного взаимодействия субъекта со средой. Обозначенная взаимная обусловленность эмоциональной безопасности среды и личности согласуется с критикой традиционного дуализма «организм среда» в современной

теоретической психологии: ни один из полюсов не может быть понят изолированно, поскольку они конституируют друг друга в процессе взаимодействия [36].

Терминологическая вариативность в рамках направления «Эмоциональная безопасность личности» указывает на отсутствие консенсуса в операционализации конструкта, что затрудняет сопоставление результатов эмпирических исследований. Также необходимо разграничивать понятия «эмоциональный интеллект» и «эмоциональная безопасность». Если эмоциональный интеллект ориентирован на распознавание и управление эмоциями, то эмоциональная безопасность является собой базисное чувство защищенности. Следовательно, функционально эмоциональный интеллект обеспечивает социальную эффективность, а эмоциональная безопасность создает условия для психического здоровья личности.

Изолированное изучение эмоциональной безопасности среды и личности имеет методологические риски. При изучении исключительно эмоциональной безопасности среды могут не учитываться личностные ресурсы формирования и поддержания устойчивости. Аналогично при изучении только личностных характеристик существует высокая вероятность оставить без внимания средовые угрозы. Так, например, в результате актуальных исследований обнаружена отрицательная связь между подверженностью киберзапугиванию и эмоциональной безопасностью у подростков [32]. Как мы видим, проведение подобного исследования требуют одновременного учета средовых (характер онлайн-взаимодействий) и личностных факторов (копинг-стратегий).

Анализ работ показал географические и предметные различия: в США (26,1 %) изучают влияние междоусобиц на эмоциональную безопасность личности, в России (47,8 %) влияние образовательной среды. Необходимо учитывать вариативность в оценке угроз эмоциональной безопасности. Так, регулярные деструктивные отношения в семье могут квалифицироваться либо как «межличностный конфликт», либо как «психологическое насилие» [34; 43], что указывает на имеющиеся разночтения в интерпретации угроз эмоциональной безопасности. Следовательно, при адаптации психодиагностического инструментария требуется принимать во внимание социокультурный контекст создания методик. Принципиальное значение имеет целостное описание конструкта «эмоциональная безопасность», исключающее искусственное разделение субъекта и жизненной среды [36; 44].

Заключение

Проведенный систематический обзор позволяет констатировать, что в современном научном поле сформировались два магистральных подхода к изучению эмоциональной безопасности: эмоциональная безопасность среды и эмоциональная безопасность личности. Несмотря на различия в предметном поле, операционализации и методическом аппарате, оба направления сходятся в том, что эмоциональная безопасность выступает ключевым медиатором между внешними условиями и психологическим благополучием субъекта.

Основные выводы исследования.

1. Эмоциональная безопасность многомерный, контекстуально детерминированный конструкт. Анализ включенных работ ($n = 69$) свидетельствует об устойчивой взаимосвязи эмоциональной безопасности с показателями психологического здоровья. Нарушение

эмоциональной безопасности коррелирует с развитием экстернализирующих (агрессия, поведенческие проблемы) и интернализирующих (тревога, дисфория, самообвинение) симптомов, которые являются предикторами психопатологических расстройств и ассоциируются с повышенным риском психосоматических нарушений.

2. Подходы носят взаимодополняющий, а не альтернативный характер. В исследованиях эмоциональной безопасности среды внимание акцентировано на деструктивных факторах окружения (межродительские конфликты, образовательный климат), тогда как в исследованиях эмоциональной безопасности личности на внутренних ресурсах совладания и устойчивости (эмоциональная регуляция, уверенность, копинг-стратегии). В связи с этим перспективным направлением видится интеграция средового и личностного подходов в рамках транзакционных моделей, учитывающих динамическое взаимодействие внешних условий и внутренних ресурсов, что особенно актуально в контексте новых средовых вызовов (кибервиктимизация, цифровая социализация)

3. Интеграция подходов необходима для разработки эффективных интервенций. Перспективным направлением видится создание комплексных диагностических и коррекционных программ, учитывающих как контекстуальные факторы (семья, школа, цифровая среда), так и личностные ресурсы (эмоциональная регуляция, самооффективность, базовое доверие).

Практическая значимость

Результаты обзора могут быть полезны:

- Клиническими психологами для двухуровневой диагностики: оценки объективных параметров среды (конфликты, климат) и субъективных ресурсов личности (копинг-стратегии, самооффективность). Снижение показателей эмоциональной безопасности может служить ранним маркером неблагополучия.

- Школьными психологами и педагогами для разработки поэтапных интервенций: от оптимизации образовательной среды (снижение деструктивных конфликтов, формирование доверительных отношений «учитель ученик») к развитию личностных ресурсов (эмоциональная регуляция, укрепление уверенности).

- Ученым-исследователями для разработки интегральных моделей, объединяющих средовое и личностное направления исследований в рамках транзактного подхода, в том числе для цифровой среды (профилактика кибервиктимизации, онлайн-коммуникация).

Ограничения исследования. При интерпретации результатов важно учитывать следующие ограничения.

- Дизайн отбора: первичный скрининг и отбор статей проводился одним из авторов, что не позволило в полной мере оценить межэкспертную надежность.

- Источниковая база: поиск проводился в двух базах данных (Google Scholar, Elibrary.ru), что могло привести к пропуску релевантных работ из рецензируемых источников (Scopus, Web of Science, PsycINFO).

- Языковые ограничения: в обзор включены работы только на русском и английском языках, что может сужать культурно-географический контекст (исключены немецкие, французские, испанские источники).

- Методологическая гетерогенность: в 38,5 % включенных исследований использовались уникальные авторские методики, что затрудняет прямое сопоставление результатов и проведение мета-анализа.

- Дисбаланс типов работ: теоретические публикации (60,9 %) преобладают над эмпирическими (37,7 %), что свидетельствует о процессе концептуализации проблемы эмоциональной безопасности, но при этом ограничивает возможность верификации детерминант эмоциональной безопасности и механизма ее формирования.

Выявленные ограничения позволяют определить векторы будущих исследований:

- проведение лонгитюдных исследований с целью верификации каузальных связей между эмоциональной безопасностью и психологической адаптацией, а также изучения динамики и устойчивости типов привязанности на разных этапах онтогенеза;

- расширение эмпирической базы за счет включения респондентов зрелого возраста и представителей клинической популяции;

- изучение эмоциональной безопасности в новом контексте цифровой среды как фактора для эмпирической проверки влияния кибервиктимизации, виртуальной социализации, а также специфики онлайн-коммуникаций на психологическое благополучие личности.

Таким образом, эмоциональная безопасность выступает связующим конструктом в системе «личность среда», обладая эмерджентными свойствами, не сводимыми к отдельным явлениям. Перспективным направлением является отказ от дихотомического разделения внешних и внутренних факторов в пользу холистических моделей, описывающих их непрерывную функциональную взаимозависимость.

Библиографический список

1. Авраменко Т.С. Развитие межличностных взаимоотношений старшеклассников как фактор эмоциональной безопасности образовательной среды // Психология обучения. 2017. № 12. С. 126–145. EDN: ZVMPVZ
2. Акопян Н.И. Формирование эмоциональной безопасности у учащихся младшего школьного возраста с легкой интеллектуальной недостаточностью: автореф. дис. ... канд. пед. н. Минск, 2020. 30 с.
3. Асмолов А.Г. Системный подход общенаучная методология изучения человека // Методологические основы системного подхода в психологии: Хрестоматия / Сост. И.В. Герасимова. Владивосток: ДВГМА, 1999. С. 6–34.
4. Баева И.А. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении. СПб.: Речь, 2006. 288 с.
5. Бек У. Общество риска: на пути к другому модерну. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 384 с.
6. Березина Т.Н. Эмоциональная безопасность образовательной среды и когнитивные процессы // Современное образование. 2019. № 3. С. 29–43. DOI: 10.25136/2409-8736.2019.3.29191 EDN: YMTDNQ
7. Березина Т.Н. Эмоциональная безопасность образовательной среды и подлинные эмоции // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2013. № 3. С. 16–22. EDN: RDKLDZ
8. Березина Т.Н. Эмоциональная безопасность субъектов образовательной среды как психологическая проблема // Человеческий капитал. 2013. № 9(57). С. 133–138. EDN: RTPUAX
9. Журавлева Н.И., Шубина Л.С., Сухоруких О.А. Обзор методик оценки достоверности научных доказательств и убедительности рекомендаций, применяемых при разработке клинических рекомендаций в Российской Федерации // Фармакоэкономика. Современная фармакоэкономика и фармакоэпидемиология. 2019. № 1. С. 34–41. DOI: 10.17749/2070-4909.2019.12.1.34-41 EDN: BLZONX

10. Зотова О.Ю. Эмоциональная безопасность личности // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете: сборник материалов юбилейной конференции в 5 томах. Т. 5. М.: Когито-Центр, 2015. С. 349–351.
11. Зотова О.Ю. Эмоциональная безопасность личности в контексте жизненного пути // Дискуссия. 2015. № 9(61). С. 76–84. EDN: UNDXRD
12. Игнатова Е.С. Эмоциональная безопасность личности vs эмоциональная безопасность среды // Психология личности: методология, теория, практика: сборник статей / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. М.: Институт психологии РАН, 2024. С. 617–622. EDN: OPQVRU
13. Игнатова Е.С. Эмоциональный аспект безопасности // Медицина. Социология. Философия. Прикладные исследования. 2020. № 6. С. 161–165. EDN: ZLOBVN
14. Максимова Ю.Е., Караваева Л.П. Роль матери и отца в обеспечении эмоциональной безопасности ребенка // Современное образовательное пространство: психологическое благополучие и культура безопасности: сборник докладов межрегиональной конференции с международным участием, Екатеринбург, 15–16 февраля 2017 года. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2017. С. 170–173. EDN YNZACP
15. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2019. 400 с.
16. Наговец Л.Ю. Уверенность личности как психологический феномен // Педагогическое образование в России. 2012. № 2. С. 58–61. EDN: OYSBPR
17. Соколов Г.А. Оптимизация психоэмоционального состояния студентов в период сессии // Психолог. 2015. № 1. С. 28–43. DOI: 10.7256/2409-8701.2015.1.13888 EDN: TDQBDR
18. Солодухина О.С. Субъективное благополучие и эмоциональная безопасность личности // Устойчивое развитие России: вызовы, риски, стратегии: материалы XIX Международной научно-практической конференции: к 25-летию Гуманитарного университета, Екатеринбург, 12–13 апреля 2016 года. Т. 1. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2016. С. 330–334. EDN: WEJFNL
19. Управителева Л.М. Эмоциональная безопасность: факторы устойчивости // Психология. Спорт. Здравоохранение: сборник избранных статей по материалам Международной научной конференции, Санкт-Петербург, 29 апреля 2021 года. Санкт-Петербург: ГНИИ «Нацразвитие», 2021. С. 64–67. DOI: 10.37539/PSM296.2021.24.76.002 EDN DJAJDN
20. Ainsworth M.D.S., Bowlby J. An ethological approach to personality development // American Psychologist. 1991. Vol. 46. P. 333–341. DOI: 10.1037/0003-066X.46.4.333 EDN: HFBUFV
21. Bartick-Ericson C. Attachment security and the school experience for emotionally disturbed adolescents in special education // Emotional and Behavioural Difficulties. 2006. Vol. 11, № 1. P. 49–60. DOI: 10.1080/13632750500393326
22. Blatz W.E. Decision // Canadian Journal of Psychology. 1958. Vol. 12, № 3. P. 143–148. DOI: 10.1037/h0083751
23. Buehler C., Lange G., Franck K.L. Adolescents' cognitive and emotional responses to marital hostility // Child Development. 2007. Vol. 78, № 3. P. 775–789. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2007.01032.x
24. Cummings E.M. et al. Interparental discord and child adjustment: Prospective investigations of emotional security as an explanatory mechanism // Child Development. 2006. Vol. 77, № 1. P. 132–152. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2006.00861.x
25. Davies P.T. Conceptual links between Byng-Hall's theory of parentification and the emotional security hypothesis // Family Process. 2002. Vol. 41, № 3. P. 551–555. DOI: 10.1111/j.1545-5300.2002.41317.x
26. Davies P.T., Cummings E.M. Exploring children's emotional security as a mediator of the link between marital relations and child adjustment // Child Development. 1998. Vol. 69, № 1. P. 124–139. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06138.x
27. Davies P.T., Cummings E.M. Marital conflict and child adjustment: an emotional security hypothesis // Psychological Bulletin. 1994. Vol. 116, № 3. P. 387–411. DOI: 10.1037/0033-2909.116.3.387 EDN: HKCGBN
28. Davies P.T., Forman E.M. Children's patterns of preserving emotional security in the interparental subsystem // Child Development. 2002. Vol. 73, № 6. P. 1880–1903. DOI: 10.1111/1467-8624.t01-1-00512
29. Davies P.T. et al. Assessing children's emotional security in the interparental relationship: The Security in the Interparental Subsystem Scales // Child Development. 2002. Vol. 73, № 2. P. 544–562. DOI: 10.1111/1467-8624.00423
30. Davies P.T., Winter M.A., Cicchetti D. The implications of emotional security theory for understanding and treating childhood psychopathology // Development and Psychopathology. 2006. Vol. 18, № 3. P. 707–735. DOI: 10.1017/s0954579406060354

31. Dressel D.P., Konukman F. Breaking the Ice to Build Relationships: Using Icebreakers to Create New Relationships, Promote Emotional Safety, and Incorporate Social and Emotional Learning // *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 2020. Vol. 91, № 5. P. 51–54. DOI: 10.1080/07303084.2020.1739434 EDN: BISATP
32. Eweida R.S., Hamad N.I., Abdo R.A.E.H., Rashwan Z.I. Cyberbullying among adolescents in Egypt: A call for correlates with sense of emotional security and psychological capital profile // *Journal of Pediatric Nursing*. 2021. Vol. 61. Art. e99–e105. DOI: 10.1016/j.pedn.2021.05.008 EDN: BDGWDV
33. Gilbert P. Compassion and the soothing system: The neurophysiology of emotional safety // *Clinical Psychology & Psychotherapy*. 2021. Vol. 28, № 3. P. 545–559. DOI: 10.1002/cpp.2567
34. Glaser D. Emotional abuse and neglect (psychological maltreatment): A conceptual framework // *Child Abuse & Neglect*. 2002. Vol. 26, № 6–7. P. 697–714. DOI: 10.1016/S0145-2134(02)00342-3
35. Harold G.T. et al. Marital conflict, child emotional security about family relationships and child adjustment // *Social Development*. 2004. Vol. 13, № 3. P. 350–376. DOI: 10.1111/j.1467-9507.2004.00272.x EDN: GJKYJV
36. Heras-Escribano M., de Pinedo-García M. The history and philosophy of ecological psychology // *Frontiers in Psychology*. 2018. Vol. 9. Art. 2228. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.02228
37. Izard C.E. et al. Emotional determinants of infant-mother attachment // *Child Development*. 1991. Vol. 62, № 5. P. 906–917. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1991.tb01579.x
38. Kiverstein J., Rietveld E. Enactivism and ecological psychology: The role of bodily experience in agency and emotion // *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11. Art. 539841. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.539841 EDN: PSAJTC
39. Kouros C.D., Merrilees C.E., Cummings E.M. Marital conflict and children's emotional security in the context of parental depression // *Journal of Marriage and Family*. 2008. Vol. 70, № 3. P. 684–697. DOI: 10.1111/j.1741-3737.2008.00514.x
40. Moher D., Liberati A., Tetzlaff J., Altman D.G. Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA Statement // *Annals of Internal Medicine*. 2009. Vol. 151, № 4. P. 264–269. DOI: 10.1371/journal.pmed.1000097
41. Pols H. Between the laboratory and life: child development research in Toronto, 1919-1965 // *History of Psychology*. 2002. Vol. 5, № 2. P. 135–162. DOI: 10.1037/1093-4510.5.2.135
42. Porges S.W. The polyvagal theory: Neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and self-regulation. New York: W.W. Norton, 2020. 464 p.
43. Rees C. The influence of emotional neglect on development // *Paediatrics and Child Health*. 2008. Vol. 18, № 12. P. 527–534. DOI: 10.1016/j.paed.2008.09.003
44. Rietveld E., Kiverstein J. Affordances and landscapes: Overcoming the nature–culture dichotomy through niche construction theory // *Frontiers in Psychology*. 2018. Vol. 8. Art. 2290. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.02290 EDN: YDZSLZ
45. Tananuraksakul N., Hall D. International students' emotional security and dignity in an Australian context: An aspect of psychological well-being // *Journal of Research in International Education*. 2011. Vol. 10, № 2. P. 189–200. DOI: 10.1177/1475240911410784
46. Veale D., Robins E., Thomson A.B., Gilbert P. No safety without emotional safety // *The Lancet Psychiatry*. 2023. Vol. 10, № 1. P. 65–70. DOI: 10.1016/S2215-0366(22)00373-X EDN: XUFTCU

УДК 159.99:316.6

EDN SWIAFA

DOI: 10.17072/2949-5601-2026-2-88-95



Игнатова Екатерина Сергеевна,

кандидат психологических наук, доцент,

заведующий кафедрой общей и клинической психологии

Пермский государственный национальный исследовательский университет

614068, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15

131013@mail.ru

Scopus AuthorID: 57205265478

SPIN-код: 5344-3333

Кытманова Мария Александровна,

практикующий клинический психолог, психотерапевт

Нытвенская районная больница

617001, Россия, Нытва, Чкалова, 61

kytmanova-opps@mail.ru

ДИАГНОСТИКА ДЕПРЕССИВНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ У ПОДРОСТКОВ В КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКОМ ПОДХОДЕ (НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА СЛУЧАЯ)

Цель. На примере анализа случая продемонстрировать применение когнитивно-поведенческого подхода к диагностике депрессивных проявлений у подростка с полиакцентуированным профилем и хронической психотравматизацией.

Методы. Представлен анализ клинического случая девушки 16 лет. Диагностика включала клиническую беседу, наблюдение и стандартизированные методики: методику акцентуаций Леонгарда Шмишека, опросник депрессии Бека (BDI), шкалу DASS-21, шкалу суицидальных мыслей Бека (SSI) и шкалу SAD PERSONS.

Результаты. Выявлен полиакцентуированный профиль (экзальтированность, возбудимость, гипертимность, дистимность, тревожность), актуализированная когнитивная триада, выраженная депрессивно-тревожная симптоматика (BDI 24, DASS-21: депрессия 11, тревога 14) и высокий суицидальный риск (SSI 23, SAD PERSONS 7). Показано взаимодействие личностных акцентуаций, когнитивных искажений и дефицита эмоциональной регуляции в условиях эмоциональной депривации.

Выводы. Психодиагностика в логике когнитивно-поведенческого подхода позволяет концептуализировать механизмы депрессивной реакции на примере анализа случая и показывает необходимость медико-психологического сопровождения подростков группы риска. Результаты иллюстрируют вариант диагностического алгоритма для специалистов образовательных и социальных учреждений.

Ключевые слова: подростковый возраст, когнитивно-поведенческий подход, акцентуации характера, когнитивная триада, психодиагностика, депрессивные проявления, суицидальный риск, кейс-стади

Ссылка для цитирования: Игнатова Е.С., Кытманова М.А. Диагностика депрессивных проявлений у подростков в когнитивно-поведенческом подходе (на примере анализ случая) // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. – 2026. № 2(17). С. 88–95. <http://dx.doi.org/10.17072/2949-5601-2026-2-88-95>
EDN SWIAFA



Ekaterina S. Ignatova,

Ph.D. in Psychology, Associate Professor
Head of the Department of General and Clinical Psychology
Perm State University,
15 Bukireva St., Perm, Russia, 614068
131013@mail.ru
Scopus AuthorID: 57205265478
SPIN-code: 5344-3333

Maria A. Kytmanova

Practicing Clinical Psychologist, Psychotherapist
Nytvenskaya RB
61 Chkalova St., Nyтва, Russia, 617001
kytmanova-opps@mail.ru

DIAGNOSIS OF DEPRESSIVE MANIFESTATIONS IN ADOLESCENTS WITHIN THE COGNITIVE-BEHAVIORAL APPROACH: A CASE STUDY ANALYSIS

Objective. To demonstrate, through a case analysis, the application of the cognitive-behavioral approach to diagnosing depressive manifestations in an adolescent with a polyaccentuated profile and chronic psychotraumatization.

Methods. A clinical case of a 16-year-old female is presented. The diagnostic assessment included clinical interview, observation, and standardized instruments: Leonhard–Schmiesek accentuation method, Beck Depression Inventory (BDI), DASS-21, Beck Scale for Suicide Ideation (SSI), and SAD PERSONS Scale.

Results. A polyaccentuated profile (exaltation, excitability, hyperthymia, dysthymia, anxiety), an actualized cognitive triad, marked depressive-anxiety symptomatology (BDI 24, DASS-21: depression 11, anxiety 14), and high suicide risk (SSI 23, SAD PERSONS 7) were identified. The interplay of personality accentuations, cognitive distortions, and emotional regulation deficit in conditions of emotional deprivation is demonstrated.

Conclusions. Psychological assessment within the cognitive-behavioral framework allows for conceptualization of mechanisms underlying depressive reaction through case analysis and indicates the need for medical-psychological support of at-risk adolescents. The findings illustrate a variant of diagnostic algorithm for professionals in educational and social institutions.

Keywords: adolescent age, cognitive-behavioral approach, character accentuations, cognitive triad, psychodiagnostics, depressive manifestations, suicidal risk, case study

For citation: Ignatova E.S., Kytmanova M.A. [Diagnosis of depressive manifestations in adolescents within the cognitive-behavioral approach: a case study analysis]. *Social'nye i gumanitarnye nauki: teoriya i praktika* [Social Sciences and Humanities: Theory and Practice], 2026, issue 2(17), pp. 88–95 (In Russian), <http://dx.doi.org/10.17072/2949-5601-2026-2-88-95>, EDN SWIAFA

Введение

Подростковый возраст представляет собой сенситивный период становления личности, формирования идентичности и развития когнитивно-эмоциональной регуляции. В этот период подростки становятся особенно уязвимыми к стрессовым событиям, поскольку механизмы психологической защиты, копинг-стратегии и навыки саморегуляции находятся в процессе активного развития [11]. Эмоциональные кризисы в подростковом возрасте нередко маскируются под поведенческие изменения, снижение учебной мотивации или соматические жалобы, что затрудняет их своевременное распознавание специалистами немедицинского профиля [2; 10].

В современной психологии депрессивные проявления у подростков рассматриваются как многосимптомное явление с атипичным течением: аффективная симптоматика часто сочетается с поведенческими нарушениями, соматическими жалобами или употреблением психоактивных веществ, что затрудняет дифференциальную диагностику [2; 6].

Акцентуированный склад личности может выступать как значимый фактор, провоцирующий развитие депрессивной симптоматики и поддерживающий кризисные состояния. Акцентуации характера, находясь на границе нормы и патологии, при воздействии неблагоприятных средовых факторов могут приобретать дезадаптивный характер, усиливая эмоциональную лабильность и снижая способность к конструктивному совладанию [9; 12].

С позиций когнитивно-поведенческого подхода депрессивные состояния рассматриваются как результат устойчивых дисфункциональных когнитивных схем, формирующих систематический перекос в обработке информации и ограничивающих репертуар совладания. В рамках модели А. Бека выделяется когнитивная триада: негативная самооценка, негативная интерпретация текущего опыта и негативное ожидание будущего [6; 13]. Данная модель демонстрирует высокую объяснительную ценность при анализе личностных механизмов депрессивных состояний у подростков, подчеркивая роль когнитивных искажений в поддержании эмоционального дистресса [6; 13].

Научная проблема заключается в том, что диагностика депрессивных проявлений у подростков с множественной психотравматизацией требует концептуализации в рамках когнитивно-поведенческого подхода, объединяющей личностные и когнитивные показатели.

Цель статьи: на примере анализа случая продемонстрировать применение когнитивно-поведенческого подхода к диагностике депрессивных проявлений у подростка с множественной психотравматизацией.

Задачи исследования:

1. Описать программу психодиагностического исследования в логике когнитивно-поведенческого подхода.
2. Проанализировать взаимосвязь личностных акцентуаций, когнитивных искажений и эмоциональной дезадаптации в конкретном клиническом случае и предложить алгоритм поэтапного психодиагностического сопровождения.

Методы

Исследование проведено в рамках качественной методологии. Анализ случая направлен на выявление закономерностей связи когнитивных и личностных факторов с депрессивными проявлениями у подростка. Достоверность результатов поддерживалась конвергенцией данных, полученных в ходе клинической беседы, наблюдения и психодиагностического обследования, а также рефлексивной позиции исследователя.

Описание случая. Психодиагностическое обследование проводилось с девушкой 16 лет, обратившейся за психологической консультацией по рекомендации врачей скорой помощи в связи с выраженным ухудшением эмоционального состояния. Запрос формулировался как стремление к снижению внутреннего дискомфорта. В анамнезе отмечается ряд психотравмирующих событий: амбивалентные отношения с матерью, жестокое обращение, непринятие отцом и его семьей, онкологическое заболевание и смерть матери, смерть бабушки в присутствии подростка. С 13 лет девушка находится под опекой дедушки по материнской линии; в настоящее время проживает одна в квартире родственников. Отношения в семье характеризуются как холодные и отстраненные, эмоциональная привязанность к значимым взрослым не сформирована. К моменту

обращения наблюдались снижение активности, значительная потеря массы тела (20 кг за 3 месяца), нарушение сна (4–5 часов с перерывами), снижение продуктивности деятельности, высокая утомляемость, трудности сосредоточения, снижение внимания и памяти. Отмечались эпизоды переживаний, связанных с утратой, а также снижение заботы о самообслуживании и внешнем виде. Несмотря на осознание наличия проблемы, ранее за психологической или медицинской помощью не обращалась.

Этические аспекты. Исследование проведено в соответствии с этическими нормами, регламентирующими проведение исследований с участием несовершеннолетних. Получено информированное согласие девушки и ее законного представителя на использование анонимизированных данных. Девушка была проинформирована о характере исследования, о возможности отказа от участия в любой момент без негативных последствий для получения психологической помощи. Все процедуры соответствовали требованиям конфиденциальности.

Диагностические методы. Психодиагностическое обследование проводилось медицинским психологом, работающим в рамках когнитивно-поведенческого подхода: наряду со стандартизированными методиками применялись полуструктурированная клиническая беседа в формате психологического консультирования [4] и наблюдение, направленные на выявление когнитивной триады, дисфункциональных убеждений, автоматических мыслей и паттернов эмоциональной регуляции [6]. Использовались следующие психодиагностические методики (см. табл. 1).

Таблица 1. Психодиагностический инструментарий исследования

Методика	Цель применения
Методика изучения акцентуаций личности К. Леонгарда (модификация С. Шмишека)	Выявление профиля личностных акцентуаций
Опросник депрессии Бека (BDI, подростковый вариант)	Оценка выраженности депрессивной симптоматики
Шкала депрессии, тревоги и стресса (DASS-21)	Дифференциальная оценка депрессии, тревоги и стресса
Шкала суицидальных мыслей Бека (SSI)	Оценка суицидальных мыслей и намерений
Шкала оценки риска суицида (SAD PERSONS Scale)	Скрининг факторов суицидального риска

Выбор методик обусловлен необходимостью оценки личностных (Леонгард-Шмишек), когнитивно-эмоциональных (BDI, DASS-21) и суицидальных (SSI, SAD PERSONS) факторов депрессивных проявлений. Методика акцентуаций позволяет выявить устойчивые черты, предрасполагающие к дисфункциональной обработке стрессового опыта [6; 9; 12]. BDI (подростковый вариант) и DASS-21 обеспечивают количественную оценку выраженности депрессивной, тревожной и стрессовой симптоматики [13; 14]. Совместное применение SSI и SAD PERSONS позволяет дифференцировать когнитивные компоненты суицидальной идеации (SSI) и факторы риска, требующие экстренного вмешательства (SAD PERSONS) [10].

Диагностика проводилась в две встречи (с интервалом 10 дней) общей продолжительностью около 2 часов. Наблюдение включало фиксацию позы, мимики, двигательной активности, темпа речи, эмоциональной лабильности и признаков истощаемости. В ходе беседы фиксировались вербальные индикаторы когнитивных искажений и стратегии совладания [4]. Интерпретация результатов опиралась на нормативные данные и пороговые значения, нормированные для подростковой возрастной группы [6].

Результаты

Результаты психодиагностического обследования представлены в следующей последовательности: данные методики Леонгарда-Шмишека [9; 12], результаты стандартизированных опросников (BDI) [13], DASS-21 [14], SSI, SAD PERSONS [10], данные клинической беседы и наблюдения [5]. Завершает раздел концептуализация случая.

Личностный профиль

По данным методики Леонгарда Шмишека выявлен полиакцентуированный профиль: превышение порогового значения (>19 баллов) отмечено на 5 шкалах (см. табл. 2).

Таблица 2. Профиль личностных акцентуаций

Шкала	Баллы	Характеристика проявлений
Экзальтированность	24	Высокая эмоциональная лабильность, контрастность переживаний, быстрая смена восторга и отчаяния
Возбудимость	21	Импульсивность, склонность к аффективным реакциям, сниженная вербальная саморегуляция
Гипертимность	21	Повышенная активность, трудность переносить рутину, потребность в стимуляции
Дистимность	21	Склонность к минорному настроению, пессимистическая оценка будущего, фиксация на негативном
Тревожность	21	Повышенная чувствительность к оценке, робость, напряженность, страх одиночества

Выявленное сочетание акцентуаций свидетельствует о такой структуре эмоциональной регуляции, где совмещаются потребность в интенсивных переживаниях, импульсивность и склонность к фиксации на негативных аспектах опыта.

Депрессивно-тревожная симптоматика и суицидальный риск

Результаты стандартизированных опросников представлены в табл. 3.

Таблица 3. Уровень депрессивной, тревожной симптоматики и суицидального риска

Методика	Баллы	Характеристика проявлений
BDI	24	Выраженная депрессивная симптоматика
DASS-21: депрессия	11	Высокий уровень дисфории, ангедонии, самоуничтожения
DASS-21: тревога	14	Очень высокий уровень вегетативного возбуждения, ситуативной тревоги
DASS-21: стресс	14	Высокий уровень хронического неспецифического напряжения
SSI	23	Выраженная суицидальная идеация (суицидальные мысли и намерения)
SAD PERSONS	7	Очень высокий суицидальный риск (показана госпитализация)

Полученные данные указывают на тяжелую депрессивную симптоматику, сочетающуюся с очень высокой тревогой и высоким уровнем стресса вплоть до очень высокого суицидального риска.

В ходе клинической беседы были выявлены проявления когнитивной триады: негативная самооценка («Я никому не нужна»), негативная интерпретация текущего опыта («Все идет не так») и пессимистичный взгляд на будущее («Ничего не изменится») [6; 13]. Отмечается низкая способность к вербализации эмоций и трудности рефлексии собственных переживаний. Эмоциональное состояние характеризовалось лабильностью, слезливостью,

периодическими вспышками раздражения, быстрой истощаемостью. Поведенческие проявления включали снижение заботы о самообслуживании (небрежный внешний вид).

Концептуализация случая

Депрессивные проявления у подростка рассматриваются как результат взаимодействия личностных и когнитивных факторов в условиях множественной психотравматизации.

На уровне личностных факторов сочетание дистимного и тревожного типов предрасполагает к устойчивому снижению настроения и когнитивной фиксации на неудачах, тогда как экзальтированность, возбудимость и гипертимность поддерживают аффективную лабильность и снижают ресурс саморегуляции. В условиях множественной психотравматизации данный профиль актуализирует дисфункциональные когнитивные паттерны [6; 13].

В ходе клинической беседы зафиксирована актуализация когнитивной триады [6; 13], выраженная в автоматических мыслях о собственной ненужности, негативной оценке текущего опыта и бесперспективности будущего. При столкновении с триггерами (одиночество, напоминания об утратах) данные мысли активируют замкнутый цикл депрессивной симптоматики: усиление аффективного дискомфорта → снижение поведенческой активности и социальное избегание → отсутствие корректирующего эмоционального опыта → подтверждение дисфункциональных убеждений.

Выраженный суицидальный риск (SSI 23 балла, SAD PERSONS 7 баллов) интерпретируется как крайнее проявление когнитивной триады чувства беспомощности и безнадежности при отсутствии адекватной системы социальной поддержки.

Таким образом, проведенная диагностика позволяет концептуализировать депрессивные проявления в данном случае как паттерн, в котором травматический опыт, полиакцентуированный профиль и актуализированная когнитивная триада функционируют совместно в условиях эмоциональной депривации.

Обсуждение

Представленный кейс иллюстрирует, как личностный профиль подростка, характеризующийся полиакцентуированностью, взаимодействует с хроническими психотравмирующими обстоятельствами, формируя устойчивые когнитивно-эмоциональные паттерны дезадаптации. Выявленный профиль согласуется с данными о том, что эмоциональная лабильность и импульсивность в подростковом возрасте повышают уязвимость к длительному дистрессу при отсутствии навыков эмоциональной регуляции [9; 12]. Подобное сочетание акцентуаций предрасполагает к тому, что высокая чувствительность к стрессу сочетается со сниженной способностью к саморегуляции.

Когнитивная триада, зафиксированная в ходе диагностики, выступает не только индикатором текущего состояния, но и механизмом поддержания негативного аффекта. Дисфункциональные убеждения, по-видимому, поддерживают избирательность познавательных процессов, при которой подросток неосознанно предпочитает информацию, подтверждающую дезадаптивные схемы [7; 13]. Это приводит к усилению переживаний безнадежности, снижению мотивации к поиску поддержки и формированию суицидальных идеаций.

Высокие баллы по шкалам SSI (23) и SAD PERSONS (7) указывают на выраженный суицидальный риск, требующий немедленного включения подростка в систему междисциплинарного сопровождения [2; 10]. Суицидальные идеации в данном случае выступают индикатором крайней степени когнитивного сужения и эмоционального неблагополучия. Отсутствие эмоциональной привязанности, проживание в изоляции, хроническая психотравматизация, включая опыт утраты близких, создали фон, на котором личностные особенности не получили компенсации через значимые отношения [2; 8].

На основании результатов проведенного исследования можно выделить следующие этапы психодиагностического сопровождения, проиллюстрированные на данном кейсе:

- на этапе первичного скрининга (DASS-21, SSI) выявлены выраженная депрессивно-тревожная симптоматика и высокий суицидальный риск, что обусловило необходимость диагностики личностных и когнитивных факторов;
- на этапе диагностики личностных и когнитивных факторов (Леонгард-Шмишек, BDI, клиническая беседа) зафиксирован полиакцентуированный профиль и актуализация когнитивной триады, позволившие концептуализировать механизм депрессивной реакции;
- на этапе оценки суицидального риска (SAD PERSONS) подтвердилась необходимость экстренного направления к психиатру и последующего обращения к медико-психологическому сопровождению [10; 15].

Современные данные подтверждают эффективность когнитивно-поведенческих интервенций при работе с подростковой депрессией: метааналитические данные подтверждают эффективность когнитивно-поведенческого подхода в снижении депрессивной симптоматики у подростков [1; 16]. При этом комбинированный подход, сочетающий психотерапию и фармакотерапию, может повышать эффективность вмешательства в случаях тяжелых депрессивных расстройств с высоким суицидальным риском [15]. В условиях данного кейса отмеченная позднее низкая приверженность рекомендациям и употребление алкоголя подчеркивают сложность долгосрочного сопровождения подростков с полиакцентуированным профилем и хронической депривацией [3; 11].

Заключение

На основе проведенного анализа случая можно говорить о том, что депрессивные проявления у подростка с множественной психотравматизацией носят многофакторный характер и определяются интеграцией личностной уязвимости, дисфункциональной когнитивной обработки и нарушения эмоциональной безопасности.

Основные выводы.

1. Полиакцентуированный профиль (сочетание дистимности, тревожности, экзальтированности, возбудимости и гипертимности) при отсутствии эмоциональной поддержки создает предпосылки для дезадаптивной реакции на хронический стресс.

2. Актуализация когнитивной триады (негативная оценка себя, текущего опыта и будущего) функционирует как механизм поддержания депрессивной симптоматики, формируя замкнутый цикл аффективного дискомфорта, поведенческого избегания и подтверждения дисфункциональных убеждений.

3. Выраженный суицидальный риск отражает крайнюю степень когнитивного сужения и беспомощности, требующий немедленного включения подростка в систему медико-психологического сопровождения.

Практическая значимость заключается в предложении и обосновании поэтапного диагностического алгоритма: от скрининга депрессивно-тревожной симптоматики и суицидального риска к анализу личностных и когнитивных факторов, что позволяет концептуализировать механизм депрессивной реакции и спланировать психотерапевтическое вмешательство.

Ограничения исследования. Результаты единичного кейса не подлежат статистической генерализации. Тем не менее, материал демонстрирует диагностическую ценность подхода, включающего личностный, когнитивный и эмоциональный аспекты. Отсутствие данных о динамике симптоматики в долгосрочной перспективе ограничивает возможность оценки устойчивости выявленных паттернов.

Таким образом, анализ случая подтверждает, что подростковая депрессия в условиях хронической психотравматизации не сводится к изолированной симптоматике, а представляет собой результат взаимной обусловленности личностных и когнитивных факторов со средовыми условиями. Полученные данные обосновывают необходимость раннего скрининга суицидального риска и психолого-медицинского сопровождения подростков из группы эмоциональной депривации.

Библиографический список

1. Бихевиорально-когнитивная психотерапия детей и подростков / под ред. Ю.С. Шевченко. СПб.: Речь, 2003. 552 с.
2. Забозлаева И.В., Малинина Е.В., Кривулин Е.Н. Клинические особенности депрессий в детском возрасте. Челябинск: ЮУГМУ, 2014. 102 с. EDN: STABBP
3. Земляных М.В. Профилактика рискованного поведения подростков: когнитивно-поведенческий подход. СПб.: СПбГПМУ, 2022. 148 с.
4. Кочунас Р. Основы психологического консультирования. М.: Академический проект, 1999. 240 с.
5. МакМаллин Р. Практикум по когнитивной терапии. Пер. с англ. СПб.: Речь, 2001. 560 с.
6. Подольский А.И., Идобаева О.А., Хейманс П.Г. Диагностика подростковой депрессивности. М.: Юрайт, 2018. 174 с. ISBN: 978-5-534-06602-9 EDN: JVCFLF
7. Прашко Я., Можны П., Шлепецки М. и др. Когнитивно-бихевиоральная психотерапия психических расстройств. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2015. 1072 с.
8. Разнадежина Н.А., Якушева Ю.А. Формы и методы работы с детьми, пережившими горе. Сургут: МЦ РСО, 2013. 60 с.
9. Психология личности и акцентуации характера / под ред. А.А. Реана. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 384 с.
10. Солодкая Е.В., Логинов И.П. К проблеме депрессивных расстройств у подростков // Дальневосточный медицинский журнал. 2014. № 2. С. 45–50. EDN: SILATX
11. Хорошко В.К. Психология подросткового возраста. СПб.: Питер, 2019. 320 с.
12. Бехтерева Н.П. Акцентуации характера и их влияние на эмоциональную регуляцию в подростковом возрасте. М.: Медицина, 2005. 210 с.
13. Beck J.S. Cognitive Behavior Therapy: Basics and Beyond. 3rd ed. New York: Guilford Press, 2020. 416 p.
14. Lovibond P.F., Lovibond S.H. The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories // Behaviour Research and Therapy. 1995. Vol. 33, № 4. P. 335–343. DOI: 10.1016/0005-7967(94)00068-U EDN: HFECWT
15. Brent D.A., Emslie G.J., Clarke G.N. et al. Switching to Another SSRI or to Venlafaxine With or Without Cognitive Behavioral Therapy for Adolescents With SSRI-Resistant Depression: The TORDIA Randomized Controlled Trial // JAMA. 2008. Vol. 299, № 8. P. 901–913. DOI: 10.1001/jama.299.8.901
16. Pulungan Z.S.A., Hamid A.Y.S., Susanti H., Dewi S.Y. Effectiveness of Cognitive Behavioral Therapy in Treating Adolescent Depression: A Systematic Review // Journal of the Dow University of Health Sciences. 2025. Vol. 19, № 2. P. 112–123. DOI: 10.36570/jduhs.2025.2.2155 EDN: QUQYJH

УДК 159

EDN VCFCGJ

DOI: 10.17072/2949-5601-2026-2-96-109



Пузырева Любава Олеговна,

кандидат психологических наук,

доцент кафедры психологии развития

Пермский государственный национальный исследовательский университет,

614068, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15,

puzireva.l@gmail.com

SPIN-код: 1236-8060

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЭФФЕКТЫ КРАТКОСРОЧНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С АНТРОПОМОРФНЫМ РОБОТОМ У СТУДЕНТОВ ПГНИУ

В статье представлены результаты эмпирического исследования психологических эффектов краткосрочного взаимодействия студентов с антропоморфным роботом. Целью работы являлось выявление особенностей эмоционального состояния и субъективного восприятия робота, а также анализ роли личностных характеристик и предшествующего опыта взаимодействия. В исследовании приняли участие студенты ПГНИУ ($n = 37$), применялись методики PANAS, «Большая пятерка» и семантический дифференциал; использовались критерии Уилкоксона, Манна Уитни и корреляционный анализ Спирмена. Установлено, что кратковременное взаимодействие с роботом сопровождается ростом позитивного аффекта, усилением радости, увлеченности и бодрости при одновременном снижении негативных состояний, однако также наблюдается увеличение испуга, что указывает на амбивалентный характер эмоциональной реакции. Выявлены различия между студентами с опытом и без опыта взаимодействия: отсутствие опыта связано с более позитивной оценкой робота, тогда как наличие опыта – с большей критичностью и эмоциональной напряженностью. Показано, что личностные черты, прежде всего доброжелательность и негативная эмоциональность, выступают значимыми факторами, определяющими эмоциональные реакции и социальную атрибуцию робота. Полученные результаты подтверждают, что антропоморфный робот воспринимается как социальный агент и оказывает комплексное психологическое воздействие на пользователя.

Ключевые слова: антропоморфный робот, взаимодействие человек робот, эмоциональное состояние, позитивный и негативный аффект, личностные черты, доброжелательность, негативная эмоциональность, студенты

Ссылка для цитирования: Пузырева Л.О. Психологические эффекты краткосрочного взаимодействия с антропоморфным роботом у студентов ПГНИУ // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. 2026. № 2(17). С. 96–109. <http://dx.doi.org/10.17072/2949-5601-2026-2-96-109> EDN VCFCGJ



Liubava O. Puzyreva,

Ph.D. in Psychology

Associate Professor of the Department of Developmental Psychology

Perm State University,

15 Bukireva Street, Perm, Russia, 614068

puzireva.l@gmail.com

SPIN-code: 1236-8060

PSYCHOLOGICAL EFFECTS OF SHORT-TERM INTERACTION WITH ANTHROPOMORPHIC ROBOT AMONG STUDENTS AT PERM STATE UNIVERSITY

The article presents the results of an empirical study on the psychological effects of short-term interaction between students and an anthropomorphic robot. The aim of the study was to identify features of emotional states and subjective perception of the robot, as well as to analyze the role of personality traits and prior interaction experience. The sample included students of Perm State University ($n = 37$). The methods used were the PANAS scale, the Big Five personality questionnaire, and a semantic differential; statistical analysis included the Wilcoxon test, Mann–Whitney U test, and Spearman correlation analysis. The findings indicate that short-term interaction with the robot leads to an increase in positive affect, as well as higher levels of joy, engagement, and vigor, alongside a decrease in negative emotional states. At the same time, an increase in fear was observed, indicating an ambivalent emotional response. Differences were found between students with and without prior experience: lack of experience is associated with a more positive perception of the robot, whereas prior experience is linked to more critical evaluation and higher emotional tension. It was also shown that personality traits, particularly agreeableness and negative emotionality, significantly influence emotional responses and social attribution of the robot. The results confirm that an anthropomorphic robot is perceived as a social agent and exerts a complex psychological impact on users.

Keywords: anthropomorphic robot, human–robot interaction, emotional state, positive and negative affect, personality traits, agreeableness, negative emotionality, students

For citation: Puzyreva L.O. [Psychological effects of short-term interaction with anthropomorphic robot among students at Perm State University]. *Social'nye i humanitarnye nauki: teoriya i praktika* [Social Sciences and Humanities: Theory and Practice], 2026, issue 2(17), pp. 96–109 (In Russian), <http://dx.doi.org/10.17072/2949-5601-2026-2-96-109>, EDN VCFCGJ

Введение

В настоящее время антропоморфные роботы все активнее входят в повседневную жизнь человека, расширяя свое применение в образовании, медицине, сервисе и промышленности. Использование данных технологий представляет особый интерес, поскольку антропоморфные роботы не только выполняют функциональные задачи, но и обладают сходством с человеком по внешности, движениям и способам коммуникации, что делает взаимодействие с ними психологически значимым и вызывает у человека эмоциональный отклик. В этой связи особый интерес представляет изучение того, как студенты воспринимают антропоморфного робота, какие эмоции вызывает подобное взаимодействие и какие индивидуально-психологические особенности связаны с этими реакциями.

Актуальность исследования обусловлена тем, что внедрение роботизированных систем в социально значимые сферы требует учета не только их технической эффективности, но и психологической готовности человека к взаимодействию с ними. Кратковременное взаимодействие с антропоморфным роботом может восприниматься как ситуация, в которой технический объект начинает выступать в качестве потенциального социального партнера. Для студенческой молодежи это особенно значимо, поскольку контакт с новыми технологиями связан с высокой чувствительностью к новизне, эмоциональной оценке ситуации и особенностям межличностного взаимодействия.

Антропоморфные роботы представляют собой автономные механические устройства, имитирующие человеческую внешность, движения и поведенческие характеристики [1; 2; 4; 8; 9; 10; 12]. При этом их восприятие связано с феноменом антропоморфизма, т. е. приписывания человеческих качеств неодушевленным объектам, а также с эффектом «зловещей долины» (M. Mori), согласно которому чрезмерное сходство робота с человеком при сохранении признаков искусственности может вызывать тревогу и дискомфорт [10; 12; 14; 15].

Анализ современных исследований показывает, что данные о восприятии антропоморфных роботов носят противоречивый характер. В ряде работ установлено, что в процессе взаимодействия с роботом респонденты обращают внимание на его сходство с человеком, описывают возникающие эмоции, отмечая, что данное сходство вызывает чувство удивления и восхищения [4; 14]. При этом в процессе восприятия робота испытуемые, прежде всего, соотносят его с индивидуальными характеристиками человека, такими как пол, возраст, внешний вид, особенности одежды, а также уделяют особое внимание специфике взаимодействия и характеристикам, значимым для общения. Данные закономерности во многом соответствуют процессу восприятия малознакомого человека [3; 4]. В целом отношение к роботу носит преимущественно позитивный характер, однако на начальных этапах взаимодействия может наблюдаться настороженность, которая в дальнейшем сменяется положительными эмоциональными реакциями.

Восприятие роботов в молодежной среде определяется не только их характеристиками, но и личным опытом взаимодействия, эмоциональным состоянием и социально-психологическими установками [1; 6]. Важно отметить, что отношение к роботам носит амбивалентный характер: с одной стороны, наблюдается интерес к инновациям, с другой сохраняются страхи, связанные с возможной заменой человека технологиями [5; 6; 15].

В центре настоящего исследования находятся психологические эффекты краткосрочного взаимодействия с антропоморфным роботом, которые проявляются в изменении позитивного и негативного аффекта, отдельных эмоциональных состояний, а также субъективной оценки робота. Особое внимание уделяется тому, в какой мере данные эффекты связаны с личностными особенностями студентов, прежде всего с экстраверсией, доброжелательностью, добросовестностью, открытостью опыту и негативной эмоциональностью.

Цель исследования выявить психологические эффекты краткосрочного взаимодействия с антропоморфным роботом у студентов ПГНИУ.

В соответствии с целью были сформулированы следующие гипотезы. Предполагалось, что кратковременное взаимодействие с антропоморфным роботом будет сопровождаться изменением эмоционального состояния студентов, выражающимся в повышении позитивного аффекта и снижении негативных переживаний. Также предполагалось, что студенты без опыта взаимодействия с роботами будут демонстрировать более позитивное восприятие робота по сравнению со студентами, имеющими такой опыт. Кроме того, ожидалось, что личностные черты, прежде всего доброжелательность и негативная эмоциональность, будут связаны с особенностями эмоциональных реакций и субъективной оценкой антропоморфного робота.

Организация исследования

Данное исследование посвящено изучению отношения студентов к взаимодействию с антропоморфным роботом. Эксперимент проводился на двух площадках: в компании «Promobot» (г. Пермь), специализирующейся на разработке и производстве робототехнических систем, а также в Федеральном аккредитационном центре Пермского государственного медицинского университета.

Цель исследования заключалась в выявлении эффектов кратковременного взаимодействия с антропоморфным роботом на эмоциональное состояние студентов и особенности их субъективного восприятия робота. В эксперименте использовался робот Robo-C человекоподобный робот-тренажер, обладающий антропоморфными характеристиками.

Участниками исследования выступили студенты 1–2 курсов философско-социологического (направление подготовки: Психолого-педагогическое образование) и филологического (направление подготовки: Педагогическое образование) факультетов Пермского государственного национального исследовательского университета (ПГНИУ) г. Перми. В исследовании приняли участие студенты в возрасте от 18 до 24 лет; средний возраст испытуемых составил 19,3 года. Общий объем выборки 37 человек, все респонденты девушки.

Эксперимент носил индивидуальный характер. Для соблюдения принципов валидности и надежности исследования взаимодействие робота и человека во всех случаях было организовано по единой схеме и затрагивало одну заданную тему, что позволило минимизировать влияние внешних факторов.

Экспериментальный план исследования предусматривал пред- и посттестовый дизайн и включал измерения показателей до и после взаимодействия с антропоморфным роботом.

На 1-м этапе участники приглашались на одну из двух площадок проведения исследования (компания «Promobot» или Федеральный аккредитационный центр Пермского медицинского университета) и проходили предварительное тестирование. Студенты заполняли шкалу позитивного и негативного аффекта (PANAS) (Д. Уотсон, Л. Кларк, А. Теллеген; адаптация Е.Н. Осина [11]), направленную на оценку текущего эмоционального состояния, а также опросник «Большой пятерки» (О. Джон, К. Сото; адаптация С.А. Щебетенко, А.Ю. Калугина и др. [13]), позволяющий определить выраженность основных личностных черт. Заполнение методик осуществлялось с использованием онлайн-платформы Online Testpad (<https://onlinetestpad.com/>).

На 2-м этапе каждый участник индивидуально взаимодействовал с антропоморфным роботом в специально подготовленном помещении. Индивидуальный формат взаимодействия позволил исключить влияние групповой динамики и обеспечить более точную фиксацию эмоциональных реакций.

На 3-м, завершающем этапе проводилось посттестирование. Участники повторно заполняли шкалу PANAS для выявления изменений эмоционального состояния, а также использовался метод семантического дифференциала, направленный на оценку субъективного отношения к роботу по системе биполярных шкал.

Исследование проводилось в соответствии с общепринятыми этическими принципами психологических исследований. Участие носило добровольный характер; обеспечивались анонимность и конфиденциальность полученных данных.

Использование пред- и посттестового дизайна позволило сопоставить показатели эмоционального состояния и особенности восприятия робота до и после взаимодействия. Включение опросника «Большой пятерки» на предварительном этапе обеспечило возможность анализа личностных характеристик как факторов, влияющих на эмоциональные реакции и субъективную оценку антропоморфного робота.

Результаты исследования

Перед применением основных статистических процедур было проведено исследование распределения данных на нормальность, что позволило обоснованно выбрать адекватные статистические процедуры и обеспечить достоверность полученных результатов. Для проверки нормальности распределения был использован критерий Шапиро Уилка, результаты которого показали, что не все изучаемые показатели соответствуют нормальному распределению. В связи с этим в дальнейшем анализе были применены непараметрические методы математической статистики.

С целью выявления различий в эмоциональном состоянии студентов до и после взаимодействия с антропоморфным роботом использовался критерий Уилкоксона для зависимых выборок. В таблице 1 представлены только статистически значимые различия.

В ходе анализа были выявлены изменения в эмоциональном состоянии студентов до и после взаимодействия с антропоморфным роботом. После контакта с роботом у испытуемых наблюдалось статистически значимое повышение показателей «увлеченный», «радостный» и «бодрый», а также общего уровня позитивного аффекта. Одновременно зафиксировано снижение выраженности таких состояний, как «подавленный» и «раздраженный». Показатель «испуганный», напротив, после взаимодействия увеличился, что может свидетельствовать о наличии у части испытуемых кратковременной тревожной реакции, обусловленной новизной ситуации и особенностями взаимодействия с антропоморфным объектом.

Таблица 1. Сравнительный анализ эмоционального состояния студентов до и после взаимодействия с антропоморфным роботом

Эмоциональное состояние	W	z	Перед взаимодействием	После взаимодействия	p
увлеченный	69,00	-2,10	3,40	3,84	0,03
подавленный	100,50	2,30	1,62	1,27	0,01
радостный	41,00	-2,78	3,35	3,81	0,00
испуганный	50,50	-2,26	1,35	1,78	0,02
раздраженный	95,00	1,99	1,65	1,30	0,04
бодрый	79,50	-2,01	3,08	3,51	0,04
Позитивный аффект	167,50	-2,22	33,41	35,46	0,02

В целом полученные результаты указывают на преимущественно позитивный эмоциональный эффект взаимодействия с антропоморфным роботом: на фоне снижения негативных переживаний усиливаются интерес, радость и бодрость, а общий уровень позитивного аффекта возрастает. Подобная динамика может быть связана с тем, что

антропоморфный робот воспринимается не только как техническое устройство, но и как некий социальный партнер, взаимодействие с которым вызывает эмоциональную вовлеченность и положительный отклик.

В то же время выявленное увеличение показателя «испуганный» отражает амбивалентный характер эмоциональной реакции, что может быть объяснено эффектом новизны, а также частичным проявлением феномена «зловещей долины», при котором высокая степень сходства робота с человеком при сохранении признаков искусственности вызывает у наблюдателя элементы тревоги и напряжения.

На следующем этапе исследования был проведен сравнительный анализ показателей эмоционального состояния студентов и субъективной оценки робота в зависимости от наличия или отсутствия у них опыта взаимодействия с роботами в прошлом. Результаты анализа представлены в таблице 2; в таблице отражены только статистически значимые различия.

Установлено, что после взаимодействия студенты, имеющие подобный опыт, демонстрируют более высокий уровень нервозности по сравнению с участниками без опыта. В то же время студенты без опыта характеризуются более высоким уровнем внимательности после взаимодействия. Кроме того, на уровне статистической значимости выявлено, что до взаимодействия студенты с опытом в большей степени склонны испытывать испуг по сравнению с группой без опыта.

Таблица 2. Сравнительный анализ субъективных оценок робота и эмоционального состояния студентов с опытом и без опыта взаимодействия в прошлом

Показатель	U	Среднее		p
		Есть опыт взаимодействия (n = 19)	Нет опыта взаимодействия (n = 18)	
испуганный (перед)	220,50	1,47	1,22	0,05
нервный (после)	248,00	1,84	1,28	0,01
внимательный (после)	109,00	3,11	3,79	0,05
Слабый - Сильный	108,50	3,68	4,67	0,05
Разговорчивый - Молчаливый	256,50	2,90	1,33	0,01
Замкнутый - Открытый	90,50	4,90	6,06	0,01
Добрый - Эгоистичный	230,50	1,95	1,17	0,05
Справедливый - Несправедливый	257,00	2,63	1,39	0,01
Враждебный - Дружелюбный	103,00	5,05	6,17	0,03

В совокупности полученные данные позволяют предположить, что предшествующий опыт взаимодействия с роботами не снижает эмоциональное напряжение, а в ряде случаев может его усиливать, формируя более настороженное отношение к ситуации взаимодействия. Данный результат может быть объяснен через снижение эффекта новизны и формирование более реалистичных ожиданий от взаимодействия с роботом, что, в свою очередь, способствует более критичному восприятию происходящего. Напротив, первичный контакт с роботом сопровождается большей включенностью в ситуацию, усилением ориентировочной реакции и направленностью внимания на новый стимул.

Анализ субъективных оценок робота показал, что студенты без опыта взаимодействия воспринимают его как более сильного, разговорчивого, открытого, справедливого и дружелюбного.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что отсутствие предшествующего опыта взаимодействия с антропоморфными роботами связано с более выраженной позитивной социальной атрибуцией и антропоморфизацией робота. Это согласуется с представлениями о том, что в условиях неопределенности и новизны человек склонен приписывать техническим объектам человеческие качества, формируя более «социальный» образ взаимодействия. В свою очередь, наличие опыта, вероятно, способствует формированию более сдержанного и критичного отношения, сопровождающегося повышенной эмоциональной напряженностью. Данный эффект может быть обусловлен переходом от идеализированного восприятия к более дифференцированной и реалистичной оценке робота как технического устройства. Кроме того, усиление напряжения у данной группы может быть связано с осознанием ограничений робота и несоответствием между ожидаемыми и реальными характеристиками взаимодействия.

В дополнение к этому были проанализированы взаимосвязи личностных черт, эмоционального состояния студентов и их субъективной оценки робота. Для этого использовался коэффициент корреляции Спирмена. На рисунке 1 представлены статистически значимые взаимосвязи личностных черт и эмоционального состояния студентов до взаимодействия с антропоморфным роботом.

Анализ показал наличие значимых корреляций, отражающих эффекты индивидуально-психологических особенностей на исходный эмоциональный фон. Установлено, что экстраверсия положительно связана с переживаниями уверенности и решительности, а также отрицательно с тем, что студенты расстроены и переживают стыд. Доброжелательность, в свою очередь, демонстрирует положительные взаимосвязи с радостью, заинтересованностью, сосредоточенностью и внимательностью, одновременно отрицательно коррелируя с проявлениями злости, чувства вины и беспокойства.

Полученные результаты могут быть интерпретированы в контексте современных представлений о роли личностных черт в регуляции эмоциональных состояний. Так, экстраверсия традиционно связана с повышенной активностью, уверенностью и склонностью к переживанию позитивных эмоций, что объясняет ее связь с переживаниями решительности и уверенности. Снижение выраженности негативных переживаний (стыд, беспокойство, чувствуют себя расстроенными) у более экстравертированных студентов может быть связано с их большей социальной уверенностью и устойчивостью к эмоциональному дискомфорту.

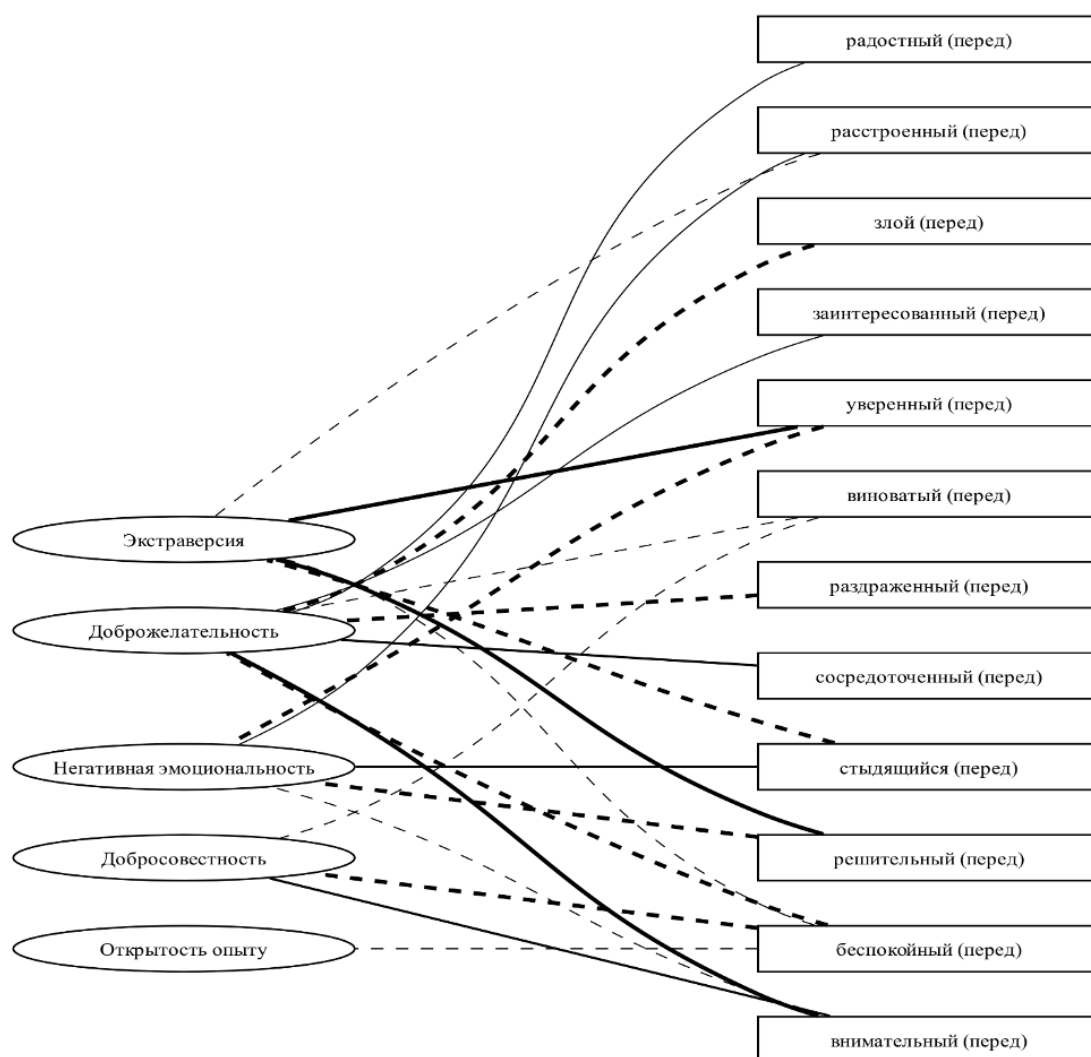


Рисунок 1. Взаимосвязи черт личности и эмоционального состояния студентов перед взаимодействием с антропоморфным роботом¹

Доброжелательность, в свою очередь, отражает ориентацию на позитивное социальное взаимодействие, эмпатию и кооперацию, что может обуславливать более высокий уровень позитивных эмоциональных состояний и одновременно снижение выраженности агрессии, тревоги и чувства вины. Негативная эмоциональность, напротив, положительно связана с переживаниями расстройства и стыда и отрицательно с уверенностью, решительностью и внимательностью. Добросовестность положительно коррелирует с внимательностью и отрицательно с чувством вины и беспокойством, тогда как открытость опыту демонстрирует отрицательную связь с беспокойством. Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что личностные характеристики выступают значимым предиктором эмоционального состояния студентов еще до начала взаимодействия с антропоморфным роботом, формируя исходный эмоциональный фон, на котором разворачивается последующее взаимодействие.

¹ Пунктир – обратные связи, сплошные линии – прямые; толщина линий отражает силу связи.

Анализ значимых взаимосвязей, представленных на рисунке 2, показал, что после взаимодействия с антропоморфным роботом структура эмоционального отклика студентов сохраняет выраженную связь с личностными особенностями, при этом характер этих связей становится более дифференцированным.

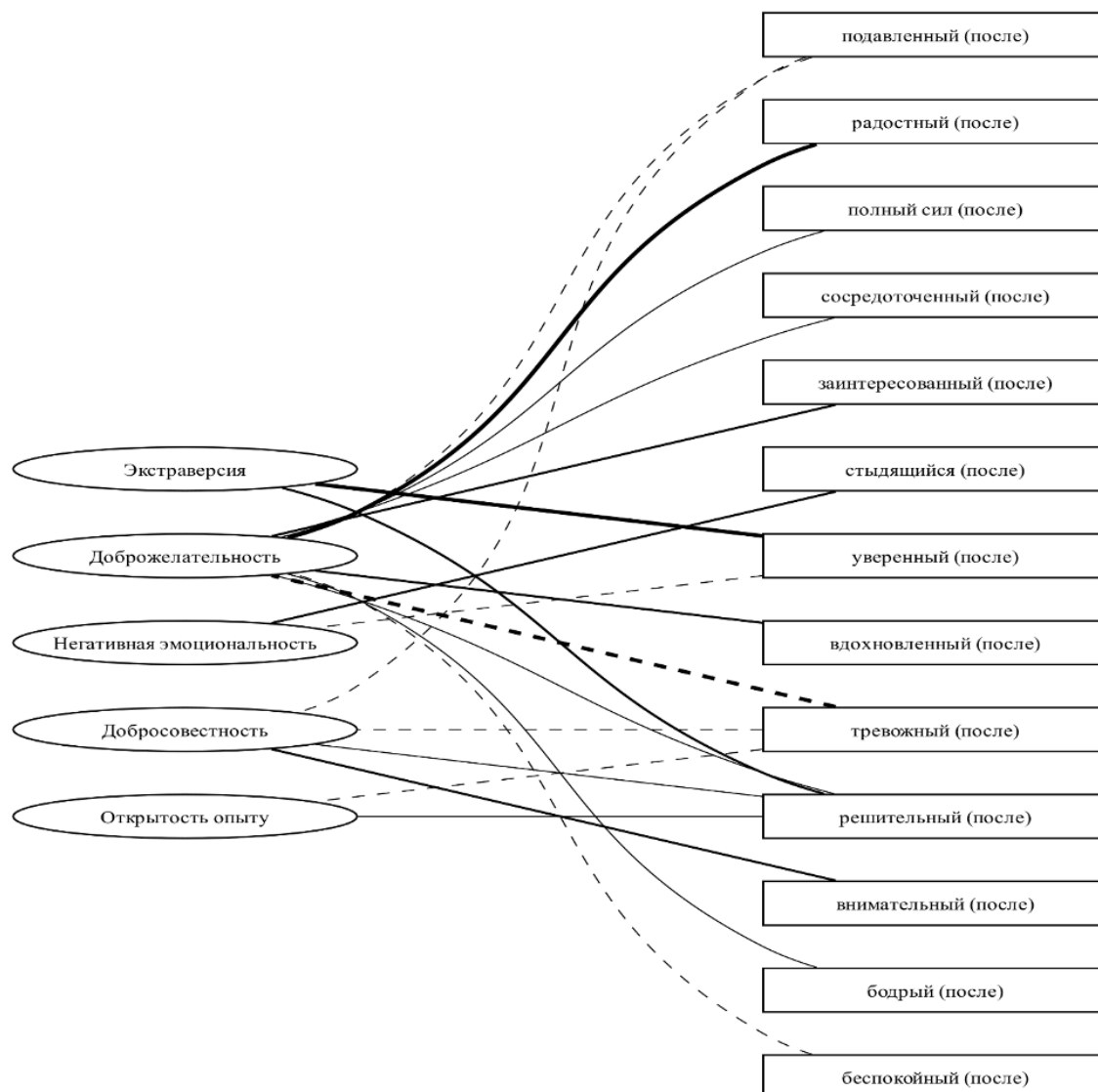


Рисунок 2. Взаимосвязи черт личности и эмоционального состояния студентов после взаимодействия с антропоморфным роботом¹

Установлено, что экстраверсия положительно связана с переживаниями уверенности и решительности, что указывает на ее роль в формировании активного и устойчивого эмоционального отклика в ситуации взаимодействия. Доброжелательность демонстрирует широкий спектр положительных взаимосвязей: она сопряжена с радостью, ощущением «полноты сил», сосредоточенностью, заинтересованностью, вдохновенностью и бодростью, а также отрицательно связана с тревожностью, беспокойством и подавленностью. Это позволяет рассматривать доброжелательность как значимый личностный ресурс, способствующий формированию благоприятного эмоционального фона.

¹ Пунктир – обратные связи, сплошные линии – прямые; толщина линий отражает силу связи.

Негативная эмоциональность, напротив, положительно связана с переживанием стыда и отрицательно с уверенностью, что отражает ее роль как фактора эмоциональной уязвимости. Добросовестность положительно связана с решительностью и внимательностью и отрицательно с подавленностью и тревожностью, что может свидетельствовать о ее регулирующей функции в организации поведения и снижении негативных переживаний. Открытость опыту положительно связана с решительностью и отрицательно с тревожностью, что указывает на ее связь с большей готовностью к принятию новой ситуации взаимодействия.

В целом полученные результаты свидетельствуют о том, что после взаимодействия с антропоморфным роботом личностные черты продолжают оказывать существенные эффекты на эмоциональный отклик студентов. Можно предположить, что ситуация взаимодействия с роботом, обладающим антропоморфными характеристиками, актуализирует личностные особенности, усиливая их вклад в регуляцию эмоционального состояния. При этом доброжелательность и экстраверсия выступают как факторы позитивной эмоциональной регуляции, тогда как негативная эмоциональность связана с усилением негативных переживаний и снижением чувства уверенности.

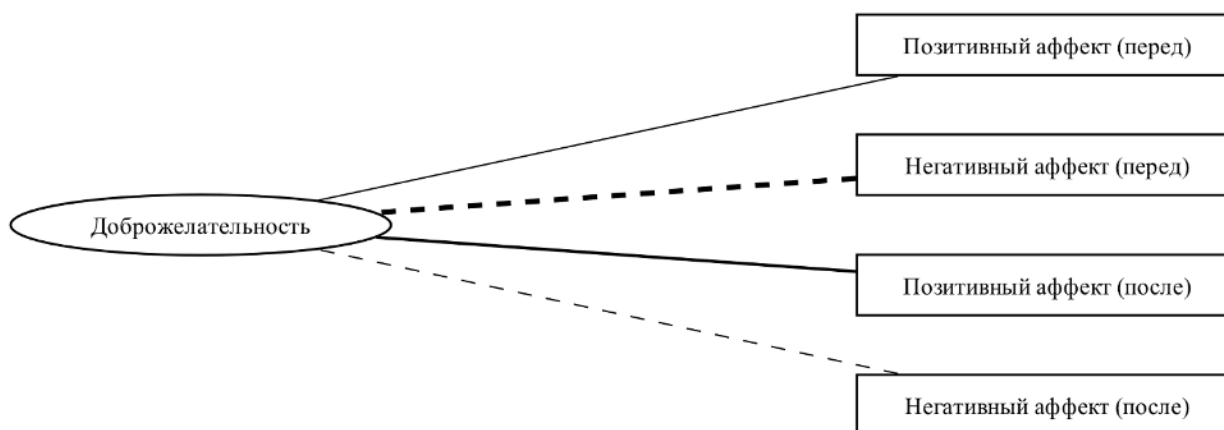


Рисунок 3. Взаимосвязи черт личности и позитивного и негативного аффекта студентов до и после взаимодействия с антропоморфным роботом¹

Анализ взаимосвязей личностных черт и показателей позитивного и негативного аффекта до и после взаимодействия с антропоморфным роботом (рис. 3) выявил, что наиболее выраженные статистически значимые связи были обнаружены для доброжелательности.

До взаимодействия доброжелательность положительно коррелировала с позитивным аффектом и отрицательно с негативным аффектом, что указывает на более благоприятный эмоциональный фон у студентов, ориентированных на сотрудничество и проявление эмпатии. После взаимодействия данная закономерность сохраняется. При этом установлено, что доброжелательность демонстрирует более выраженную обратную связь с негативным аффектом до взаимодействия и прямую связь с позитивным аффектом после взаимодействия. Иными словами, более высокий уровень доброжелательности связан со снижением негативных переживаний на этапе до контакта с роботом и с усилением

¹ Пунктир – обратные связи, сплошные линии – прямые; толщина линий отражает силу связи.

позитивного эмоционального фона после взаимодействия. Это позволяет предположить, что доброжелательность выступает не только как фактор исходного эмоционального благополучия, но и как ресурс, способствующий более позитивной эмоциональной переработке опыта взаимодействия с антропоморфным агентом.

Полученные результаты могут быть интерпретированы в контексте представлений о роли доброжелательности как черты, обеспечивающей ориентацию на социальное взаимодействие, доверие и принятие другого. В ситуации взаимодействия с антропоморфным роботом, это может способствовать его восприятию как социального партнера, что, в свою очередь, усиливает позитивные эмоциональные реакции и снижает выраженность негативных переживаний.

Таким образом, доброжелательность может рассматриваться как значимый личностный ресурс, обеспечивающий оптимизацию эмоционального состояния студентов в ситуации взаимодействия с антропоморфным роботом и способствующий формированию более благоприятного опыта такого взаимодействия.

На рисунке 4 отражены значимые взаимосвязи между личностными чертами студентов и их восприятием робота.

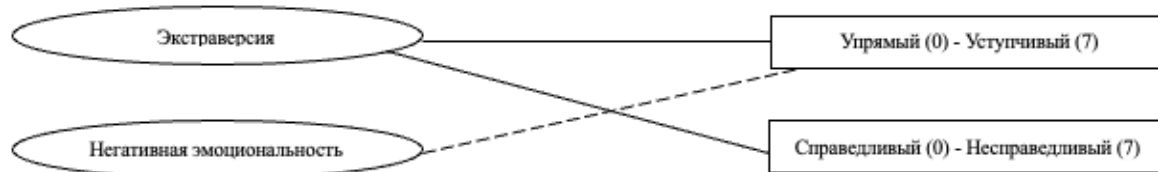


Рисунок 4. Взаимосвязи черт личности и оценки робота¹

Анализ взаимосвязей личностных черт и субъективной оценки робота показал, что экстраверсия положительно связана с восприятием антропоморфного агента как более уступчивого и одновременно более несправедливого. Негативная эмоциональность, в свою очередь, демонстрирует обратную связь с оценкой робота по шкале «упрямый уступчивый», что означает: чем выше уровень негативной эмоциональности у студентов, тем в большей степени робот воспринимается ими как упрямый.

Полученные результаты могут свидетельствовать о том, что личностные особенности вносят вклад в характер социальной атрибуции, приписываемой роботу. Так, более экстравертированные студенты, ориентированные на социальное взаимодействие, могут в большей степени быть склонными интерпретировать поведение робота через призму социальных характеристик, однако при этом допускать и более критичные оценки отдельных его качеств. В свою очередь, высокая негативная эмоциональность может усиливать тенденцию к более настороженному и критичному восприятию робота, что проявляется в приписывании ему такой характеристики, как упрямство. Это может быть связано с общей склонностью к ожиданию негативных исходов и повышенной чувствительностью к возможным несоответствиям в поведении антропоморфного агента.

¹ Пунктир – обратные связи, сплошные линии – прямые; толщина линий отражает силу связи.

Обсуждение результатов

В результате проведенного исследования были выявлены психологические эффекты краткосрочного взаимодействия студентов с антропоморфным роботом, проявляющиеся как на уровне эмоционального состояния, так и на уровне субъективной оценки робота. Полученные данные в целом согласуются с современными представлениями о двойственной природе восприятия антропоморфных технологий, сочетающей элементы интереса и вовлеченности с проявлениями тревожности. Подобная амбивалентность может быть связана как с эффектом новизны, так и с феноменом «зловещей долины» (М. Mori [15]), при котором чрезмерное сходство робота с человеком при сохранении признаков искусственности вызывает напряжение и настороженность.

Установленное повышение позитивного аффекта, а также усиление таких состояний, как радость, увлеченность и бодрость, позволяет говорить о преимущественно благоприятном эмоциональном воздействии кратковременного взаимодействия с роботом. Это согласуется с представлениями о том, что антропоморфные агенты могут выступать источником положительных эмоций и повышать вовлеченность за счет элементов социального взаимодействия. Вместе с тем выявленное увеличение уровня испуга свидетельствует о наличии амбивалентной реакции, что может быть обусловлено непривычностью ситуации и неопределенностью взаимодействия с технологией.

Особый интерес представляет выявленное различие между студентами с опытом и без опыта взаимодействия с роботами. Полученные результаты показывают, что отсутствие опыта связано с более позитивной оценкой робота и меньшей выраженностью негативных эмоциональных реакций. Это может быть интерпретировано через эффект новизны и идеализации, тогда как наличие опыта способствует формированию более реалистичного и критичного восприятия, сопровождающегося повышенной настороженностью. Данный результат уточняет существующие представления о роли опыта взаимодействия и показывает, что повторный контакт с антропоморфным роботом не всегда ведет к снижению тревожности, а может сопровождаться более дифференцированной и критичной оценкой.

Выявленные взаимосвязи личностных черт с эмоциональным состоянием и оценкой робота подтверждают значимость индивидуально-психологических факторов. В частности, доброжелательность выступает как ресурс, способствующий снижению негативного аффекта до взаимодействия и усилению позитивного аффекта после него, тогда как негативная эмоциональность связана с усилением тревожных и негативных переживаний. Это согласуется с представлениями о роли личностных черт в регуляции эмоциональных реакций и социального восприятия. Кроме того, обнаруженные связи экстраверсии и негативной эмоциональности с оценкой робота указывают на то, что антропоморфный робот воспринимается не только как технический объект, но и как социальный агент, которому приписываются личностные характеристики.

В целом полученные результаты позволяют рассматривать антропоморфного робота как фактор психологического воздействия, способный вызывать комплексные эмоциональные и когнитивные реакции. Практическое значение исследования связано с возможностью учета личностных особенностей и предыдущего опыта пользователей при разработке и внедрении робототехнических систем в образовательную и социальную среду. Вместе с тем следует учитывать ограничения исследования, связанные с объемом и однородностью выборки, что определяет необходимость дальнейших исследований для уточнения и обобщения полученных данных.

Выводы

1. Установлено, что кратковременное взаимодействие с антропоморфным роботом приводит к статистически значимым изменениям эмоционального состояния студентов: наблюдается повышение позитивного аффекта, а также усиление переживаний радости, увлеченности и бодрости при одновременном снижении подавленности и раздражительности.

2. Выявлено, что наряду с положительными эмоциональными изменениями фиксируется увеличение уровня испуга, что свидетельствует об амбивалентном характере эмоциональной реакции и может быть обусловлено эффектом новизны и особенностями восприятия антропоморфных объектов.

3. Обнаружены различия между студентами с опытом и без опыта взаимодействия с роботами: участники без опыта демонстрируют более позитивное восприятие робота и меньшую выраженность негативных эмоциональных состояний, тогда как наличие опыта связано с более критичной оценкой и повышенной эмоциональной напряженностью.

4. Установлено, что субъективная оценка антропоморфного робота у студентов без опыта взаимодействия носит более позитивный и социально окрашенный характер: робот воспринимается как более сильный, открытый, разговорчивый, справедливый и дружелюбный.

5. Показано, что личностные черты студентов оказывают значимое влияние на их эмоциональное состояние и восприятие робота. Доброжелательность выступает как ресурс, связанный со снижением негативного аффекта до взаимодействия и усилением позитивного аффекта после него, тогда как негативная эмоциональность связана с усилением тревожных и негативных переживаний.

6. Выявлено, что личностные особенности также определяют характер социальной атрибуции робота: экстраверсия связана с восприятием робота как более уступчивого и одновременно менее справедливого, а высокая негативная эмоциональность с восприятием робота как более упрямого.

7. В целом результаты исследования подтверждают, что антропоморфный робот выступает не только как технологический объект, но и как социальный агент, взаимодействие с которым сопровождается комплексными эмоциональными и когнитивными эффектами, зависящими от индивидуальных особенностей и предыдущего опыта пользователя.

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что кратковременный контакт с антропоморфным роботом сопровождается заметными изменениями эмоционального фона студентов и оказывает эффекты на характер их социальной атрибуции в отношении робота. Это дает основание рассматривать антропоморфного робота не только как технологический объект, но и как фактор психологического воздействия, способный вызывать изменения в переживаниях и оценках человека. В таком контексте исследование психологических эффектов краткосрочного взаимодействия с антропоморфным роботом у студентов ПГНИУ представляет значимость как для теоретической психологии, так и для практики внедрения робототехнических систем в образовательную и социальную среды.

Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением выборки и включением более разнообразных групп испытуемых (по полу, возрасту, образовательному профилю), что позволит повысить обобщаемость полученных результатов. Представляется

важным проведение лонгитюдных исследований, направленных на изучение динамики эмоциональных и когнитивных реакций при многократном взаимодействии с антропоморфными роботами, а также выявление эффектов привыкания и изменения установок. Дополнительный интерес представляет анализ влияния различных характеристик робота (уровень антропоморфности, стиль коммуникации, поведенческие сценарии) на эмоциональное состояние и восприятие пользователей. Кроме того, перспективным является углубленное изучение роли личностных факторов и их взаимодействия с ситуационными переменными, а также разработка практических рекомендаций по оптимизации взаимодействия человека и робота в образовательной и социальной среде.

Библиографический список

1. Актуальность робототехники среди молодежи [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/ap/nauchno-tehnicheskoe-tvorchestvo/library/2024/04/17/aktualnost-robototekhniki-sredi-molodezhi> (дата обращения: 06.04.2026).
2. Асташина Н.Б., Байдаров А.А., Арутюнов С.Д. и др. Разработка комплекса «Антропоморфный стоматологический робот» с элементами искусственного интеллекта для имитации врачебных манипуляций и коммуникации «врач – пациент» // Пермский медицинский журнал. 2022. Т. 39, № 6. С. 62–70. DOI: 10.17816/pmj39662-70 EDN: CNJATY
3. Жданова С.Ю. Психология познания индивидуальности человека. Пермь, 2005. 189с.
4. Жданова С.Ю., Пузырева Л.О., Середкина Е.В. Особенности восприятия робота человеком // Будущее умных городов в Европе и Средней Азии: проблемы и перспективы: материалы международной научно-практической конференции, Томск, 06–08 июня 2021 года / под ред. Н.А. Колодий, Н.А. Гончаровой. Томск: Национальный исследовательский Томский политехнический университет, 2021. С. 32–34. EDN: SXLXNG
5. Зильберман Н.Н., Слободская А.В. Восприятие различных типов культурного интерфейса социального робота // Universum: Общественные науки : электрон. научн. журн. 2014. № 10–11(11). URL: <http://7universum.com/ru/social/archive/item/1767> (дата обращения: 06.04.2026). EDN: SZNKPN
6. Зильберман Н.Н., Стефанцова М.А. Социальный робот: подходы к определению понятия // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2016. № 11 (67). С. 297–312. DOI: 10.12731/2218-7405-2016-11-297-312 EDN: XRNLTB
7. Кандыбович С.Л., Разина Т.В. Особенности социализации молодежи в условиях современной цифровой среды // Мировые цивилизации. 2019. № 3–4. URL: <https://wcj.world/PDF/06PSMZ319.pdf> (дата обращения: 06.04.2026). EDN: VZOMKJ
8. Карева Н.П., Шелякина О.В., Павлова Е.В. Перспективы антропоморфной робототехники в восстановлении пациентов после травмы спинного мозга (обзор литературы) // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 6. С. 34–42. EDN: YVMLTV
9. Колпаков С.Г., Мячиков А.Д. Классификация роботов по использованию, передвижению и компонентам // Молодой ученый. 2017. № 3. С. 241–244. EDN: XQZDWZ
10. Моторина Л.Е. Взаимосвязь человека и робота как феномен социального взаимодействия // Социальная психология и общество. 2023. Т. 14, № 1. С. 38–54. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2023140103> EDN: RRJGPV
11. Осин Е.Н. Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 4. С. 91–110. EDN: QYXAPB
12. Шадеркина В.А., Шадеркина А.И., Петрушин А.А. Антропоморфные роботы в медицине: варианты технологий и перспективы // Российский журнал телемедицины и электронного здравоохранения. 2023. Т. 9, № 1. С. 49–59. DOI: 10.29188/2712-9217-2023-9-1-49-59 EDN: NDGNWE
13. Калугин А.Ю., Щебетенко С.А., Мишкевич А.М., Сото К.Дж, Джон О.П. Психометрика русскоязычной версии BIG FIVE INVENTORY-2 // Психология. Журнал ВШЭ. 2021. №1. С. 7–33.
14. Human-Robot Interaction: Perception and Reflection / S.Y. Zhdanova, L.O. Puzyreva, S.L. Mishlanova et al. // Lecture Notes in Networks and Systems. 2022. Vol. 342. P. 791–801. DOI: 10.1007/978-3-030-89477-1_73 EDN: FAEWQR
15. Mori M., MacDorman K.F., Kageki N. The uncanny valley // IEEE Robotics & Automation Magazine. 2012. Vol. 19, № 2. P. 98–100. DOI: 10.1109/MRA.2012.2192811

ПЕДАГОГИКА

УДК 37.072

EDN VSYNSG

DOI: 10.17072/2949-5601-2026-2-110-119



Жданова Светлана Юрьевна,
доктор психологических наук, профессор,
заведующий кафедрой психологии развития
Пермский государственный национальный исследовательский университет,
614068, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15,
svetlanaur@gmail.com
SPIN-код: 2696-8066

Зарипова Лина Зефаровна,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии развития
Пермский государственный национальный исследовательский университет,
614068, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15,
zaripovalzz@mail.ru

Солодкая Наталья Владимировна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры психологии развития
Пермский государственный национальный исследовательский университет,
614068, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15,
nata51@mail.ru
SPIN-код: 8610-0621

ПСИХОСОЦИАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В ПРЕДПРОФИЛЬНЫХ И ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

В статье рассматриваются актуальные проблемы и психосоциальные технологии организации профориентационной работы в предпрофильных и профильных классах. Представлен опыт взаимодействия преподавателей кафедры психологии развития философско-социологического факультета ПГНИУ со школами Пермского края в рамках реализации Проекта «Психолого-педагогического сопровождения организации предпрофильных и профильных классов в школах Пермского края». Важными направлениями сотрудничества выступили следующие мероприятия: проведение на территории ПГНИУ форсайт-сессий для директоров школ, заместителей директоров, учителей профильных психолого-педагогических классов с целью изучения потребностей школ и университета во взаимодействии; семинары, посвященные обсуждению направлений возможного сотрудничества; «Мозговой штурм», предполагающий составление плана проведения совместных мероприятий ПГНИУ со школами Пермского края; «Сценарное планирование», включающее разработку сценариев проведения запланированных мероприятий. На основе анализа потребностей во взаимодействии школ и университета в ходе последующих форсайт-сессий были обозначены направления дальнейшего сотрудничества вуза со школами Пермского края, составлен план работы, разработаны сценарии проведения запланированных мероприятий в 2025/2026 учебном году. Также была разработана Модель профориентационной работы ПГНИУ со школами г. Перми и Пермского края. Модель включает участников взаимодействия – субъектов образовательной среды: администрация (вуза, школ), учителя, преподаватели, обучающиеся (школьники и студенты) и их родители. Важными компонентами Модели профориентационной работы являются целевой, методологический, содержательный, технологический и результативный блоки. Данные блоки раскрывают цели, задачи профориентационной работы, нормативно-правовые аспекты, организационно-педагогические условия, принципы, направления, формы взаимодействия школы и вуза.

Ключевые слова: профильные, предпрофильные классы, модель профориентационной работы, технологии сопровождения предпрофильных и профильных классов

Ссылка для цитирования: Жданова С.Ю., Зарипова Л.З., Солодкая Н.В. Психосоциальные технологии организации профориентационной работы в предпрофильных и профильных классах: из опыта работы // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. 2026. № 2(17). С. 110–119. <http://dx.doi.org/10.17072/2949-5601-2026-2-110-119> EDN VSYNSG



© 2026 Жданова С.Ю., Зарипова Л.З., Солодкая Н.В. Лицензия CC BY 4.0. Чтобы ознакомиться с условиями лицензии, перейдите по ссылке: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Svetlana Yu. Zhdanova,

Doctor of Psychological Sciences, professor,
Head of the Department of Developmental Psychology
Perm State University,
15 Bukireva Street, Perm, Russia, 614068
svetlanaur@gmail.com
SPIN-code: 2696-8066

Lina Z. Zaripova,

PhD in Psychology
Associate Professor of the Department of Developmental Psychology
Perm State University,
15 Bukireva Street, Perm, 614068, Russia
zaripovalzz@mail.ru

Natalya V. Solodkaya,

PhD in Pedagogy, Associate Professor
Associate Professor of the Department of Developmental Psychology
Perm State University,
15 Bukireva Street, Perm, 614068, Russia
nata51@mail.ru
SPIN-code: 8610-0621

PSYCHOSOCIAL TECHNOLOGIES FOR ORGANIZING CAREER GUIDANCE WORK IN PRE-PROFILE AND PROFILE CLASSES: FROM THE EXPERIENCE OF WORK

The article discusses current problems and psychosocial technologies of organizing career guidance work in pre-profile and profile classes. It presents the experience of interaction between teachers of the Department of Developmental Psychology at the Faculty of Philosophy and Sociology of the Perm State University and schools in the Perm Region as part of the implementation of the Project "Psychological and Pedagogical Support for the Organization of Pre-Profile and Profile Classes in Schools in the Perm Region." The following activities were considered important areas of cooperation: holding foresight sessions for school principals, deputy principals, and teachers of specialized psychological and pedagogical classes at PGNIU to study the needs of schools and the university for cooperation; seminars to discuss possible areas of cooperation; a brainstorming session to develop a plan for joint activities between PSU and schools in the Perm Territory; and a scenario planning session to develop scenarios for the planned activities. Based on the analysis of the needs for interaction between schools and the university, during subsequent foresight sessions, the directions of further cooperation between the university and schools in the Perm Region were outlined, a work plan was drawn up, and scenarios for the planned events in the 2025/2026 academic year were developed. A model of career guidance work between PSNIU and schools in Perm and the Perm Region was also developed. The model includes participants in interaction - subjects of the educational environment: administration (university, schools), teachers, teachers, students (schoolchildren and students) and their parents. The important components of the Career Guidance Model are: target, methodological, substantial, technological and effective blocks. These blocks reveal the goals, objectives of career guidance work, legal and regulatory aspects, organizational and pedagogical conditions, principles, directions, forms of interaction between school and university.

Keywords: specialized and pre-specialized classes, model of career-guidance work, technologies for supporting pre-specialized and specialized classes

For citation: Zhdanova S.Yu., Zaripova L.Z., Solodkaya N.V. [Psychosocial technologies for organizing career guidance work in pre-profile and profile classes: from the experience of work]. *Social'nye i humanitarnye nauki: teoriya i praktika* [Social Sciences and Humanities: Theory and Practice], 2026, issue 2(17), pp. 110–119 (In Russian), <http://dx.doi.org/10.17072/2949-5601-2026-2-110-119>, EDN VSYNSG

Актуальность

Одной из приоритетных научных и прикладных задач для всех субъектов сфер образования и трудоустройства является развитие профориентационного сопровождения на всех этапах образовательного пути обучающегося. В этой связи актуальным является

вопрос о соответствующих запросам текущей ситуации на рынке образовательных услуг инструментов и технологий профориентационной поддержки [9; 10].

С 2019 года ФГОС среднего общего образования предусматривает 5 профилей вместо ранее существовавших 12. Образовательная организация может открыть один или несколько профилей из перечня, установленного ФГОС среднего общего образования: естественно-научный, гуманитарный, социально-экономический, технологический, универсальный.

С 2021 года появились психолого-педагогические классы. Их открытие было обусловлено принятием Методических рекомендаций для общеобразовательных организаций по открытию классов «Психолого-педагогической направленности» в рамках различных профилей при реализации образовательных программ среднего общего образования» (Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 30.03.2021№ ВБ-511/08) [12].

В данных рекомендациях указывается, что главная цель создания профильных психолого-педагогических классов – формирование у обучающихся представлений о педагогической профессии, развитие профессиональных интересов и склонностей, связанных с педагогической деятельностью [1].

Обсуждая вопросы организации профильных классов, следует сказать о том, что профильное обучение является эффективным методом дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющим посредством изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса наиболее полно учитывать интересы и склонности учащихся, развивать их способности и самопознание. Однако такому процессу обучения сопутствуют возрастающий объем информации, усложнение учебных программ, интенсификация учебной деятельности. Все это приводит к истощению, повышению психоземotionalного напряжения у обучающихся.

С другой стороны, учащийся, особенно в подростковом возрасте, не может самостоятельно осуществить профессиональный выбор, поскольку не готов в полной мере осознать все стороны будущей жизни. Он нуждается в поддержке со стороны взрослых, психолого-педагогическом сопровождении. Многие обучающиеся оказываются в ситуации несоответствия своих возможностей уровню притязаний, поэтому испытывают повышенную тревожность, эмоциональную напряженность [6; 10; 13; 14; 15].

В то же время реализующийся на сегодняшний день психодиагностический инструментарий является устаревшим, не соответствует современной социальной ситуации. При этом имеющиеся методики изучения профессиональных интересов и склонностей не являются общедоступными – их невозможно использовать для диагностики большого числа обучающихся, поскольку требуется лицензия, методики являются платными [7].

Также существует острая проблема в отношении потребностей учителей, которые работают в профильных классах. Учителя говорят о том, что нуждаются в помощи со стороны вуза, поскольку на сегодняшний день нет программ для предпрофильных классов. Программы для профильных классов, например, по психолого-педагогическому профилю не соответствуют возрастным особенностям обучающихся. Также с точки зрения учителей, существует острая потребность в разработке речевых модулей и технологий мотивации

для детей, поступающих в профильные и предпрофильные классы, в том числе в классы с психолого-педагогической направленностью.

С другой стороны, проблема профориентационной работы является актуальной для ПГНИУ и Пермского края. Это обусловлено тем, что на современном этапе значимой продолжает оставаться проблема кадрового голода, дефицита педагогических работников [8]. Особенно острой данная проблема является для Пермского края.

Так, в период с 2020 по 2025 г. численность учителей в Пермском крае сократилась с 18687 до 17660 человек [11, с. 53]. При этом с каждым годом растет число абитуриентов, которые уезжают учиться в центральные города России. Согласно исследованиям, массовая волна оттока абитуриентов из региона приходится на возраст 17–18 лет, что связано с переходом на следующую ступень системы образования. Образовательная миграция осуществляется поэтапно: сначала из сельской местности и малых городов в крупные города, затем из крупных городов в мегаполисы. Также снижается число выпускников, работающих по специальности [2; 3; 4].

В этой связи вузы испытывают острую потребность в обеспечении набора, в том числе на целевые места, заинтересованы в абитуриентах, не только имеющих высокий уровень подготовки, но и ориентированных на конкретные направления подготовки. Исходя из этого, профориентационная работа с учащимися школ должна занимать важное место в учебных планах вузов, поскольку направлена на обеспечение набора абитуриентов, а в дальнейшем способствует кадровому обеспечению высококвалифицированными специалистами промышленных и научно-производственных организаций [4; 5].

Применительно к ПГНИУ важным является привлечение в университет абитуриентов не только из числа средних образовательных учреждений, но и учащихся Лицея с углубленным изучением отдельных учебных предметов ПГНИУ и Колледжа профессионального образования ПГНИУ. Важно также, чтобы абитуриенты ПГНИУ имели высокий уровень знаний и познавательной мотивации.

С 2025 года в Пермском государственном национальном исследовательском университете, на базе философско-социологического факультета, кафедрой психологии развития реализуется Проект «Психолого-педагогического сопровождения организации предпрофильных и профильных классов в школах Пермского Края».

В рамках данного проекта было организовано несколько встреч представителей кафедры психологии развития ПГНИУ с педагогами-психологами и директорами школ г. Перми и Пермского края, в которых созданы классы психолого-педагогической направленности. В ходе одной из первых встреч (24.04.2025) была проведена фасилитация для педагогов-психологов и директоров школ г. Перми и Пермского края, направленная на изучение существующих потребностей школ во взаимодействии с ПГНИУ, а также обозначение основных направлений сотрудничества школ и вуза.

В ходе обсуждения потребностей школ во взаимодействии с вузом было отмечено, что профориентационную работу необходимо начинать с 7-х классов; школы нуждаются в научном сопровождении со стороны вуза; необходимы специальные программы для психолого-педагогических классов, в частности по «Общей психологии», «Возрастной психологии». Данные программы должны быть практико-ориентированными.

Также было отмечено, что у школ есть потребность в разработке речевых модулей для обучающихся с целью их мотивации поступления в психолого-педагогические классы, а также в дальнейшем в ПГНИУ.

Участники мероприятия указали необходимость в организации педагогических десантов студентов в школы для общения со школьниками, проведения тренингов, уроков, мастер-классов, квестов и др. форм работы. Педагогами было высказано пожелание обмениваться площадками, организовывать мероприятия не только для обучающихся, но и родителей учеников.

Были обозначены потребности также со стороны ПГНИУ. Представители университета отметили, что важным является привлечение в ПГНИУ абитуриентов, мотивированных к обучению в вузе и имеющих высокий уровень знаний.

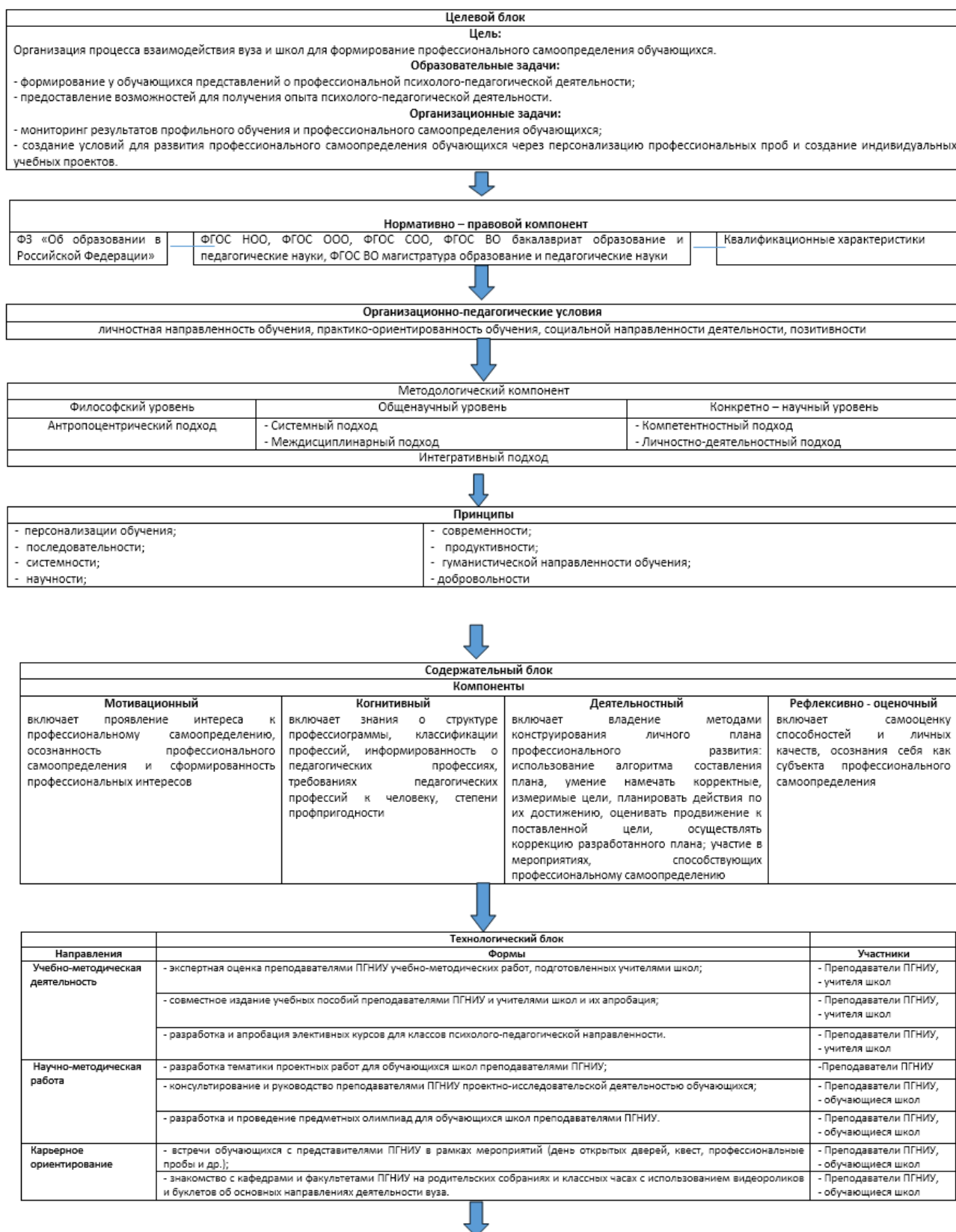
В ходе обсуждения были рассмотрены также направления взаимодействия ПГНИУ со школами г. Перми и Пермского края. В качестве важных направлений работы участниками встречи были показаны следующие: тематические семинары для педагогов; участие обучающихся из классов психолого-педагогической направленности в мероприятиях ПГНИУ; курирование преподавателями вуза исследовательского направления в школе, присутствие на защите проектных научных работ обучающихся школ; встречи студентов, преподавателей ПГНИУ с учениками 8–9 классов; профпробы и профпрактики, например, «Один день из жизни психолога»; использование школы в качестве базы практик для студентов; тренинги для педагогов и др.

Обсуждение

На основе анализа потребностей и направлений возможного сотрудничества между ПГНИУ и школами были разработаны рекомендации, направленные далее в адрес администрации университета.

Также была разработана Модель профориентационной работы ПГНИУ со школами г. Перми и Пермского края (рис. 1). Модель включает участников взаимодействия – субъектов образовательной среды: администрация (вуза, школ), учителя, преподаватели, обучающиеся (школьники и студенты) и их родители.

Важными компонентами Модели профориентационной работы являются целевой, методологический, содержательный, технологический и результативный блоки. Целевой блок включает в себя: цели, задачи (образовательные и организационные); нормативно-правовые и организационно-педагогические условия; методологические принципы, методический компонент. Содержательный блок может быть раскрыт посредством реализации мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов. Технологический блок включает в себя описание направлений и форм работы. Результативный блок предполагает достижения для обучающихся, образовательных организаций общего образования, ПГНИУ и для системы образования и общества в целом.



Результативный блок			
Для обучающихся	Для образовательных организаций общего образования	Для образовательной организации высшего образования (ПГНИУ)	Для системы образования и общества в целом
понимание своей индивидуальности; развитие личностных качеств и навыков; развитие социальной активности и социальной ответственности, повышение самооценки; расширение представлений о мире профессий; формирование позитивного и осмысленного имиджа педагогической профессии, профессиональное самоопределение; развитие навыков самообразования и организации образовательных, учебных событий, повышение мотивации к образовательной деятельности	формирование новой педагогической культуры школы, основанной на поддержке педагогических инициатив обучающихся, их образовательной самостоятельности и совместном педагогическом творчестве обучающихся и педагогов; совершенствование системы учёта образовательных результатов школьников; подготовка выпускника нового типа, способного раньше начать движение в профессию; активизация процессов профессионального самообразования сотрудников школ (новый профессионализм учителя, необходимость развития у него спектра компетенций, определяющих его готовность и умение быть в профессионально ориентированном диалоге с обучающимися, совместно проектировать и организовывать педагогические события)	- повышение статуса психологического и педагогического направлений; - увеличение количества абитуриентов	повышение престижа психологических и педагогических профессий; повышение психологической и педагогической культуры населения

Рисунок 1. Модель профориентационной работы ПГНИУ со школами г. Перми и Пермского края

В рамках реализации Модели профориентационной работы ПГНИУ со школами г. Перми и Пермского края базе ПГНИУ была организована форсайт-сессия в формате «Мозгового штурма» (22.05.2025) для педагогов-психологов и директоров школ г. Перми и Пермского края, в которых созданы классы психолого-педагогической направленности.

В ходе данного мероприятия был составлен план проведения совместных мероприятий ПГНИУ со школами на 2025/2026 учебный год. План совместных мероприятий школ г. Перми и Пермского края с ПГНИУ представлен в табл. 1.

Таблица 1. План проведения совместных мероприятий ПГНИУ со школами г. Перми и Пермского края на 2025/2026 учебный год

Дата	Название мероприятия	Целевая группа (студенты, обучающиеся школ, педагоги, родители, др.)	Цель мероприятия
Сентябрь	Родительское собрание «Выбираем вместе»	Родители обучающихся 7–9 классов	- Помощь в выстраивании диалога родители - ребенок; - информационная поддержка семей о возмож. проф. реализ
Октябрь	День открытых дверей для учителей	Учителя	Познакомить с возможностями вуза
Ноябрь (22 ноября)	Квест «Один день из жизни психолога»	Обучающиеся 6–9 классов	Знакомство с профессией психолога
Январь	Студент как значимый взрослый	Студенты и обучающиеся (через групповую проектную работу)	Создание системы наставничества
Апрель	Конкурс «Пед. инициатив» 1. Разработка занятия. 2. Демонстрация 15–20 минут со студентом (обучающиеся получают баллы, которые будут учитывать при поступлении в ПГНИУ)	Обучающиеся и студенты (кураторы)	Погружение обучающихся в профессию педагога

С 21 по 25 апреля В апреле провести профессио-нальную пробу	Защита третьей контрольной точки студентами ПГНИУ (педагогический профиль) с обучающимися (проба проведения занятий детьми)	Обучающиеся и студенты	Формирование мотивации
Май	Студент как значимый взрослый	Студенты и обучающиеся (через групповую проектную работу)	Создание системы наставничества

19 июня 2025 г. на базе ПГНИУ для педагогов-психологов и директоров школ г. Перми и Пермского края была организована третья встреча в формате технологии «Сценарного планирования». Целью встречи была разработка сценария проведения совместных мероприятий ПГНИУ со школами, включенных в план мероприятий в 2025/2026 учебном году.

В ходе данной встречи были разработаны сценарии 3 мероприятий: Квест «Один день из жизни психолога», родительское собрание «Выбираем вместе»; «Защита третьей контрольной точки студентами университета». Данные мероприятия были проведены в 2025/2026 учебном году в рамках совместного взаимодействия школ г. Перми и Пермского края и ПГНИУ.

Реализацией мероприятий, представленной профориентационной модели, выступают в том числе студенты вуза под руководством педагога-наставника. Из числа обучающихся направления «Психолого-педагогическое образование» ПГНИУ, проходящих разные виды практик, были организованы психолого-педагогические отряды. Данные отряды, формируя психолого-педагогические компетенции у студентов-практикантов, направлены на реализацию профпроб среди будущих абитуриентов – школьников 8–11 классов средних общеобразовательных школ и гимназий г. Перми.

В соответствии с планом совместных мероприятий ПГНИУ со школами города и края на территории ПГНИУ была проведена профпроба в форме квеста «Один день из жизни психолога». Участниками квеста выступили ученики среднего звена учебных заведений: МАОУ «ДУПЛЕКС», МАОУ «Лицей 8», МАОУ «Экономическая школа № 145». В течение 2 уроков ученики 8–9 классов познакомились с такими направлениями деятельности педагога-психолога, как психодиагностика, основы психологического консультирования, профессиональная ориентация личности школьника и др. В рамках учебно-игровых станций квеста у каждого ученика была возможность апробировать все виды деятельности психолога, поучаствовать в индивидуальной и групповой формах работы, углубиться в исследование своих текущих знаний, умений и навыков и соотнести их с профессиональными компетенциями современного психолога, а также получить обратную связь, задать вопросы. За время проведения квеста учащиеся школ развивали такие навыки, как бесконфликтное общение, эффективная коммуникация, эмоциональный интеллект, стрессоустойчивость, осваивали стратегии успешного профессионального выбора.

Важно отметить, что данная форма погружения в профессиональное поле является точкой особого притяжения старшеклассников и способствует формированию устойчивой мотивации, развитию самомотивации, повышает имидж психолога и реалистичность представлений о профессии психолога, тем самым подготавливает контингент абитуриентов с осознанным выбором направления подготовки, уменьшая риски переводов, внутренней и

внешней «миграции» первокурсников между факультетами и вузами, отчислению по причине академической неуспеваемости, а также потери мотивации и интереса к выбранному профилю в вузе.

Технология раннего погружения в профессиональное предметное поле предполагает равное участие как детей, так и родителей, а также школьных педагогов. В этой связи разработанная модель мероприятий предполагает вовлечение в профессиональный выбор родительского звена.

Родительские собрания как форма взаимодействия учеников, педагогов, специалистов вузов выступают посредническим звеном в системе «абитуриент вуз», а также центром принятия решения в вопросе выбора учебного заведения и специальности абитуриентов. В этой связи погружение родительского сообщества в сферу профориентации и психологического просвещения, психолого-педагогическая подготовка выпускников школ, будущих абитуриентов выступает технологией обеспечения успешной карьерной траектории, своевременного обращения к теме профессионального будущего выпускника, более точного профессионального выбора, сбалансированной и взвешенной предметной нагрузки школьника в период ОГЭ и ЕГЭ.

За период с сентября 2025 по февраль 2026 г. проект охватил более 404 учеников пермских школ и более 100 родителей. Родительское собрание «Выбираем вместе» было проведено в нескольких школах: МАОУ «Экономическая школа №145, МАОУ «Лицей 8», МАОУ «ДУПЛЕКС», МАОУ «Город дорог». Новый формат родительских встреч в форме лекций-дискуссий по темам «Профориентация для старшеклассника», «Психологический портрет современного школьника», организованные преподавателями вуза и психологами ЦППП ПГНИУ, вызвал высокий интерес среди родительского сообщества.

Еще одним субъектом и интересантом проекта выступает администрация и педагогический коллектив образовательных учреждений, заинтересованных в мероприятиях раннего профориентационного выбора при участии специалистов узких специальностей вуза и организации профпроб для обучающихся.

В прикладной перспективе такая модель, при участии родительских комитетов школ, Актива родителей города и края, может выступить типовой в системе ранней профориентации школьников и адресного взаимодействия школ города и края с вузом, стать флагманом в стратегии профессионального продвижения вуза.

Заключение

Таким образом, представленный материал свидетельствует об опыте организации профориентационной работы в предпрофильных и профильных классах. Разработанная авторская Модель профориентационной работы включает в себя целевой, методологический, содержательный, технологический и результативный блоки.

Важными психосоциальными технологиями в рамках Модели профориентационной работы выступают форсайт-сессии, сценарное планирование, проектная деятельность, квест, реализация родительских собраний с профориентационной и психолого-педагогической тематикой и многие другие.

Представленный опыт работы свидетельствует об устойчивой системе взаимодействия между школами региона и ПГНИУ, взаимной заинтересованности школ и вуза в реализации профориентационной работы, ориентирован на обеспечение преемственности содержания и форм организации образовательной деятельности, формирование контингента

абитуриентов; способствует повышению мотивации обучающихся, их вовлечению в профориентационные мероприятия, развитию научно-исследовательских навыков, осознанному выбору профиля обучения в вузе.

Разработанные в ходе проекта модель, программа, технологии профориентационной работы направлены на создание условий для подготовки учащихся к профессиональному выбору, привлечение в ПГНИУ абитуриентов, имеющих высокий уровень подготовки и высокую мотивацию.

Библиографический список

1. Аллагулов А.М., Кузьменкова О.В., Дроздова Н.В. Развитие психолого-педагогических классов Оренбуржья // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2022. Т. 19, № 2. С. 5–18. DOI: 10.17673/vsgtu-pps.2022.2.1 EDN: NZVHTH
2. Бабак М.И. Сотрудничество школы и вуза // Педагогические исследования: сотрудничество школы и вуза: сборник научно-методических трудов преподавателей школ и вузов / науч. ред. М.В. Булыгина, техн. ред. М.В. Копырина; под общ. ред. Т.Н. Карасевой. Вып. 12. М.: ИУУ МГОУ, 2020. С. 62–64.
3. Буряк С.В. Взаимодействие школы и вуза в современных условиях // Академия педагогических идей «Новация». 2024. URL: <https://infourok.ru/statya-o-vzaimodejstvii-shkoly-i-vuza-7780397.html> (дата обращения: 23.06.2025). EDN: DGUQNG
4. Власова Е.А., Попов В.С., Шишкина В.С. Профессиональная ориентация учащихся общеобразовательных школ в рамках интеграции школа-вуз-предприятие // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12, № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/75PDMN524.pdf> (дата обращения: 23.06.2025). EDN: HDQXVX
5. 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: 25.05.2025). EDN: YMKQMO
6. Девлет-Гельды Г.К. Социальное партнерство школы и вуза // Гуманитарный вестник. 2015. Вып. 6. URL: <http://hmbul.ru/articles/256/256.pdf> (дата обращения: 23.06.2025).
7. Жданова С.Ю., Попова А.Д. Психосоциальные технологии профилактики деструктивного поведения в вузе // Подросток в мегаполисе: сборник трудов XVII Международной научно-практической конференции, Москва, 09–10 апреля 2024 года. Москва: НИУ "Высшая школа экономики", 2024. 67–69. EDN: PUSZOB
8. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года // Гарант.ру. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/?ysclid=m18xuis8kj666508187> (дата обращения: 26.06.2025).
9. Коротаева Е.В. Педагогика взаимодействий в образовательном пространстве: научная школа Е.В. Коротаевой // Педагогическое образование в России. 2016. № 2. С. 195–199. DOI: 10.26170/po16-02-30 EDN: VTLDFF
10. Коротаева Е.В. Образовательные технологии в педагогическом взаимодействии: учебное пособие для вузов. 2-е изд, пер и доп. М.: Юрайт, 2019. 181 с. ISBN: 978-5-534-10298-7 EDN: GGOQZT
11. Пермский край в цифрах. 2025: Краткий статистический сборник // Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Пермскому краю. Пермь, 2025. 180 с.
12. Письмо Минпросвещения России от 30.03.2021 N ВБ-511/08 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями для общеобразовательных организаций по открытию классов "Психолого-педагогической направленности" в рамках различных профилей при реализации образовательных программ среднего общего образования») // КонсультантПлюс. URL: <https://www.consultant.ru/search/?q=+Письмо+Минпросвещения+России+от+30.03.2021+N+ВБ-511%2F08+%22О+направлении+методических+рекомендаций%22+%28вместе+с+%22Методическими+рекомендациями+для+общеобразовательных+организаций+по+открытию+классов+%22Психолого-педагогической+направленности%22+в+рамках+различных+профилей+при+реализации+образовательных+программ+среднего+общего+образования%22%29> (дата обращения: 26.06.2025).
13. Резник С.Д., Костромина Т.Д., Чемезов И.С. Взаимодействие вузов со школами при подготовке школьников к обучению в университете: опыт регионального вуза // Друкерский вестник. 2022. № 1. С. 109–124. DOI: 10.17213/2312-6469-2022-1-109-124 EDN: GRGTLU
14. Сабинова Р.Г. Взаимодействие школы и вуза в процессе подготовки учащихся к получению профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2004. 157 с. EDN: NNIUIH
15. Хайруллина Д.Д. Взаимодействие школы и вуза в современных условиях // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2024. № 03(92). URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/vzaimodejstvie-shkoly-i-vuza-v-sovremennykh-usloviyakh.html> (дата обращения: 23.06.2025). EDN: CTGKUX

УДК 378.147:004.8

EDN WDJCTS

DOI: 10.17072/2949-5601-2026-2-120-127



Полянина Ольга Ивановна,
кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры общей и клинической психологии
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614068, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15
helgapol72@gmail.com
SPIN-код: 7559-3205

СУБЪЕКТНОСТЬ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ГЕНЕРАТИВНЫМ ИСКУССТВЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ: РИСКИ И ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ

Цель работы – систематизировать современные отечественные научные позиции относительно природы субъектности студентов, рисков ее трансформации и возможностей развития в условиях взаимодействия с генеративным искусственным интеллектом (ГИИ). Исследование построено на сравнительном анализе и обобщении философских, психологических и педагогических публикаций. Логика изложения раскрывает эволюцию понятия: от дифференциально-психологической характеристики субъектности к ее онтологической трансформации в цифровую эпоху. Выявлено ключевое различие дискурсов: философия постулирует появление гибридных форм субъектности, тогда как педагогика сохраняет за человеком статус единственного субъекта, рассматривая ГИИ как инструмент развития субъектных качеств. В систематизированном виде представлены эффекты взаимодействия студентов как субъектов деятельности с ГИИ. Выявлена близость исследовательских позиций в идентификации позитивных и негативных последствий взаимодействия студентов с ГИИ. Обнаружено преобладание описания негативных последствий над позитивными, что отражает высокую степень научной обеспокоенности перспективами цифровой трансформации образовательной среды высшей школы. Представлены направления педагогической поддержки и развития субъектности студентов, которые обобщенно можно обозначить как конструирование «осмысленной педагогической среды» (по О.А. Чопик), предполагающее совместные психолого-педагогические и педагогические усилия.

Ключевые слова: субъектность, взаимодействие с ГИИ, студенты, трансформация субъектности, риски, возможности развития

Ссылка для цитирования: Полянина О.И. Субъектность студентов в условиях взаимодействия с генеративным искусственным интеллектом: риски и возможности развития // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. 2026. № 2(17). С. 120–127. <http://dx.doi.org/10.17072/2949-5601-2026-2-120-127>
EDN WDJCTS



Olga I. Polyanina,
PhD in Psychology, Associate Professor
Associate Professor of the Department of General and Clinical Psychology
Perm State University,
15 Bukireva St., Perm, Russia, 614068
helgapol72@gmail.com
SPIN-code: 7559-3205

STUDENTS' SUBJECTIVITY IN INTERACTION WITH GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE: RISKS AND OPPORTUNITIES FOR DEVELOPMENT

The aim of this study is to systematize contemporary Russian scientific positions regarding the nature of student agency, the risks of its transformation, and the potential for development in the context of interaction with generative artificial intelligence (GAI). The research is based on a comparative analysis and synthesis of philosophical, psychological, and pedagogical publications. The logic of the presentation reveals the evolution of the concept: from the differential psychological characterization of agency to its ontological transformation in the digital age. A key difference in discourses is identified: philosophy postulates the emergence of hybrid forms of agency, while pedagogy maintains the status of the individual as a sole subject, viewing GAI as a tool for developing subjective qualities. The effects of student interaction as subjects of activity with GAI are presented in a systematic manner. A similarity in research positions in identifying the positive and negative consequences of student interaction with GAI is revealed. A predominance of descriptions of negative consequences over positive ones is found, reflecting a high degree of scientific concern about the prospects for the digital transformation of the educational environment of higher education. The article presents the directions of pedagogical support and development of students' subjectivity, which can be generally defined as the construction of a "meaningful pedagogical environment" (according to O.A. Chopik), which presupposes joint psychological, pedagogical and pedagogical efforts.

Keywords: subjectivity, interaction with the GAI, students, transformation of subjectivity, risks, development opportunities

For citation: Polyanina O.I. [Students' subjectivity in interaction with generative artificial intelligence: risks and opportunities for development]. *Social'nye i humanitarnye nauki: teoriya i praktika* [Social Sciences and Humanities: Theory and Practice], 2026, issue 2(17), pp. 120–127 (In Russian), <http://dx.doi.org/10.17072/2949-5601-2026-2-120-127>, EDN WDJCTS

Введение

Активная интеграция генеративного искусственного интеллекта (ГИИ) и цифровых технологий в различные сферы общественной жизнедеятельности, включая образование, выступает сегодня междисциплинарным объектом научного анализа, находящим свое отражение в многочисленных публикациях. Одним из вопросов, интересующих исследователей, является вопрос влияния ГИИ на субъектность человека [2; 5; 10]. Отмечается амбивалентность влияния: с одной стороны, цифровые технологии поддерживают развитие субъектности, с другой – затрудняют это развитие или ставят под угрозу саму природу субъектности, субъектную позицию, которая в предельном варианте развития событий может быть утрачена [2; 4; 10]. Утверждается, что цифровизация как социокультурный сдвиг приводит к трансформации субъектности человека, его субъектной позиции, при этом ГИИ становится мощным фактором изменений [5; 10; 11; 12]. Исследователи задаются вопросом: «...можно ли утверждаться в собственной субъектности, общаясь с существом, которое обладает субъектностью, в ряде аспектов превосходящей нашу собственную?» [10, с. 27] Применительно к образованию подчеркивается, что «сохранение человеком субъектной позиции и развитие его субъектности во взаимодействии с ГИИ станет главной задачей образования в ближайшие десятилетия» [4, с. 24].

Думается, что поиску способов поддержки субъектности студентов в обучении должно предшествовать осмысление природы субъектности как таковой и субъектности студентов, конструирующих свой образовательный опыт с привлечением цифровых технологий.

Цель исследования – представить в систематизированном виде отечественные научные позиции в понимании субъектности студентов, рисков ее трансформации в условиях взаимодействия обучающихся с цифровой образовательной средой, а также возможностей развития субъектности студентов во взаимодействии с цифровыми технологиями.

В работе применялись методы сравнительного анализа и обобщения содержания современных философских, психологических и педагогических публикаций, посвященных рассмотрению природы субъектности человека вообще и студентов в частности в процессе взаимодействия с ГИИ.

Результаты и их обсуждение

Субъектность как междисциплинарный объект исследования

Обратимся к обсуждению сущности субъектности и ее природы (традиционно понимаемой и переосмысленной в связи с цифровизацией образования), представленному в психологических, философских и педагогических источниках.

По мнению А.К. Осницкого, субъектность следует рассматривать стороной более целостного процесса субъектной активности: «...субъектность «позволяет представить человека как автора и сценариста своих действий с присущей ему целеустремленностью, четкими ценностными ориентациями, направленностью на самосовершенствование и саморазвитие» (цит. по [9, с. 140]). Д.А. Леонтьев, отмечая признаваемую рядом отечественных ученых тесную связь субъектности с проблематикой саморегуляции и самодетерминации, подчеркивает, что, по сравнению с понятием «субъект», понятие «субъектность» позволяет с большей точностью дифференцировать способность разных людей управлять своими действиями [9]. Таким образом, субъектность предстает как важная дифференциально-психологическая характеристика [9], как системное качество, превращающее человека в субъекта жизнедеятельности [4; 7].

Дифференциальная природа субъектности проявляется, в частности, в приобретении ею качественного своеобразия в зависимости от специфики задач в рамках конкретных видов деятельности: «...структура субъектности будет видоизменяться, на первый план будут выходить те субъектные качества, которые являются наиболее значимыми для данной конкретной деятельности, ее эффективной реализации» [7, с. 205]. М.Д. Кузнецова считает, что применительно к разным видам деятельности могут быть разработаны частные малопараметрические модели субъектности, включающие общую теоретическую модель субъектности (концептуальные, наиболее общие характеристики субъектности, являющиеся критериями ее развития по отношению к широкому спектру деятельностей) и операциональную модель субъектности (операциональные характеристики субъектности, представляющие собой преломленные через задачи и условия конкретной деятельности общие субъектные показатели) [7]. В качестве концептуальных характеристик, определяющих субъектность как системное качество, автор выделяет следующие:

мотивация, рефлексия (осознанность), интеллект, внутренняя свобода, осознание себя как источника жизненных изменений, воля. В рамках учебной деятельности эти характеристики проявляются соответственно в мотивационной направленности личности, способности к рефлексии, общем интеллектуальном развитии, способности к осуществлению независимого выбора, уровне субъектного контроля (локусе контроля), волевых качествах личности.

Обсуждение категории субъектности, находящее отражение в современном философском дискурсе, фокусируется на проблеме трансформации субъектности в условиях цифровизации [2; 3; 5; 10]. Авторы указывают на то, в XXI веке антропоцентричные подходы к субъекту, опирающиеся на фундаментальную оппозицию субъекта и объекта, нуждаются в переосмыслении [3]. Субъект предстает как гибридная сущность, объединяющая в себе биологические, информационные и технические составляющие. Будучи включенным в технологическую среду, субъект приобретает характеристики открытости, фрагментированности. Искусственный интеллект (ИИ) трансформирует как внешние границы субъекта, так и его внутреннюю структуру. Как следствие, вместо субъекта, традиционно понимаемого как внутренне замкнутая, автономная субстанция, появляется «субъект-поток» [3], существующий в процессе и в соединении с технологией и конституирующийся «как сеть отношений, как процесс становления, как событие во взаимодействии между человеческим и нечеловеческим» [3, с. 17]. Конструируется новый тип субъектности, который возникает на стыке реального и виртуального миров [2], появляются новые его формы: киборг, алгоритмический субъект, постбиологическая идентичность [3]. Таким образом, исследуя проблему трансформации субъектности, постгуманизм рассматривает последнюю «не как онтологическую сущность, а как функцию отношений, событий, связей» [3, с. 16].

Ограниченность классических концепций отмечается и в отношении субъекта образования [5]. В настоящее время познающий субъект являет собой динамическую систему, функционирующую постоянно на рекомбинации разнообразных элементов опыта: когнитивных схем, дискурсов, телесных практик, технологических экспансий. Современная образовательная среда включает в себя людей и «нечеловеческих» участников (технологии, нейросети), которые, находясь в тесном взаимодействии друг с другом, организуют познавательную сеть. В разных точках этой сети может фиксироваться одновременное разворачивание процесса мышления и познания, который «как бы растекается по всей образовательной сети, охватывая разных участников и элементы» так возникает «распределенная субъектность» [5, с. 142]. Интеграция в практику образования нейросетей как носителей квазисубъектности принципиально меняет конфигурацию образовательных взаимодействий: обучающиеся и нейросети, вступая в полилог, начинают совместно порождать знание, что обеспечивает появление сетевой субъектности.

В отличие от философских подходов к проблеме взаимодействия человека и нейросетей, переосмысляющих онтологическую природу субъектности, постулирующих «пересборку субъекта» [5], трансформацию субъектности и появление принципиально новых ее форм, в педагогическом дискурсе ГИИ рассматривается больше как инструмент в руках познающего субъекта, обеспечивающий последнему развитие, но не как полноценный участник производства знаний [4; 11; 12]. Утверждается важность сохранения человеком онтологического статуса субъекта взаимодействия «независимо от того, какую

роль на себя будет брать ГИИ в этом процессе поисковой систем интеллектуального ассистента, тьютора и др.» [4, с. 25]. Авторы анализируют развивающий потенциал взаимодействия человека с ГИИ применительно к психологическим качествам, лежащим в основе субъектности, таким как автономия, осознанность, саморегуляция/самоорганизация деятельности [4]. Именно эти характеристики, будучи базовыми, могут составить теоретическую основу для разработки педагогических моделей развивающего взаимодействия субъектов (а именно, студентов) с ГИИ.

Проблема влияния ИИ на студента как субъекта деятельности обсуждается в логике трансформации его субъектной позиции как основы «осознанного, ответственного и рефлексивного отношения к процессу обучения и саморазвития» [11, с. 57]. Опираясь на методологическую рамку субъектно-ориентированного подхода, О.А. Чопик анализирует трансформацию характеристик субъектной позиции студентов (таких как когнитивная активность, самостоятельность, ответственность, рефлексивность) под амбивалентным влиянием интеграции ИИ в образовательную практику. Постулируется необходимость рассмотрения ИИ как инструмента, «стимулирующего внутреннюю активность, углубляющего рефлексию и поддерживающего становление субъектности обучающегося» [10, с. 63], обеспечивающего сохранение «ядра субъектности» последнего [10, с. 69].

Осуществляя в другом своем исследовании разработку многомерной модели формирования субъектной позиции обучающихся при внедрении в образовательную среду цифровых технологий, О.А. Чопик выделяет ключевые компоненты, отражающие структуру субъектности: когнитивный, мотивационно-ценностный, регулятивно-деятельностный, технологический [12]. Каждый из компонентов при этом характеризуется тремя уровнями развития субъектной позиции: репродуктивным (базовым), ситуативно-автономным (средним) и интегративно-субъектным (высоким). По результатам проведенного эмпирического исследования автор делает вывод о том, что в условиях системного педагогического проектирования ИИ выступает «...как инструмент расширения возможностей личности, способствующий становлению нового типа субъектности рефлексивно-цифровой, характеризующейся активностью, самостоятельностью, ответственностью и готовностью к профессиональному саморазвитию» [12, с. 272].

Таким образом, представленные выше подходы к проблеме субъектности студентов в условиях цифровизации образовательной среды отражают исследовательскую оптику, специфически характеризующую психологический, философский и педагогический дискурсы.

В логике психологического рассмотрения этой проблемы первостепенным выступает признание функциональной и дифференциальной природы субъектности, проявляющейся в актуализации различных ее компонентов в зависимости от целей и условий конкретных видов деятельности, в т. ч. учебной.

Представители философского знания уделяют пристальное внимание вопросу онтологической трансформации субъектности человека в цифровую эпоху, имеющей в качестве главного своего вектора исчезновение традиционного противопоставления субъекта и объекта, и требующей переосмысления границ между естественным и искусственным.

Исследования проблемы субъектности студентов во взаимодействии с ГИИ, реализующееся в педагогике, строятся на постулировании субъектности студента как центральной сущности и признании ГИИ в качестве инструментального средства поддержания и развития субъектных качеств обучающихся.

Субъектность студентов во взаимодействии с ГИИ: риски и возможности развития

Обсуждаемые в литературе позитивные и негативные последствия влияния цифровизации образования на субъектов учебной деятельности отражают двойственную природу такого влияния, требующую осмысления. Следует признать, что далеко не все из представленных в научных источниках эффектов влияния цифровых технологий на развитие человека вообще и студентов в частности поддержаны на данный момент результатами эмпирических исследований, поскольку, как отмечает Г.У. Солдатова с соавторами, «все еще недостаточно эмпирических данных, подтверждающих положительный или отрицательный характер такого влияния» (цит. по [4, с. 11]). Помимо этого, как пишет О.А. Чопик, «научная дискуссия вокруг влияния ИИ на личностное развитие студентов пока остается фрагментарной: отсутствует целостная концептуализация вызовов, связанных с сохранением субъектности в условиях технологической медиатизации образования» [11, с. 57]. Мы систематизировали описываемые в психологических и педагогических источниках эффекты взаимодействия студентов с ГИИ.

Таблица 1. Субъектность студентов во взаимодействии с генеративным искусственным интеллектом

Риски	Возможности развития
• Чрезмерная зависимость от алгоритмов, приводящая к снижению внутренней мотивации, самостоятельности и ответственности [11] • Синдромы когнитивной, регулятивной и коммуникативной дефицитарности [6] • Поверхностный, фрагментированный и ситуативно-обусловленный тип мышления [6]; снижение когнитивных способностей, упрощение когнитивных операций [4; 11] • Снижение метакогнитивности (рефлексивных функций) [6]; снижение рефлексивности – глубины самоанализа [11] • Дезинтеграция саморегуляции (ослабление осознанного контроля поведения и снижение способности к стратегическому планированию), поверхностный ситуативно-ориентированный стиль саморегуляции [6]; подмена автономной активности внешней регуляцией [12] • Дезинтеграция волевой сферы [6] • Снижение стрессоустойчивости [6] • Снижение адаптивных способностей [6] • Угроза академической недобросовестности [12] • Угроза деформации субъектной позиции [11] • Угроза потери позиции субъекта учебной деятельности [4]	• Развитие критического мышления и когнитивной гибкости, повышение эффективности мыслительной деятельности [11; 12] • Развитие автономии, осознанности, саморегуляции и самоорганизации деятельности [4; 11] • Персонализация и поддержка самостоятельной деятельности [11] • Развитие способности к самообразованию [12] • Развитие ответственности и рефлексивности [11]

Как видно из таблицы, список рисков, характеризующих взаимодействие обучающихся с ГИИ, включает существенно большее количество позиций по сравнению с перечнем, отражающим положительное влияние цифровых технологий на субъектность студентов. Полагаем, что такое положение дел свидетельствует об обеспокоенности научного психологического и педагогического сообществ следствиями активной цифровизации образовательного пространства высшей школы следствиями, в отношении которых на текущий момент чрезвычайно затруднительно строить однозначные прогнозы.

Озабоченность, обнаруживаемая исследователями в обсуждении проблемы сущности и природы субъектности студентов в условиях взаимодействия с ГИИ, находит отражение в обсуждении ряда вопросов, связанных с пересмотром принципов конструирования образовательной среды вуза, организацией условий поддержания и развития субъектности студентов в обучении. В обобщенном виде направления поиска таковы:

- разработка интегративных дидактических моделей и психолого-педагогических программ, переосмысление педагогических стратегий, имеющие целью развитие у обучающихся осознанного цифрового поведения, метакогнитивных навыков, критического мышления, осознания собственных потребностей, целей и ценностей, способности к целеполаганию и регуляции деятельности [1; 2; 5; 6; 8];
- выбор новых форм образовательных взаимодействий всех участников друг с другом, обеспечивающих диалоговую природу взаимодействия [11], поддерживающих посредством цифровых технологий развитие у студентов субъектных качеств [4], организующих «пространство встречи» студентов и ГИИ, в котором обучающиеся будут способны вести с нейросетью продуктивный диалог [5];
- переосмысление роли преподавателя как фасилитатора образовательных взаимодействий [11], медиатора между студентами и цифровыми технологиями [5];
- разработка этических стандартов, регламентирующих взаимодействия всех участников образовательной среды [11];
- повышение уровня цифровой культуры образовательной среды [11].

Заключение

В эпоху активной цифровизации высшего образования особое значение приобретает проблема субъектности студентов, находящихся во взаимодействии с ГИИ. Анализ этой проблемы, осуществленный автором на материале психологических, философских и педагогических исследований, показал различия в подходах к определению природы субъектности студентов и ее трансформации в условиях взаимодействия с цифровыми технологиями. Выявленные различия имеют своим основанием, во-первых, специфику постулирования самой природы субъектности и, во-вторых, логику конституирования взаимоотношений человека и ГИИ, определяемую тем статусом, который присваивается нейросетям: в философском дискурсе ГИИ рассматривается как равноправный участник образовательного пространства, взаимодействие с которым приводит к принципиально новым формам субъектности; в педагогическом дискурсе ГИИ отводится роль инструмента, средства развития субъектных качеств при сохранении онтологической первичности субъектности человека.

Несмотря на выявленные различия, обнаруживается научный консенсус в части идентификации рисков трансформации субъектности студентов и возможностей ее развития в условиях взаимодействия обучающихся с цифровыми технологиями. Следует отметить преобладающую тенденцию в распознавании рисков, проявляющуюся в количественно большем указании неблагоприятных исходов взаимодействия студентов с ГИИ, что отражает исследовательскую озабоченность перспективами интеграции ГИИ в образовательный процесс вуза.

Предлагаемые в литературе направления педагогической поддержки и развития субъектности студентов можно обобщенно назвать конструированием «осмысленной педагогической среды», включающей «осознанное педагогическое сопровождение» (по О.А. Чопик).

Библиографический список

1. Безгодова С.А., Микляева А.В., Панферов В.Н. Психологическая подготовка педагогов в условиях цифровых трансформаций повседневной действительности // Актуальные проблемы обеспечения информационно-психологической безопасности личности в условиях вызовов современности: материалы II Всерос. науч.-практ. конф., Севастополь, 20 октября 2023 года. Севастополь, 2023. С. 11–17. EDN: IWBHPQ
2. Богданова В.О. Философское осмысление феномена «субъектность» // Социум и власть. 2023. № 3(97). С. 7–17. DOI: 10.22394/1996-0522-2023-3-07-17 EDN BKKIVQ
3. Бурнашев Р.Ф., Лутфиллоева И.Ф. Искусственный интеллект и трансформация субъекта в постгуманистическом контексте // Universum: общественные науки [Электронный ресурс]. 2025. № 4(119). С. 15–19. URL: <https://7universum.com/ru/social/archive/item/19833> (дата обращения: 20.03.2026). DOI: 10.32743/UniSoc.2025.119.4.19833 EDN: QKYFIM
4. Гнедых Д.С. и др. Развитие субъектности студентов при взаимодействии с генеративным искусственным интеллектом: систематизация научных представлений / Д.С. Гнедых, Н.В. Бордовская, Е.А. Кошкина, С.Т. Посохова, М.А. Хромова, М.П. Исхакова // The Education and Science Journal. 2025. Vol. 27, № 8. С. 9–34. DOI: 10.17853/1994-5639-2025-8-9-34 EDN: ANRCGT
5. Карнеев Р.Р. Пересборка субъекта и субъектная мембрана: философское осмысление образования в эпоху нейросетей // Высшее образование в России. 2025. Т. 34, № 6. С. 136–151. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-136-151 EDN: SQFETT
6. Карпов А.В., Волченкова А.А. Трансформация личностных характеристик студентов в условиях цифровизации // Теоретическая и экспериментальная психология. 2025. Т. 18, № 3. С. 115–133. DOI: 10.11621/TEP-25-24 EDN: VICJHH
7. Кузнецова М.Д. Перспективы разработки малопараметрических моделей субъектности в психологии // Перспективные направления психологической науки: сб. ст. / под ред. А. К. Болотовой. Вып. 2. Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. С. 204–230. URL: <https://ljl.su/3IOX> (дата обращения: 18.03.2026).
8. Леонтьев Д.А. Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности // Эпистемология и философия науки. 2010. Т. 15, № 3. С. 136–173. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chto-daet-psihologii-ponyatie-subekta-subektnost-kakizmerenie-lichnosti> (дата обращения: 18.03.2026). EDN: NCJXAR
9. Леньков С.Л., Рубцова Н.Е. Становление субъектности во взаимодействии с искусственным интеллектом на пути от вовлеченности к сотворчеству // Психология одаренности и творчества: сб. науч. тр. участников VII Междунар. науч.-практ. онлайн-конф., Москва, 18 нояб. 2025 г. / науч. ред. А.И. Савенков, П.В. Смирнова. М., 2025. С. 346–352. EDN: VLCGUU
10. Цифровизация в социокультурном измерении: монография / О.А. Донских, К.М. Курленя, В.В. Чешев и др.; под общ. ред. О.А. Донских; Новосиб. гос. ун-т экономики и управления. Новосибирск: НГУЭУ, 2023. 291 с. ISBN: 978-5-7014-1118-8 EDN: OJGHSN
11. Чопик О.А. Искусственный интеллект как фактор трансформации субъектной позиции студентов в высшем образовании // Высшее образование в России. 2025. Т. 34, № 8–9. С. 54–73. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-8-9-54-73 EDN: GECTXE
12. Чопик О.А. Проектирование многомерной модели формирования субъектной позиции студентов в цифровой образовательной среде // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2025. № 4 (108). С. 262–273. EDN: TBEQWQ