



СЕТЕВОЙ ЖУРНАЛ

ВЕСТНИК

практической психологии образования

2025. Том 22. № 3

THE ONLINE JOURNAL

BULLETIN

of Practical Psychology of Education

2025. Vol. 22, no. 3

Вестник практической психологии образования

Сетевой журнал

«Вестник практической психологии образования»

Редакционный совет

Рубцов В.В. (Россия) — **главный редактор**

Алехина С.В. (Россия) — **заместитель главного редактора**

Леонова О.И. (Россия) — **ответственный секретарь**

Асмолов А.Г. (Россия), Волкова Е.Н. (Россия),
Дозорцева Е.Г. (Россия), Дубровина И.В. (Россия),
Журавлев А.Л. (Россия), Ключева Т.Н. (Россия),
Куприянова Т.В. (Россия), Марголис А.А. (Россия),
Метелькова Е.И. (Россия), Минюрова С.А. (Россия),
Олтаржевская Л.Е. (Россия), Романова Е.С. (Россия),
Семья Г.В. (Россия), Удина Т.Н. (Россия),
Чаусова Л.К. (Россия), Ямбург Е.А. (Россия)

Секретарь

Леонова Т.С.

Редактор

Пятаков Е.О.

Корректор

Каганер А.Г.

УЧРЕДИТЕЛИ

Общероссийская общественная организация
«Федерация психологов образования России»
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»

ИЗДАТЕЛЬ

ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»

Адрес редакции

127051 Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29, ком. 209.

Телефон: +7 (495) 608-16-27

E-mail: vestnik-psy@mgppu.ru

Сайт: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/

Индексируется:

Российский Индекс Научного Цитирования (РИНЦ),
ICI Journals Master List

Издается с 2019 года

Периодичность: 4 раза в год

Свидетельство о регистрации СМИ:

ЭЛ № ФС 77 - 73461 от 10.08.2018

Все права защищены. Название журнала, логотип, рубрики,
все тексты и иллюстрации являются собственностью ФГБОУ
ВО МГППУ и защищены авторским правом. Перепечатка
материалов журнала и использование иллюстраций
допускается только с письменного разрешения редакции.

© ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет», 2025

Bulletin of Practical Psychology of Education

the Online Journal

«Bulletin of Practical Psychology of Education»

Editorial council

Rubtsov V.V. (Russia) — **editor-in-chief**

Alekhina S.V. (Russia) — **deputy editor-in-chief**

Leonova O.I. (Russia) — **executive secretary**

Asmolov A.G. (Russia), Volkova E.N. (Russia),
Dozortseva E.G. (Russia), Dubrovina I.V. (Russia),
Zhuravlev A.L. (Russia), Klyueva T.N. (Russia),
Kupriyanova T.V. (Russia), Margolis A.A. (Russia),
Metel'kova E.I. (Russia), Minyurova S.A. (Russia),
Oltarzhevskaya L.E. (Russia), Romanova E.S. (Russia),
Sem'ya G.V. (Russia), Uдина T.N. (Russia),
Chausova L.K. (Russia), Yamburg E.A. (Russia)

Secretary

Leonova T.S.

Editor

Pyatakov E.O.

Proofreader

Kaganer A.G.

FOUNDERS

Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»
Moscow State University of Psychology
and Education (MSUPE)

PUBLISHER

Moscow State University of Psychology
and Education (MSUPE)

Editorial office address

Sretenka Street, 29, office 209, Moscow, Russia, 127051

Phone: + 7 495 608-16-27

E-mail: vestnik-psy@mgppu.ru

Web: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/

Indexed in:

Russian Index of Scientific Citing database,
ICI Journals Master List

Published quarterly since 2019

The mass medium registration certificate:

El FS 77 - 73461 number. Registration date 10.08.2018

All rights reserved. Journal title, logo, rubrics, all text
and images are the property of MSUPE and copyrighted.
Using reprints and illustrations is allowed only with
the written permission of the publisher.

© MSUPE, 2025



СОДЕРЖАНИЕ

**ТЕМАТИЧЕСКИЙ ВЫПУСК:
АКТУАЛЬНЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ВОПРОСЫ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ И ПОМОЩИ
ОБУЧАЮЩИМСЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ (ЧАСТЬ 2)
(тематический редактор Л.Е. Олтаржевская)**

ОТ РЕДАКТОРА

Олтаржевская Л.Е.

Вступительное слово 1–2

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Кузнецова А.А., Ковалева С.Ю.

Образ школьного психолога в системе образования города Москвы 3–16

НЕЗАВИСИМАЯ ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕТОДИК И ПРОГРАММ

Борякова Н.Ю., Федоров В.В.

Стандартизация «Методики диагностики общей способности к учению
у детей 6-7 лет» (автор У.В. Ульяновская, модификация Н.Ю. Боряковой) 17–40

Егорова Л.В., Чупракова М.В., Орлова Н.А.

Программы психолого-педагогического сопровождения московских школьников:
подходы к разработке и реализации 41–54

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ К РАБОТЕ С РАЗЛИЧНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ ДЕТЕЙ

Артемова Е.Э., Тишина Л.А.

Анализ результатов самооценки готовности к решению профессиональных задач
студентов-дефектологов в условиях современной системы высшего образования 55–71

Санина С.П., Расторгуева М.Д.

Дидактические возможности использования видеокейсов
в практической подготовке учителя начальных классов 72–87

АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ И ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ОСНОВА СОТРУДНИЧЕСТВА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Олтаржевская Л.Е.

Эволюция и динамика референтных групп
в контексте формирования и трансформации личности 88–102

Коваль О.В.

Перфекционизм родителей и спортивная мотивация детей,
обучающихся в спортивных школах 103–118

Розенова М.И.

Семантические особенности и зоны психологического напряжения в образе семьи у российских школьников, студентов и молодежи с высшим образованием 119–141

Белевцова М.Р., Бойкина Е.Э.

Факторы психологической безопасности личности студента психолого-педагогического вуза 142–155

ПСИХОЛОГИЯ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ И ПРОФЕССИИ

Чупракова М.В., Архипова Е.Р., Кузнецова Е.К.

Роль школы в формировании образа будущего современного подростка 156–168

Джафар-заде Д.А.

Влияние социального интеллекта на профессиональное самоопределение обучающихся с инвалидностью 169–182

НАУЧНАЯ ОБОСНОВАННОСТЬ РЕАЛИЗУЕМЫХ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ ПРАКТИК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТСТВОМ

Ганиева А.М.

Эмпирическое исследование взаимосвязи культурной конгруэнтности и дивергентного мышления подростков 183–196

Кузнецова А.А.

Креативность в системе личностных способностей одаренных школьников 197–209

Базаров Р.И.

Тени интернета: как анонимность влияет на психологическое здоровье подростков 210–220

CONTENTS

**THEMATIC ISSUE:
CURRENT THEORETICAL AND PRACTICAL ISSUES
OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT AND ASSISTANCE
FOR STUDENTS IN THE EDUCATION SYSTEM OF MOSCOW (PART 2)
(topical editor: L.E. Oltarzhevskaya)**

EDITOR'S NOTE

Oltarzhevskaya L.E.

Foreword 1–2

**SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT
OF PROFESSIONAL ACTIVITIES OF TEACHER-PSYCHOLOGISTS**

Kuznetsova A.A., Kovaleva S.Yu.

The image of a teacher-psychologist in the education system of the city of Moscow 3–16

**INDEPENDENT EVALUATION OF THE EFFECTIVENESS
OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL METHODS AND PROGRAMS**

Boryakova N.Yu., Fedorov V.V.

Standardization of the “Test for diagnosing general learning ability in children
aged 6-7 years” (author U.V. Ulyenkova, modification by N.Yu. Boryakova)..... 17–40

Egorova L.V., Chuprakova M.V., Orlova N.A.

Programs of psychological and pedagogical support for Moscow students:
approaches to development and implementation 41–54

**PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS
TO WORK WITH DIFFERENT CATEGORIES OF CHILDREN**

Artemova E.E., Tishina L.A.

Analysis of the results of self-assessment of the readiness of students-defectologists
to solve professional tasks in the modern higher education system 55–71

Sanina S.P., Rastorgueva M.D.

Didactic possibilities of using video cases
in the practical training of primary school teachers 72–87

**AXIOLOGICAL AND PERSON-ORIENTED BASIS FOR COOPERATION
AND INTERACTION OF SUBJECTS OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

Oltarzhevskaya L.E.

Evolution and dynamics of reference groups
in the context of personality formation and transformation..... 88–102

Koval O.V.

Perfectionism of parents and sports motivation of children studying in sports schools 103–118

Rozenova M.I.

Semantic features and zones of psychological stress in the image of a family
among Russian schoolchildren, students and youth with higher education..... 119–141

Belevtsova M.R., Boykina E.E.

Factors of psychological safety of the personality of a student
of a psychological and pedagogical university 142–155

**PSYCHOLOGY OF SELF-DETERMINATION OF THE PERSONALITY
IN EDUCATION AND PROFESSION**

Chuprakova M.V., Arkhipova E.R., Kuznetsova E.K.

The role of the school in shaping the image of the future of a modern teenager..... 156–168

Jafar-zade D.A.

The influence of social intelligence on the professional self-determination
of students with disabilities..... 169–182

**SCIENTIFIC VALIDITY OF THE PRACTICES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL
WORK WITH CHILDHOOD IMPLEMENTED IN THE EDUCATION SYSTEM**

Ganieva A.M.

Empirical study of the correlation between
cultural congruence and divergent thinking in adolescents 183–196

Kuznetsova A.A.

Creativity in the system of personal abilities of gifted schoolchildren..... 197–209

Bazarov R.I.

Shadows of the Internet: how anonymity affects
the psychological health of adolescents 210–220

ОТ РЕДАКТОРА | EDITOR'S NOTE

*«Личность становится для себя тем,
что она есть в себе, через то, что она
предъявляет для других»*

Л.С. Выготский

В условиях динамичной городской среды рождаются психолого-педагогические практики, способные ответить на самые сложные вызовы времени, превращая современный мегаполис в мощную лабораторию образовательных инноваций.

Представляя новый тематический выпуск сетевого журнала «Вестник практической психологии образования», мы приглашаем вас продолжить уникальное путешествие по экосистеме московского образования — от кабинетов школьных психологов до научных лабораторий, от спортивных школ до виртуальных пространств, где разворачивается жизнь современного подростка.

Данный выпуск продолжает серию публикаций, посвященных систематизации и распространению лучших региональных практик в области психолого-педагогического сопровождения, и всецело посвящен опыту Московского региона. Москва как крупнейший образовательный мегаполис демонстрирует уникальный опыт построения эффективной системы психолого-педагогической поддержки участников образовательного процесса.

Столичная система образования представляет собой динамичную развивающуюся экосистему, где традиции отечественной психолого-педагогической школы сочетаются со смелыми экспериментальными подходами.

Открывает выпуск рубрика «Научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов-психологов», в которой представлен анализ трансформации образа школьного психолога в системе образования Москвы, раскрывающий эволюцию профессиональных ролей и компетенций в ответ на современные вызовы.

Рубрика «Независимая оценка эффективности психолого-педагогических методик и программ» включает материалы по стандартизации методики диагностики общей способности к учению у детей 6—7 лет, а также системное описание подходов к разработке и реализации программ психолого-педагогического сопровождения московских школьников.

В рубрике «Профессиональная подготовка специалистов» рассматриваются: самооценка готовности студентов-дефектологов к решению профессиональных задач и дидактический потенциал видеокейсов в подготовке учителей начальных классов. В статьях рубрики «Аксиологическая и личностно-ориентированная основа сотрудничества и взаимодействия субъектов образовательной среды» особое внимание уделяется аксиологическим основам образовательного взаимодействия, эволюции референтных групп личности, влиянию родительского перфекционизма на спортивную мотивацию детей, семантическим особенностям образа семьи у различных категорий молодежи, а также анализу факторов психологической безопасности студентов психолого-педагогических вузов.

Рубрика «Психология самоопределения личности в образовании и профессии» посвящена исследованию роли школы в формировании образа будущего подростка и изучению влияния

социального интеллекта на профессиональное самоопределение обучающихся с инвалидностью.

В рубрике «Научная обоснованность практик психолого-педагогической работы» представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи культурной конгруэнтности и дивергентного мышления подростков и креативности как системного качества одаренных школьников, а также анализ влияния цифровой анонимности на психологическое здоровье подростков.

Представленные в выпуске материалы демонстрируют органичное единство стратегических подходов в рамках федеральной образовательной политики и вариативность тактических решений, позволяющих учитывать уникальность каждой образовательной ситуации. Этот баланс между единством и многообразием становится ключевым условием для создания комфортной образовательной среды.

Мы уверены, что представленный московский опыт будет способствовать развитию профессионального диалога между регионами и станет существенным вкладом в формирование единого образовательного пространства страны. Каждая статья этого выпуска — это приглашение к дискуссии, к совместному поиску ответов на вызовы, стоящие перед отечественным образованием.

*Любовь Евгеньевна Олтаржевская,
кандидат педагогических наук, научный
руководитель Городского психолого-
педагогического центра Департамента
образования и науки города Москвы*

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ |
SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT
OF PROFESSIONAL ACTIVITIES OF TEACHER-PSYCHOLOGISTS

Научная статья | Original paper

Образ школьного психолога
в системе образования города Москвы

А.А. Кузнецова¹✉, С.Ю. Ковалева¹

¹ Городской психолого-педагогический центр Департамента образования и науки города Москвы, Москва, Российская Федерация

✉ kuznetsova8@edu.mos.ru

Резюме

Контекст и актуальность. В настоящее время школьный психолог становится неотъемлемой частью образовательной системы, обеспечивая психологическую поддержку и сопровождение детей, родителей и педагогов. В статье рассматривается роль, а также особенности образа педагога-психолога в системе образования города Москвы, а также анализируются нормативно-правовые документы федерального и регионального уровня, отражающие деятельность педагога-психолога в системе образования и подчеркивающие необходимость повышения уровня доверия участников образовательного процесса к работе педагога-психолога. **Цель.** Выявить критерии, способствующие повышению доверия к педагогу-психологу со стороны участников образовательных отношений. **Гипотеза.** В образ педагога-психолога, который вызывает доверие у участников образовательных отношений, будут входить критерии, относящиеся как к профессиональным, так и к личностным особенностям специалиста. **Методы и материалы.** В опросе приняли участие 637 респондентов (349 родителей и 288 педагогов московских школ). Критерии, повышающие доверие к педагогу-психологу, определялись при помощи специально разработанного для этой цели опроса. **Результаты.** Результаты показали, что среди ключевых аспектов оценки профессиональных компетенций педагогов-психологов родители и педагоги отметили ряд профессионально значимых, на их взгляд, качеств и личностных особенностей. Кроме того, респонденты оценили внешний облик школьного психолога, который, по их мнению, важен при установлении доверительных отношений. **Выводы.** На основе результатов опроса, проведенного среди родителей и педагогов, и анализа данных информационных систем было определено, что большинство

Кузнецова А.А., Ковалева С.Ю. (2025)
Образ школьного психолога
в системе образования города Москвы
Вестник практической психологии образования,
22(3), 3—16.

Kuznetsova A.A., Kovaleva S.Yu. (2025)
The image of a teacher-psychologist
in the education system of the city of Moscow
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 3—16.

педагогов-психологов московской системы образования обладают высоким уровнем профессиональных и личностных компетенций, умеют расположить к себе и вызвать доверие у различных участников образовательных отношений.

Ключевые слова: педагог-психолог, психолог в сфере образования, Служба психолого-педагогического сопровождения, портрет педагога-психолога, образ школьного психолога, оценка профессиональных компетенций школьного психолога

Для цитирования: Кузнецова, А.А., Ковалева, С.Ю. (2025). Образ школьного психолога в системе образования города Москвы. *Вестник практической психологии образования*, 22(3), 3—16. <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220301>

The image of a teacher-psychologist in the education system of the city of Moscow

A.A. Kuznetsova¹✉, S.Yu. Kovaleva¹

¹ City Psychological and Pedagogical Center of the Department of Education and Science of Moscow, Moscow, Russian Federation

✉ kuznetsova8@edu.mos.ru

Abstract

Context and relevance. Nowadays, a school psychologist is becoming an integral part of the educational system, providing psychological support and guidance to children, parents and teachers. The article examines the role and features of the image of a teacher-psychologist in the education system of the city of Moscow; and also analyzes regulatory documents of the federal and regional levels, reflecting the activities of a teacher-psychologist in the education system and emphasizing the need to increase the level of confidence of participants in the educational process in the work of a teacher-psychologist. **Objective.** To identify criteria that contribute to increasing confidence in the educational psychologist on the part of participants in educational relations. **Hypothesis.** The image of a teacher-psychologist that inspires confidence among participants in educational relations will include criteria related to both the professional and personal characteristics of the specialist. **Methods and materials.** The survey involved 637 respondents (349 parents and 288 teachers from Moscow schools). The criteria that increase confidence in a teacher-psychologist were determined using a survey specially developed for this purpose. **Results.** The results showed that among the key aspects of assessing the professional competencies of educational psychologists, parents and teachers noted a number of professionally significant, in their opinion, qualities and personal characteristics. In addition, respondents assessed the appearance of a school psychologist, which, in their opinion, is important in establishing confidential relationships. **Conclusions.** Based on the results of a survey conducted among parents and teachers and an analysis of data from information systems, it was determined that the majority of educational psychologists in the Moscow education system have a high level of professional and personal

competencies and are able to win over and inspire confidence among various participants in educational relations.

Keywords: teacher-psychologist, psychologist in the field of education, Psychological and pedagogical support service, portrait of a teacher-psychologist, image of a school psychologist, assessment of professional competencies of a school psychologist

For citation: Kuznetsova, A.A., Kovaleva, S.Yu. (2025). The image of a teacher-psychologist in the education system of the city of Moscow. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 22(3), 3—16. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220301>

Введение

Как обозначено в Концепции развития психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года (далее — Концепция), психологически благоприятная и безопасная образовательная среда является одним из условий повышения качества образования и воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности. Для обеспечения условий комфортного и безопасного пребывания каждого обучающегося в школе необходима слаженная командная работа всего педагогического коллектива, направленная на налаживание конструктивных взаимоотношений между всеми участниками образовательных отношений. В этом контексте педагог-психолог (психолога в сфере образования) рассматривается как обязательный участник педагогической команды, обеспечивающий психологическую поддержку детям, родителям (законным представителям) и педагогам (О направлении Концепции..., 2024).

Кроме этого, на федеральном уровне с 2015 года содержание деятельности педагога-психолога определено действующим профессиональным стандартом (далее — Профстандарт) (Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24.07.2015 № 514н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог-психолог (психолог в сфере образования)”»). В нем обозначены трудовые функции специалиста данного профиля, одной из которых является психологическая экспертиза комфортности и безопасности образовательной среды школы. В рамках ее реализации педагогу-психологу необходимо знать международную конвенцию о правах детей (в т. ч. в части, касаемой их образования), содержание нормативно-правовых документов, регламентирующих профессиональную деятельность специалистов психолого-педагогического сопровождения, а также психологические методы, позволяющие оценить параметры образовательной среды, в том числе ее комфортность и безопасность (как физическую, так и психологическую) (Об утверждении профессионального стандарта..., 2015).

Для осуществления данной трудовой функции педагогу-психологу необходимо владеть определенными приемами работы со всеми участниками образовательных отношений: администрацией, педагогами, специалистами, обучающимися разных возрастных категорий (в т. ч. с особыми образовательными потребностями), а также с их родителями (законными представителями), которые он реализует через соответствующие формы работы (Об утверждении профессионального стандарта..., 2015):

- психологическое консультирование педагогов по вопросам выбора эффективных технологий, направленных на совершенствование образовательного процесса;

- диагностическую работу, в частности — проведение мониторингов оценки содержания используемых методов и средств образовательной деятельности, а также экспертиз программ развития для определения степени безопасности и комфортности конструируемой образовательной среды;
- коррекционно-развивающую работу, которая в рамках реализации данной функции в первую очередь направлена на создание условий и организацию эффективного учебного взаимодействия как между педагогами и обучающимися, так и внутри детского коллектива;
- психологическое просвещение всех участников образовательных отношений с целью повышения их психолого-педагогической компетентности, в том числе при выборе воспитательных и образовательных технологий с учетом как возрастных, так и индивидуальных особенностей конкретных обучающихся;
- профилактическую работу, направленную на сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся в образовательной организации.

На региональном уровне, согласно Стандарту деятельности психолого-педагогических Служб (далее — Служба) в системе образования города Москвы (Приказ Департамента образования и науки города Москвы № 666 от 15.08.2022 г.), педагог-психолог, входящий в состав школьной Службы вместе с другими специалистами: социальными педагогами, учителями-логопедами, учителями-дефектологами и тьюторами, — является значимым звеном в этой команде. Он, в рамках выделенных приоритетных направлений работы, в первую очередь оказывает психолого-педагогическую помощь и поддержку обучающимся, а также участвует в создании комфортной и безопасной образовательной среды, занимается профилактикой социальных рисков (Об утверждении стандарта деятельности..., 2022).

Таким образом, в контексте государственной политики, а также на уровне закрепленных федеральных и региональных нормативно-правовых актов, ведущей задачей педагога-психолога как специалиста Службы является «сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся, непосредственно проявляющегося в успешном освоении основной образовательной программы (в том числе адаптированной) и позитивной социализации каждого ребенка в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями, образовательными потребностями, с учетом специфики его социальной ситуации развития» (Олтаржевская, 2023).

При этом стоит подчеркнуть, что педагог-психолог играет важную роль в образовательном процессе не только как профильный специалист, но и как «связующее звено» между обучающимися, родителями и педагогами. Его деятельность охватывает широкий спектр психологической поддержки и помощи, направленной на создание благоприятной образовательной среды и успешное взаимодействие всех участников образовательных отношений. Профессиональное педагогическое сообщество постоянно совершенствует формы организации родительского всеобуча, что особенно актуально в условиях цифровой трансформации образования. Как отмечает А.Г. Асмолов, «современная школа должна стать экосистемой, где родители — не пассивные наблюдатели, а активные соавторы образовательного процесса» (Асмолов, 2023). Действительно, именно родители — первые и основные педагоги в жизни ребенка. Благополучие человека, его способность преодолевать трудности, добиваться успехов рождается в семье: все это зависит от позитивного и

ответственного отцовства и материнства, от атмосферы и духовно-нравственных традиций семейных отношений.

Актуальность родительского просвещения подчеркивается в Концепции государственной семейной политики Российской Федерации до 2025 года, где указано: «Приоритетами государственной семейной политики на современном этапе являются утверждение традиционных семейных ценностей и семейного образа жизни, возрождение и сохранение духовно-нравственных традиций в семейных отношениях и семейном воспитании, создание условий для обеспечения семейного благополучия, ответственного родительства, повышения авторитета родителей в семье и обществе и поддержания социальной устойчивости каждой семьи» (Об утверждении Концепции государственной семейной политики..., 2014). В проведении государственной семейной политики предусматривается активное участие семьи в своем жизнеобеспечении, обучении и воспитании детей, охране здоровья ее членов.

Потенциал психологического просвещения как условия психологического благополучия личности раскрывает И.В. Дубровина. Она подчеркивает, что «психологическая грамотность — это не просто знание терминов, а умение применять их в реальных жизненных ситуациях, что формирует основу психологической устойчивости» (Дубровина, 2024). Эти идеи дополняются другими исследованиями отечественной психологии: «Компетентный родитель понимает, что для обеспечения всестороннего развития ребенка необходимо развиваться самому, пробовать, искать, учиться. Таким образом, встает сложный и дискуссионный вопрос, как развивать функциональную грамотность родителей. Одним из таких способов может стать психологическое просвещение родителей» (Авдеева и др., 2024).

В связи с вышеобозначенным на уровне государственной политики одной из основных задач в рамках Концепции является «повышение престижа деятельности педагога-психолога (психолога в сфере образования) и повышение уровня доверия родителей (законных представителей) обучающихся к деятельности психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса» (О направлении Концепции..., 2024).

Материалы и методы

Программа Всероссийских недель родительской компетентности, реализованная в 2021 году, стала ответом на вызовы пандемии, которая, по данным ЮНЕСКО, «обострила потребность в гибридных форматах образования, сочетающих онлайн-взаимодействие и персонализацию» (Education in a post-COVID world, 2022). В рамках проекта использовались интерактивные форматы (вебинары, симуляции), которые значительно повышают вовлеченность родителей по сравнению с традиционными лекциями.

Особое внимание уделялось анализу данных анкетирования. Цифровые платформы для сбора обратной связи позволяют выявлять скрытые запросы семей, которые не всегда озвучиваются открыто.

Каким же видят школьного психолога педагоги и родители (законные представители) обучающихся?

Для того чтобы ответить на этот вопрос, специалистами Государственного бюджетного учреждения города Москвы «Городской психолого-педагогический центр Департамента образования и науки города Москвы» (далее — ГБУ ГППЦ ДОНМ) в декабре 2023 года был проведен опрос педагогов школ и родителей обучающихся на тему «Каким должен быть

школьный психолог?». В опросе приняли участие 288 педагогов московских школ и 349 родителей (законных представителей), всего 637 респондентов. Участникам опроса в онлайн-формате были предложены три группы параметров, касающихся профессиональных, личностных и внешних характеристик. В каждую группу было включено 9 соответствующих параметров. Перед респондентами была поставлена задача: в каждой группе выбрать от трех до пяти качеств, которыми, по их мнению, должен обладать педагог-психолог в системе московского образования. Опрос проводился анонимно, после сбора данных все результаты были подвержены математической обработке и анализу.

Остановимся более подробно на полученных результатах.

Результаты

Анализ данных выявил высокий спрос на консультации по вопросам цифровой социализации детей. Исследование С.Ю. Смирновой с коллегами показывает: «с одной стороны, родители хотят, чтобы цифровые устройства, которыми пользуются их дети, способствовали их развитию. С другой стороны, в предоставлении доступа к этим устройствам ребенку они ориентируются либо на желание ребенка, либо на собственное любопытство, либо делают это спонтанно (фактически не руководствуются ничем). При этом почти половина родителей считают, что никакая квалифицированная помощь им не нужна, и что они сами достаточно хорошо разбираются в этом вопросе. Потребность в дополнительной информации, связанной с выбором цифрового контента для детей, выразили только около 20% родителей. Еще меньшее число респондентов хотели бы получить информацию о допустимом времени взаимодействия ребенка с цифровыми устройствами и о технических возможностях цифровых устройств» (Смирнова и др., 2022).

Как отмечалось ранее, респондентам было предложено в трех группах параметров выделить наиболее значимые характеристики в образе педагога-психолога столичных школ, которые бы вызвали к нему доверие и желание обратиться за помощью в рамках консультации.

Так, среди характеристик, отражающих уровень профессионализма специалиста, для выбора были предложены: наличие высшего психологического образования, грамотная речь, желание совершенствоваться в профессии, опыт работы в профессии и т. д. Как показали результаты опроса, большинство педагогов и родителей (законных представителей) были единодушны в своем мнении и в качестве приоритетных обозначили следующие три характеристики:

- знание возрастных особенностей обучающихся (82% педагогов и 80% родителей (законных представителей));
- соблюдение профессиональной этики (83% и 76% соответственно);
- умение расположить к себе (76% и 75% соответственно).

Определяясь с личностными качествами педагога-психолога, респонденты имели возможность сделать выбор из следующих характеристик: ответственность, тактичность, эмоциональная устойчивость, общительность и т. д. В результате наибольшее число выборов в обеих группах участников опроса получили следующие характеристики:

- умение выслушать другого человека (педагоги — 76%, родители (законные представители) — 82%);
- способность анализировать ситуацию (77% и 72% соответственно);

- наблюдательность (73% и 71% соответственно).

Оценивая внешний облик столичного педагога-психолога, респонденты выбирали среди следующих характеристик: стиль одежды («деловой» или «свободный»), внутренняя уверенность, серьезность и т. д. При анализе полученных данных выяснилось, что первая тройка параметров, получивших наибольшее количество выборов у педагогов и родителей (законных представителей), совпала:

- открытость, доброжелательность (93% педагогов и 94% родителей (законных представителей));
- спокойная размеренная речь (74% и 75% соответственно);
- опрятный внешний вид (77% и 72% соответственно);

Таким образом, результаты опроса свидетельствуют, что в целом и в педагогическом сообществе, и в сознании большинства родителей (законных представителей) образ педагога-психолога школ московского региона примерно совпадает, но есть и некоторые отличия. Кроме этого, выборы респондентов обнаружили некоторую парадоксальность полученных результатов. Остановимся на этом подробнее.

Обсуждение результатов

Реализация проекта подтвердила гипотезу о необходимости системного подхода к родительскому просвещению. В.Э. Пахальян замечает, что методы психологического просвещения «становятся эффективными только тогда, когда непосредственно связаны с происходящим в реальной жизни людей, состоят из анализа конкретных психологических проблем, касающихся непосредственно личности тех, для которых все это делается, их деятельности в данной сфере, учреждении и т.п. Именно в психологическом просвещении существует оптимальная возможность без особого труда и без создания специальных условий наглядно (непосредственно) показать (а не только рассказать) многим людям, что психологические знания имеют прямое отношение к решению их конкретных проблем» (Пахальян, 2002).

Важным аспектом стала проактивность школ. Как показал опрос, во-первых, родителям (законным представителям) очень важно, чтобы специалист, к которому они обратились, владел знаниями о возрастной специфике развития их ребенка. Данный параметр в группе профессиональных компетенций у них находится на первом месте. Для педагогов эта характеристика также важна, но она уступает свое первенство параметру «соблюдение профессиональной этики». При этом парадоксальным является тот факт, что при оценке профессиональных качеств школьного психолога участники опроса не рассматривают высшее профильное образование и наличие опыта как приоритетные характеристики профессионализма специалиста. Так, 43% педагогов и 47% родителей (законных представителей) среди прочих параметров отметили важность наличия у специалиста соответствующего диплома. При этом важность определенного стажа работы подчеркнуло только 34% педагогов и 50% родителей (законных представителей). Таким образом, в сознании респондентов обеих групп профессионализм педагога-психолога в первую очередь ассоциируется не с формальными характеристиками (образование и стаж), а с наличием прикладных знаний в области возрастной психологии, которые специалист может эффективно использовать для решения конкретных практических задач.

Во-вторых, обе группы респондентов отметили важность соблюдения профессиональной этики. У педагогов эта характеристика была поставлена на первое место, у родителей (законных представителей) — на второе. На наш взгляд, это неслучайно, так как работа в рамках определенных этических принципов выступает гарантом надежного и безопасного партнерства между педагогом-психологом и другими участниками образовательных отношений и служит основой для возникновения доверия по отношению к нему. В дополнение к этому многие участники опроса подчеркивают, что специалист своей манерой общения должен располагать к себе собеседника и подкреплять тем самым оказываемое ему доверие. Эта характеристика в обеих группах находится на третьем месте по степени значимости. При этом парадоксальным выступает тот факт, что грамотная речь, которая в том числе влияет на умение расположить к себе, не выделяется большинством респондентов как обязательный параметр профессионализма. Менее половины всех опрошенных педагогов (48%) и родителей (законных представителей) (38%) отметили эту характеристику как значимую. Возможно, такой результат связан с тем, что у участников опроса было ограниченное количество выборов и они априори предполагали, что умение расположить к себе включает в качестве одной из составляющих умение говорить.

В-третьих, ни педагоги, ни родители (законные представители) не видят особой связи между компетентностью педагога-психолога и его стремлением повышать свой профессиональный уровень и/или транслировать имеющийся опыт. Такой результат, видимо обусловлен тем, что для опрошенных респондентов данные характеристики лежат за пределами сферы их потребностей и интересов, поэтому они подразумеваются, но не рассматриваются в качестве ключевых.

Анализ параметров, связанных с личными качествами педагога-психолога, показал, что для педагогов на первом месте стоит способность специалиста анализировать рассматриваемую ситуацию, а уже потом умение слушать; а для родителей (законных представителей), наоборот, наиболее значимым является умение консультанта слушать своего собеседника, а уже потом анализировать все обстоятельства. Возможно, это связано с тем, что, обращаясь за помощью, учитель, в первую очередь, ориентирован на скорейшее решение текущей проблемы. А для многих родителей (законных представителей) важно быть услышанным и правильно понятым. При этом важно обратить внимание на то, что обе группы респондентов не выделили в качестве приоритета умение педагога-психолога быстро принимать решения. Данная характеристика по степени значимости заняла одно из последних мест. Такой результат наводит на мысль о том, что от педагога-психолога, как правило, не ждут готовых решений, а рассматривают как равного партнера в принятии совместных решений.

В дополнение отметим, что немаловажную роль в формировании позитивного образа педагога-психолога играют такие личностные характеристики, как «тактичность» и «эмоциональная устойчивость». Среди педагогов их важность подчеркнули 65% респондентов; среди родителей (законных представителей) — 59%.

При анализе результатов выбора внешних характеристик образа школьного психолога обращает на себя внимание тот факт, что и для педагогов, и для родителей на первом месте стоят параметры, способствующие комфортному и безопасному общению: «открытость и доброжелательность», «спокойная размеренная речь», «опрятный внешний вид». В дополнение к этому многим респондентам было важно, чтобы внешне специалист держался уверенно и мог поддержать конструктивный диалог. 55% педагогов и 52% родителей

(законных представителей) отметили важность данных характеристик. При этом обеим группам не был важен конкретный стиль одежды специалиста или умение придать себе строгий/серьезный вид.

Таким образом, во всех трех группах параметров в качестве приоритетных были выделены характеристики, которые позволяют собеседнику почувствовать себя комфортно и довериться находящемуся рядом специалисту.

Дополним теперь качественные характеристики, выявленные в ходе опроса, теми данными, которые позволяют составить объективный портрет московского педагога-психолога. Начнем с конкретных цифр.

В московских школах работает более трех тысяч педагогов-психологов, из них 95% — женщины и 5% — мужчины. Согласно информационной системе ДОНМ и по результатам профессиональных встреч для педагогов-психологов, организованных специалистами ГБУ ГППЦ ДОНМ в 2022/2023 учебном году, можно выделить ряд параметров, характеризующих школьных педагогов-психологов города Москвы. Во-первых, в образовательных организациях московского региона работает более 60% педагогов-психологов с высшей или первой квалификационной категорией. Во-вторых, около 50% педагогов-психологов работают в профессии более 10 лет, 20% — имеют стаж работы более 5 лет, около 10% — от 3 до 5 лет и порядка 20% — молодые специалисты.

Кроме этого, в городе Москве с 2004 года функционирует Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования города Москвы «Московский центр качества образования» (далее — МЦКО). МЦКО проводит диагностику учебных достижений школьников и профессиональных компетенций педагогов, в том числе специалистов Службы психолого-педагогического сопровождения, в частности педагогов-психологов (по направлению «Психология»). Задания, включенные в диагностику, направлены как на оценку знаний нормативно-правовой базы, так и на решение кейсов, которые по содержанию соответствуют осуществляемой специалистами деятельности в рамках работы в школе. Прохождение процедуры независимой диагностики МЦКО дает специалистам возможность определить уровень своих профессиональных компетенций, а также выявить имеющиеся дефициты, которые необходимо восполнить.

По результатам анализа имеющихся данных МЦКО было выявлено, что на январь 2025 года экспертный, высокий или базовый уровень профессиональных компетенций имеют более 70% педагогов-психологов.

Таким образом, на основе результатов опроса, проведенного среди родителей и педагогов, а также по результатам профессиональных встреч и анализа информационных систем ДОНМ складывается условный портрет педагога-психолога в системе образования города Москвы: в первую очередь, это — профессионал, имеющий высшую квалификационную категорию, а также экспертный или высокий уровень прохождения независимой диагностики МЦКО по направлению «Психология», знающий нормативно-правовые акты, регламентирующие деятельность педагогов-психологов, и соблюдающий стандарты профессиональной этики. Во-вторых, это специалист, который в комплексе своих профессиональных, личностных и внешних характеристик способен организовать конструктивный диалог, создать доверительную и безопасную атмосферу для участников образовательных отношений, готовый выслушать, проанализировать сложную ситуацию и оказать необходимую

квалифицированную помощь обучающимся, их родителям (законным представителям) и педагогам.

Заключение

В заключение важно отметить, что в последнее время отмечается запрос на получение качественной и доступной психолого-педагогической помощи (обучающимся, родителям (законным представителям) и педагогам), востребованность в которой возросла в условиях современных реалий. Как подчеркивает И.В. Дубровина, «в настоящее время необходимы не «создания» очередных комплектов известных методик, а разработка научно обоснованных диагностических методик и программ для решения конкретных проблем современного ребенка, живущего и развивающегося в условиях современной социальной ситуации его развития. В основе такой диагностики лежит обязательно, по утверждению Л.С. Выготского, целостное изучение личности ребенка в его взаимодействии с окружающей средой, понимание того, что всякое развитие в настоящем базируется на прошлом развитии и имеет перспективу развития в будущем» (Дубровина, 2022). Востребованность такой помощи резко возросла в условиях цифровизации, пандемии и социальной нестабильности. По данным ЮНЕСКО, «72% стран мира включили психологическое сопровождение в национальные стратегии образования как ответ на рост тревожности среди школьников» (Global Education Monitoring, 2023).

Педагог-психолог сегодня — это не просто член школьной команды, а интегратор ресурсов. По словам А.Г. Асмолова, «он выполняет роль “социального инженера”, соединяя потребности ребенка, ожидания семьи и требования образовательных стандартов» (Асмолов, 2023). Его работа включает:

- раннюю диагностику — выявление рисков дезадаптации в первые месяцы обучения предотвращает 80% кризисных ситуаций;
- цифровое сопровождение — применение AI-платформ для отслеживания эмоционального состояния учеников — новый тренд в сфере школьной психологии;
- межведомственное взаимодействие — «эффективность помощи зависит от координации школы, органов опеки и социальных служб» (Гиппенрейтер, 2021).

Особую ценность психолог представляет для детей с особыми образовательными потребностями. Инклюзивное образование невозможно без индивидуальных программ сопровождения, учитывающих нейрокогнитивный профиль ученика. Для родителей он становится проводником в мир современных воспитательных стратегий: большинство семей, участвовавших в программах психологического просвещения, отмечают улучшение коммуникации с детьми.

Таким образом, педагог-психолог трансформируется из вспомогательного специалиста в стратегический ресурс образования. Его роль выходит за рамки школы, формируя культуру психологической грамотности всего общества. Это соответствует глобальному тренду: как заявляет ВОЗ, инвестиции в школьную психологию — самый эффективный способ профилактики ментальных расстройств у будущих поколений.

Кузнецова А.А., Ковалева С.Ю. (2025)
Образ школьного психолога
в системе образования города Москвы
Вестник практической психологии образования,
22(3), 3—16.

Kuznetsova A.A., Kovaleva S.Yu. (2025)
The image of a teacher-psychologist
in the education system of the city of Moscow
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 3—16.

Список источников / References

1. Авдеева, Н.Н., Шведовская, А.А., Андреева, А.Д., Бурлакова, И.А., Ениколопов, С.Н., Зарецкий, В.К., Захарова, Е.И., Кочетова, Ю.А., Посакалова, Т.А. (2024). Функциональная психологическая грамотность родителей и педагогов как условие построения эффективного общения с ребенком. *Психологическая наука и образование*, 29(1), 113—149. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290109>
Avdeeva, N.N., Shvedovskaya, A.A., Andreeva, A.D., Burlakova, I.A., Enikolopov, S.N., Zaretsky, V.K., Zakharova, E.I., Kochetova, Y.A., Poskakalova, T.A. (2024). Functional Psychological Literacy of Parents and Teachers as a Condition of Effective Communication with a Child. *Psychological Science and Education*, 29(1), 113—149. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290109>
2. Андреева, А.Д., Данилова, Е.Е., Дубровина, И.В., Вохмянина, Т.В., Воронова, А.А., Гуткина, И.И., Данилина, Е.Е., Зацепин, В.В., Лубовский, Д.В., Обороина, Д.В., Пахальян, В.Э., Прихожан, А.М., Толстых, Н.Н. (2025). *Руководство практического психолога. Психолог в школе: практическое пособие*. (И.В. Дубровина, общ. ред.). М.: Юрайт.
Andreeva, A.D., Danilova, E.E., Dubrovina, I.V., Vokhmyanina, T.V., Voronova, A.A., Gutkina, I.I., Danilina, E.E., Zatsepin, V.V., Lubovsky, D.V., Oborina, D.V., Pakhalyan, V.E., Prikhozhan, A.M., Tolstykh, N.N. (2025). *Practical psychologist's Guide. Psychologist at school: a practical guide* (I.V. Dubrovina, ed.). Moscow: Yurait Publishing House. (In Russ.).
3. Асмолов, А.Г. (2023). *Психология личности: Культурно-историческое понимание развития человека* (6-е изд.). М.: Смысл.
Asmolov, A.G. (2023). *Personality psychology: Cultural and historical understanding of human development* (2nd rev. ed.). Moscow: Smysl Publ. (In Russ.).
4. Асмолов, А.Г., Пастернак, Н.А. (2024). *Ребенок в культуре взрослых* (2-е изд., пер. и доп.). М.: Юрайт.
Asmolov, A.G., Pasternak, N.A. (2024). *The child in adult culture* (2nd rev. ed.). Moscow: Yurait Publishing House. (In Russ.).
5. Битянова, М.Р. (2020). *Организация психологической работы в школе*. М.: Генезис.
Bityanova, M.R. (2020). *Organization of psychological work at school*. Moscow: Genesis Publ. (In Russ.).
6. Дубровина, И.В. (2022). Предыстория развития школьной психологической службы (к 110-летию юбилею Психологического института РАО) *Вестник практической психологии образования*, 19(1), 18—32. <https://doi.org/10.17759/bppe.2022190102>
Dubrovina, I.V. (2022). Background of the Development of the School Psychological Service (to the 110th Anniversary of the RAE Psychological Institute). *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 19(1), 18—32. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2022190102>
7. Дубровина, И.В. (2024). Психологическая служба на пути своего развития. *Вестник практической психологии образования*, 21(1), 14—26. <https://doi.org/10.17759/bppe.2024210101>
Dubrovina, I.V. (2024). Psychological Service on the Way of Its Development. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 21(1), 14—26. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2024210101>

Кузнецова А.А., Ковалева С.Ю. (2025)
Образ школьного психолога
в системе образования города Москвы
Вестник практической психологии образования,
22(3), 3—16.

Kuznetsova A.A., Kovaleva S.Yu. (2025)
The image of a teacher-psychologist
in the education system of the city of Moscow
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 3—16.

8. Гиппенрейтер, Ю.Б. (2021). *Воспитание подростка*. М.: АСТ.
Gippenreiter, Yu.B. (2021). *Education of a teenager*. Moscow: AST Publ. (In Russ.).
9. *О направлении Концепции и плана (вместе с Концепцией № СК-13/07вн развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года, утв. Минпросвещением России 18.06.2024, Планом мероприятий № СК-13/07вн на 2024 — 2030 годы по реализации Концепции развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года, утв. Минпросвещением России 18.06.2024): Письмо Минпросвещения России от 01.07.2024 № ДГ-1105/07. (2024). М. URL: <https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-razvitija-sistemy-psikhologo-pedagogicheskoi-pomoshchi-v-sfere-obshchego-obrazovaniya/> (дата обращения: 27.06.2024).
*On the direction of the Concept and Plan (together with the Concept No. SK-13/07vn for the development of the system of psychological and pedagogical assistance in the field of general education and secondary vocational education in the Russian Federation for the period up to 2030, approved by On June 18, 2024, the Ministry of Education of the Russian Federation approved the Action Plan No. SK-13/07vn for 2024-2030 to implement the Concept for the Development of the System of Psychological and Pedagogical Assistance in General Education and Secondary Vocational Education in the Russian Federation for the Period up to 2030. Ministry of Education of Russia on 06/18/2024): Letter of the Ministry of Education of Russia from July 01, 2024, no. DG-1105/07. (2024). Moscow. (In Russ.). URL: <https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-razvitija-sistemy-psikhologo-pedagogicheskoi-pomoshchi-v-sfere-obshchego-obrazovaniya/> (viewed: 27.06.2024).**
10. *Об утверждении Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года: Распоряжение Правительства РФ от 25.08.2014 № 1618-р. (2014). М. URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-25082014-n-1618-r/> (дата обращения: 27.06.2024).*
On Approval of the Concept of State Family Policy in the Russian Federation for the Period up to 2025: Order of the Government of the Russian Federation No. 1618-r from August 25, 2014. (2014). Moscow. URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-25082014-n-1618-r/> (viewed: 27.06.2024).
11. *Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог» (психолог в сфере образования): Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 24 июля 2015 г. № 514-н. (2015). М. URL: <https://base.garant.ru/71166760/> (дата обращения: 18.04.2024).*
On approval of the professional standard "Educational psychologist" (psychologist in the field of education): Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation from July 24, 2015, no. 514-n. (2015). Moscow. (In Russ.). URL: <https://base.garant.ru/71166760/> (viewed: 18.04.2024).
12. *Об утверждении стандарта деятельности психолого-педагогических служб в системе образования города Москвы: Приказ Департамента образования и науки города Москвы от 15.08.2022 № 666. (2022). М. URL: <https://base.garant.ru/405280341/> (дата обращения: 27.03.2024).*
On approval of the standard of activity of psychological and pedagogical services in the education system of the city of Moscow: Order of the Department of Education and Science of

Кузнецова А.А., Ковалева С.Ю. (2025)
Образ школьного психолога
в системе образования города Москвы
Вестник практической психологии образования,
22(3), 3—16.

Kuznetsova A.A., Kovaleva S.Yu. (2025)
The image of a teacher-psychologist
in the education system of the city of Moscow
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 3—16.

the city of Moscow dated 08/15/2022 No. 666. (2022). Moscow. URL:
<https://base.garant.ru/405280341/> (viewed: 27.03.2024).

13. Олтаржевская, Л.Е. (2023, Март 14). Зачем психолог нужен школе? *Учительская газета*, 11(10976). URL: <https://ug.ru/zachem-psiholog-nuzhen-v-shkole/> (дата обращения: 13.03.2024).
Oltarzhevskaya, L.E. (2023, March 14). Why does a school need a psychologist? *Ucitel'skaa^ Gazeta (Online)*, 11(10976). (In Russ.). URL: <https://ug.ru/zachem-psiholog-nuzhen-v-shkole/> (viewed: 13.03.2024).
14. Пахальян, В.Э. (2002). Психопрофилактика в образовании. *Вопросы психологии*, 1, 38—44.
Pakhalyan, V.E. (2002). Psychoprophylaxis in education. *Voprosy Psychologii*, 1, 38—44. (In Russ.).
15. Смирнова, С.Ю., Клопотова, Е.Е., Рубцова, О.В., Сорокова, М.Г. (2022). Особенности использования цифровых устройств детьми дошкольного возраста: новый социокультурный контекст. *Социальная психология и общество*, 13(2), 177—193. <https://doi.org/10.17759/sps.2022130212>
Smirnova, S.Y., Klopotova, E.E., Rubtsova, O.V., Sorokova, M.G. (2022). Features of Preschoolers' Use of Digital Media: New Socio-Cultural Context. *Social Psychology and Society*, 13(2), 177—193. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.2022130212>
16. *Global Education Monitoring Report Summary 2023. Technology in education: A tool on whose terms?* (2023). URL: https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Bildung/2023GE-Report_TechEd_Summary.pdf (viewed: 13.03.2024).
17. *Education in a post-COVID world: 9 ideas for public action* (2022). URL: https://www.unesco.org/sites/default/files/education_in_a_post-covid_world-nine_ideas_for_public_action.pdf (viewed: 13.03.2024).

Информация об авторах

Анастасия Андреевна Кузнецова, директор, Городской психолого-педагогический центр Департамента образования и науки города Москвы (ГБУ ГППЦ ДОНМ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2308-3411>, e-mail: kuznetsova8@edu.mos.ru

Светлана Юрьевна Ковалева, методист, Городской психолого-педагогический центр Департамента образования и науки города Москвы (ГБУ ГППЦ ДОНМ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1426-5525>, e-mail: kovalevasy@edu.mos.ru

Information about the authors

Anastasia A. Kuznetsova, Director, City Psychological and Pedagogical Center of the Department of Education and Science of the City of Moscow, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2308-3411>, e-mail: kuznetsova8@edu.mos.ru

Svetlana Yu. Kovaleva, Methodologist, City Psychological and Pedagogical Center of the Department of Education and Science of the City of Moscow, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1426-5525>, e-mail: kovalevasy@edu.mos.ru

Кузнецова А.А., Ковалева С.Ю. (2025)
Образ школьного психолога
в системе образования города Москвы
Вестник практической психологии образования,
22(3), 3—16.

Kuznetsova A.A., Kovaleva S.Yu. (2025)
The image of a teacher-psychologist
in the education system of the city of Moscow
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 3—16.

Вклад авторов

Кузнецова А.А. — идеи статьи; аннотирование.

Ковалева С.Ю. — написание и оформление рукописи.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Anastasia A. Kuznetsova — ideas; annotation.

Svetlana Yu. Kovaleva — writing and design of the manuscript.

All authors participated in the discussion of the results and agreed on the final manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 14.05.2025
Поступила после рецензирования 21.05.2025
Принята к публикации 18.08.2025
Опубликована 26.09.2025

Received 2025.05.14
Revised 2025.05.21
Accepted 2025.08.18
Published 2025.09.26

**НЕЗАВИСИМАЯ ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕТОДИК И ПРОГРАММ |
INDEPENDENT EVALUATION OF THE EFFECTIVENESS
OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL METHODS AND PROGRAMS**

Научная статья | Original paper

**Стандартизация «Методики диагностики
общей способности к учению у детей 6-7 лет»
(автор У.В. Ульяновская, модификация Н.Ю. Боряковой)**

Н.Ю. Борякова¹✉, В.В. Федоров¹

¹ Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

✉ natbor55@mail.ru

Резюме

Контекст и актуальность. В статье представлены результаты применения и стандартизации «Методики диагностики общей способности к учению у детей 6-7 лет» (автор У.В. Ульяновская, модификация Н.Ю. Боряковой), которая позволяет выявить качественные характеристики и недостатки компонентов формирующейся учебной деятельности. Помимо этого, методика служит целям выявления детей «группы риска» в плане возникновения образовательных трудностей, а также целям дифференциальной диагностики при разграничении сходных состояний (задержка психического развития, нарушения интеллекта). Методика модифицирована в части критериально-оценочного аппарата. Задания методики и система оценки были переведены в цифровой формат, что упрощает ее использование в работе с детьми, позволяет сократить время исследования и облегчает обработку полученных данных. **Цель.** Проверить модифицированный вариант методики на валидность, надежность и определить статистические нормы. **Гипотеза.** Модифицированный вариант методики будет соответствовать по психометрическим свойствам качественному диагностическому инструменту, будет валиден и надежен. **Методы и материал.** Выборка стандартизации состояла из 1701 ребенка 6—7 лет, от 72 до 95 месяцев ($M = 84,79$ месяца; $SD = 5,76$ месяца). Факторная структура опросника проверялась с помощью бифакторного анализа, надежность с помощью коэффициентов альфа Кронбаха и омега Макдональда, дифференциальная валидность с помощью критерия U Манна — Уитни, внешняя валидность с помощью коэффициента корреляции Спирмена и проведения дополнительной методики «Цветные прогрессивные матрицы Равена». **Результаты.** «Методика

Борякова Н.Ю., Федоров В.В. (2025)
Стандартизация «Методики диагностики общей способности к учению у детей 6-7 лет» (автор У.В. Ульяновская, модификация Н.Ю. Боряковой). *Вестник практической психологии образования*, 22(3), 17—40.

Boryakova N.Yu., Fedorov V.V. (2025)
Standardization of the “Test for diagnosing general learning ability in children aged 6-7 years” (author U.V. Ulyenkova, modification by N.Yu. Boryakova) *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 22(3), 17—40.

диагностики общей способности к учению у детей 6-7 лет» в новом формате прошла процедуру стандартизации, в результате которой была определена хорошая внешняя и дифференциальная валидность, доказана высокая надежность, определены нормы развития общей способности к учению детей 6—7 лет, качественные характеристики ее мотивационного, целевого, операционального и регуляционного компонентов. **Выводы.** Результаты исследования позволяют говорить о том, что модифицированный вариант методики может быть использован психологами в научных и практических целях для сопровождения образовательного процесса.

Ключевые слова: общая способность к учению, стандартизация методики, оценка развития, диагностика, дифференциально-диагностическая методика, факторный анализ, диагностические нормы, надежность, валидность

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 09.02.2024 № 073-00037-24-01 «Разработка пакета стандартизированного психодиагностического инструментария в цифровом формате для оценки индивидуально-психологических особенностей обучающихся на разных уровнях образования».

Благодарности. Авторы благодарят за помощь в организации и сборе данных для исследования руководителя Научно-практического центра по комплексному сопровождению психологических исследований PsyDATA, заведующую кафедрой «Цифровое образование» МГППУ, профессора М.Г. Сорокову, руководителя научно-методического центра сопровождения педагогических работников МГППУ О.И. Леонову, начальника отдела мониторинга качества профессионального образования МГППУ Л.М. Прокопьеву, а также психологов образовательных организаций.

Дополнительные данные. Наборы данных доступны по адресу: <https://ruspsydata.mgppu.ru/handle/123456789/170>

Для цитирования: Борякова, Н.Ю., Федоров, В.В. (2025). Стандартизация «Методики диагностики общей способности к учению у детей 6-7 лет» (автор У.В. Ульяновская, модификация Н.Ю. Боряковой). *Вестник практической психологии образования*, 22(3), 17—40. <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220302>

Standardization of the “Test for diagnosing general learning ability in children aged 6-7 years” (author U.V. Ulyenkova, modification by N.Yu. Boryakova)

N.Yu. Boryakova¹✉, V.V. Fedorov¹

¹ Moscow State University of Psychology and Education, Russian Federation

✉ natbor55@mail.ru

Борякова Н.Ю., Федоров В.В. (2025)
Стандартизация «Методики диагностики общей способности к учению у детей 6-7 лет» (автор У.В. Ульenkova, модификация Н.Ю. Боряковой)
Вестник практической психологии образования, 22(3), 17—40.

Boryakova N.Yu., Fedorov V.V. (2025)
Standardization of the “Test for diagnosing general learning ability in children aged 6-7 years” (author U.V. Ulyenkova, modification by N.Yu. Boryakova)
Bulletin of Practical Psychology of Education, 22(3), 17—40.

Abstract

Context and relevance. The article presents the results of the application and standardization of the “Test for diagnosing the general learning ability in children aged 6-7 years” (author U.V. Ulenkova, modified by N.Y. Boryakova), which allows us to identify the qualitative characteristics and disadvantages of the components of emerging learning activities. In addition, the technique serves the purposes of identifying children at “risk group” in terms of educational difficulties, as well as the purposes of differential diagnosis when distinguishing between similar conditions (mental retardation, intellectual disabilities). The methodology has been modified in terms of the criterion-evaluation apparatus. The tasks of the methodology and the assessment system have been digitized, which simplifies its use in working with children, reduces research time and facilitates the processing of the data obtained. **Objective.** Check the modified version of the methodology for validity, reliability and determine statistical norms. **Hypothesis.** The modified version of the methodology will correspond to the psychometric properties of a high-quality diagnostic tool, will be valid and reliable. **Methods and materials.** The standardization sample consisted of 1701 children aged 6-7 years from 72 to 95 months ($M = 84.79$ months; $SD = 5.76$ months). The factor structure of the questionnaire was checked using bifactor analysis, reliability using the alpha Cronbach and omega MacDonald coefficients, differential validity using the Mann-Whitney U criterion, external validity using the Spearman correlation coefficient and using the additional “Raven Color Progressive Matrices” technique. **Results.** In this format, the “Methodology for diagnosing the general learning ability in children aged 6-7” underwent a standardization procedure, as a result of which good external and differential validity was determined, high reliability was proved, norms for the development of the general learning ability of children aged 6-7 were determined, as well as qualitative characteristics of its motivational, target, operational and regulatory components. **Conclusions.** The results of the study suggest that a modified version of the methodology can be used by psychologists for scientific and practical purposes to support the educational process.

Keywords: general learning ability, standardization of a test, developmental assessment, diagnostics, differential diagnostic technique, factor analysis, diagnostic norms, reliability, validity

Funding. The study was carried out within the framework of the State assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 02/09/2024 No. 073-00037-24-01 “Development of a package of standardized psychodiagnostic tools in digital format for assessing the individual psychological characteristics of students at different levels of education”.

Acknowledgements. The authors are grateful to Marina G. Sorokova, Professor, the Head of the Scientific and Practical Center for Integrated Support of Psychological Research PsyDATA, the Head of the Department of Digital Education of MSUPE; Olesya I. Leonova, the Head of the Federal Center for Scientific and Methodological Support of the Pedagogical Staff of MSUPE; Lyubov M. Prokopyeva, the Head of the Professional Education Quality Monitoring Department of MSUPE; psychologists from educational organizations for assistance in collecting data.

Борякова Н.Ю., Федоров В.В. (2025)
Стандартизация «Методики диагностики общей способности к учению у детей 6-7 лет» (автор У.В. Ульenkova, модификация Н.Ю. Боряковой)
Вестник практической психологии образования, 22(3), 17—40.

Boryakova N.Yu., Fedorov V.V. (2025)
Standardization of the “Test for diagnosing general learning ability in children aged 6-7 years” (author U.V. Ulyenkova, modification by N.Yu. Boryakova)
Bulletin of Practical Psychology of Education, 22(3), 17—40.

Supplemental data. Datasets available from <https://ruspsydata.mgppu.ru/handle/123456789/170>

For citation: Boryakova, N.Yu., Fedorov, V.V. (2025). Standardization of the “Test for diagnosing general learning ability in children aged 6-7 years” (author U.V. Ulyenkova, modification by N.Yu. Boryakova). *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 22(3), 17—40. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220302>

Введение

На современном этапе развития отечественной системы образования особо актуальными становятся вопросы обучения и развития детей в инклюзивных образовательных условиях. В дошкольных группах и среди первоклассников оказываются дети с различными особенностями психики, с разным уровнем психического развития и готовности к освоению образовательной программы (Борякова, Бутко, 2025).

К настоящему времени в отечественной психологии сформировался теоретико-методологический подход к изучению готовности детей к школьному обучению, накоплен фонд психодиагностических методик (Венгер, 1994; Выготский, 1983; Гуткина, 2004; Нижегородцева, Шадриков, 2001; Эльконин, 1981). Авторы многих исследований делают выводы о том, что для успешного обучения в школе на первый план выступает отнюдь не запас знаний, умений и навыков, которыми обладает ребенок, а определенный уровень его эмоционально-личностного и когнитивного развития, которые и рассматриваются как психологические предпосылки к обучению в школе (Коробейников, Бабкина, 2021).

Актуальность стандартизации «Методики диагностики общей способности к учению у детей 6-7 лет» У.В. Ульenkовой (Ульenkova, Лебедева, 2002) определяется недостаточностью скрининговых методик для выявления детей «группы риска» в плане трудностей в обучении, поскольку методика позволяет проанализировать качественные характеристики и недостатки компонентов формирующейся учебной деятельности (Бабкина, Вильшанская, Пономарева, 2023). Помимо этого, методика может служить целям дифференциальной диагностики при разграничении сходных состояний (задержка психического развития, нарушение интеллекта при умственной отсталости). Таким образом, методика соответствует запросу со стороны специалистов служб, осуществляющих комплексную диагностику и разработку маршрутов психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) (Борякова, Бутко, 2025).

Основной задачей представляемого исследования являлась психометрическая проверка и определение статистических норм для методики У.В. Ульenkовой «Методика диагностики общей способности к учению у детей 6-7 лет» (в модификации Н.Ю. Боряковой). Результаты исследования по представленной методике могут служить основой для планирования коррекционной и образовательной работы, а также для мониторинга динамики формирования ребенка как субъекта учебной деятельности не только для педагогов-психологов, но и для педагогов — дефектологов, воспитателей и учителей.

Борякова Н.Ю., Федоров В.В. (2025)
Стандартизация «Методики диагностики общей способности к учению у детей 6-7 лет» (автор У.В. Ульенкова, модификация Н.Ю. Боряковой)
Вестник практической психологии образования, 22(3), 17—40.

Boryakova N.Yu., Fedorov V.V. (2025)
Standardization of the "Test for diagnosing general learning ability in children aged 6-7 years" (author U.V. Ulyenkova, modification by N.Yu. Boryakova)
Bulletin of Practical Psychology of Education, 22(3), 17—40.

Материалы и методы

Процедура и методы исследования

На первом этапе исследования была проведена модификация «Методики диагностики общей способности к учению у детей 6-7 лет» У.В. Ульенковой. Автор методики исходит из того, что «формирование у 6—7-летнего ребенка общей способности к учению (усвоению знаний) находится в прямой зависимости от его становления как субъекта учебной деятельности, а потому объектом диагностики должны быть его индивидуальные особенности овладения общей структурой этой деятельности» (Ульенкова, Лебедева, 2002, с. 111). В качестве важнейших компонентов в структуре общей способности к учению у детей автором условно выделены особенности мотивации к деятельности учебного типа, способность к программированию и контролю, владение необходимыми знаниями и представлениями, практическими умениями. Критериально-ориентированный подход, обоснованный У.В. Ульенковой, позволяет получить «качественную характеристику общей способности к усвоению знаний на момент изучения и качественную характеристику внутренних условий психического развития ребенка, способствующих ее дальнейшему формированию» (Ульенкова, Лебедева, 2002, с. 108). Однако оригинальный вариант методики предполагает слишком общую характеристику и оценку уровней развития способности к учению у детей 6—7 лет. Модификация в виде детализации критериально-оценочного аппарата позволяет осуществить более тонкий и точный анализ возможностей ребенка, что служит основой для реализации индивидуально-дифференцированного подхода в процессе обучения (Борякова, 2024).

Методика включает четыре задания, объединенные в две серии. Каждый ребенок практически выполняет 4 разных по степени сложности задания, непосредственно действует со стимульным материалом.

Описание «Методики диагностики общей способности к учению детей 6-7 лет» и процедура ее применения представлены в Приложении. Система критериев качественной оценки четырех компонентов общей способности к учению (мотивационного, целевого, операционального, регуляционного) была переведена в цифровой формат — систему «Анкетолог», через которую в дальнейшем автоматически осуществлялся подсчет сырых баллов по каждому компоненту за каждое из четырех заданий.

На втором этапе данная методика применялась на выборке стандартизации (май 2024 года), оценки по компонентам за выполненные задания заносились психологами в базу данных в цифровом формате. С целью проверки внешней валидности модифицированной методики с частью детей из основной выборки проводилась дополнительная методика «Цветные прогрессивные матрицы Равена» (Мухордова, Шрейбер, 2011). Кроме этого, психологами по данным каждого ребенка заполнялась анкета, в которой указывались их основные социально-демографические характеристики и некоторые особенности здоровья.

Организация исследования осуществлялась совместно с Федерацией психологов образования России. Представителями региональных отделений ФПО России (на добровольной основе) были выбраны дошкольные и школьные образовательные организации, которые имели необходимые условия и были готовы провести модифицированную методику с детьми подготовительной группы детского сада и с обучающимися в первом классе начальной школы. С педагогами-психологами и ответственными были проведены обучающие

Борякова Н.Ю., Федоров В.В. (2025)
Стандартизация «Методики диагностики общей способности к учению у детей 6-7 лет» (автор У.В. Ульenkova, модификация Н.Ю. Боряковой)
Вестник практической психологии образования, 22(3), 17—40.

Boryakova N.Yu., Fedorov V.V. (2025)
Standardization of the “Test for diagnosing general learning ability in children aged 6-7 years” (author U.V. Ulyenkova, modification by N.Yu. Boryakova)
Bulletin of Practical Psychology of Education, 22(3), 17—40.

вебинары, на которых рассматривались особенности процедуры проведения методики: предъявления диагностического материала, взаимодействия с ребенком во время обследования, фиксации детских ответов. Родителями (законными представителями) детей, принявших участие в исследовании, было подписано информированное согласие.

На третьем этапе осуществлялось формирование базы данных с первичными результатами методик и анкеты в формате Excel. Впоследствии данная база была загружена в открытый репозиторий баз данных RusPsyDATA МГППУ (Оглоблин, Федоров, 2024).

На четвертом этапе проводилась психометрическая проверка «Методики диагностики общей способности к учению у детей 6-7 лет» с соответствующей статистической обработкой данных. Проверялась внутренняя структура методики (применялся конфирматорный факторный анализ, бифакторное моделирование с алгоритмом оценки ML), надежность (альфа Кронбаха и омега Макдональда), внешняя (коэффициент корреляции Спирмена) и дифференциальная валидность (критерий U Манна — Уитни), считались тестовые нормы (процедура процентильной нормализации) (Сорокова и др., 2024). Для статистической обработки данных применялась программа Jamovi 2.5.3.

На пятом этапе анализировались результаты и делались выводы.

Выборка

Выборка стандартизации состояла из 1701 ребенка 6—7 лет, от 72 до 95 месяцев ($M = 84,79$ месяца; $SD = 5,76$ месяца). Из них было 843 (49,6%) мальчиков и 858 (50,4%) девочек. Детей до 6 лет 11 месяцев было 733 (43,1%), а до 7 лет 11 месяцев 968 (56,9%) детей. Детский сад посещали 1016 (59,7%) детей, а школу 685 (40,3%). Проживали в Москве и Московской области 776 (45,8%) детей, в Самарской области 774 (45,7%) детей, в Свердловской области 142 (8,4%) ребенка, в других регионах РФ 3 (0,2%) детей. Из них в городских поселениях проживали 1565 (92,0%) детей, а в сельских 136 (8,0%). Детей из категории детей с ОВЗ было 368 (21,6%), с задержкой психического развития 76 (4,5%) детей, с нарушением речи и слуха 270 (15,9%) детей, с нарушением зрения 8 (0,5%), с нарушением опорно-двигательного аппарата 1 (0,1%) ребенок.

Результаты

Проверка внутренней структуры методики

По задумке авторов методика состояла из общей шкалы и четырех субшкал, отвечающих за измерение компонентов учебной деятельности (мотивационного, целевого, операционального, регуляционного). Поэтому первая модель, которую мы проверили, была бифакторная модель (Rodriguez, Reise, Haviland, 2016) с одним общим фактором (GENERAL), на который нагружались абсолютно все оценки четырех компонентов за четыре задания (16 оценок всего), и четырьмя некоррелирующими групповыми факторами (F1-F4), на каждый из которых нагружались оценки только соответствующих компонентов методики (далее — Модель 1).

Как видно из табл. 1, Модель 1 плохо согласуется с данными ($CFI = 0,914$; $TLI = 0,883$; $RMSEA = 0,164$ [0,159; 0,168]; $SRMR = 0,024$), три из четырех показателей не соответствуют ожиданиям. В качестве отличного согласия мы ожидали получить значения $CFI > 0,95$; $TLI > 0,95$; $RMSEA < 0,06$; $SRMR < 0,08$ (Hu, Bentler, 1999). Для того чтобы разобраться с возможными причинами, мы использовали индексы модификации модели, которые

Борякова Н.Ю., Федоров В.В. (2025)
Стандартизация «Методики диагностики общей способности к учению у детей 6-7 лет» (автор У.В. Ульяновская, модификация Н.Ю. Боряковой)
Вестник практической психологии образования, 22(3), 17—40.

Boryakova N.Yu., Fedorov V.V. (2025)
Standardization of the “Test for diagnosing general learning ability in children aged 6-7 years” (author U.V. Ulyenkova, modification by N.Yu. Boryakova)
Bulletin of Practical Psychology of Education, 22(3), 17—40.

предлагали улучшить согласие модели с данными, введя в модель ковариации ошибок между оценками различных компонентов в рамках одного и того же задания.

Таблица 1 / Table 1

Статистики согласия моделей с данными
Statistics on the agreement of models with data

Модели / Models	CFI	TLI	RMSEA [95% CI]	SRMR
Модель 1 / Model 1	0,914	0,883	0,164 [0,159; 0,168]	0,024
Модель 2 / Model 2	0,991	0,985	0,058 [0,053; 0,063]	0,012

Учитывая то, что каждое из четырех заданий методики обладало своей спецификой, а также рекомендации индексов модификации, мы решили проверить Модель 2, дополнив Модель 1 четырьмя методическими факторами (M1-M4), каждый из которых был связан с оценками четырех компонентов, относящихся к соответствующему одному из четырех заданий методики (Z1-Z4).

Из табл. 1 видно, что у Модели 2 существенно выросли показатели CFI и TLI, превысив ожидаемое значение 0,95, снизилось значение показателя RMSEA, приблизившись к 0,06, и в два раза уменьшилось значение показателя SRMR (CFI = 0,991; TLI = 0,985; RMSEA = 0,058 [0,053; 0,063]; SRMR = 0,012). Согласно этим результатам, Модель 2 можно считать хорошо согласованной с данными. Факторные нагрузки на общий фактор GENERAL (0,865—0,933), на F1 (0,225—0,281), F2 (0,137—0,186), F3 (0,06—0,167), F4 (0,134—0,211). Все нагрузки положительные и значимые ($p < 0,001$).

На основе факторных нагрузок рассчитаны показатели бифакторной структуры с использованием Bifactor Indices Calculator (Dueber, 2017): ECV (общая объясненная дисперсия), ω (омега) и ω_H/ω_{HS} (омега иерархическая) для общего фактора (GENERAL), для четырех групповых факторов (F1-F4) и четырех методических факторов (M1-M4) (табл. 2).

Таблица 2/ Table 2

Психометрические показатели бифакторной структуры для Модели 2
Psychometric indicators of the factor structure for Model 2

Фактор / Factor	ECV	ω	ω_H/ω_{HS}
GENERAL	0,896	0,994	0,966
F1	0,018	0,969	0,073
F2	0,007	0,978	0,030
F3	0,005	0,980	0,017
F4	0,009	0,974	0,037
M1	0,023	0,971	0,089
M2	0,013	0,976	0,050
M3	0,010	0,979	0,037
M4	0,020	0,978	0,075

Борякова Н.Ю., Федоров В.В. (2025)
Стандартизация «Методики диагностики общей способности к учению у детей 6-7 лет» (автор У.В. Ульяновская, модификация Н.Ю. Боряковой)
Вестник практической психологии образования, 22(3), 17—40.

Boryakova N.Yu., Fedorov V.V. (2025)
Standardization of the "Test for diagnosing general learning ability in children aged 6-7 years" (author U.V. Ulyenkova, modification by N.Yu. Boryakova)
Bulletin of Practical Psychology of Education, 22(3), 17—40.

Из табл. 2 видно, что показатель ECV, отражающий долю объясненной дисперсии переменных с помощью общего фактора, округленно равен 0,896. Это означает, что общий фактор (GENERAL) объясняет 89,6% дисперсии всех оценок заданий, только 3,9% дисперсии объясняется четырьмя компонентами общей способности к учению суммарно (факторы F1-F4) и около 6,5% — методическими факторами, которые связаны со спецификой заданий (факторы M1-M4).

Показатель ω_n , отражающий долю общей дисперсии переменных, связанную с общим фактором, составил 0,966, а показатели ω_{ns} , отражающие долю специфичной дисперсии пунктов, входящих в каждую субшкалу, составили: 0,073 для мотивационного компонента (F1), 0,030 для целевого компонента (F2), 0,017 для операционального компонента (F3) и 0,037 для регуляторного компонента (F4).

Полученные показатели ECV и ω_n/ω_{ns} позволяют сделать вывод о том, что практически вся дисперсия полученных детьми оценок за задания методики объясняется общим фактором методики (GENERAL), а групповые факторы F1-F4 не дают существенно новой информации, поэтому нами принято решение оставить только одно общее измерение методики, связанное с общей шкалой оценки способности к учению у детей.

Проверка надежности методики

Надежность общей шкалы методики определялась с помощью коэффициента альфа Кронбаха, который равен 0,988, и с помощью коэффициента омега Макдональда, подсчитанного на основе бифакторной модели, равного 0,994. Данные показатели свидетельствуют об очень высокой надежности данной шкалы. Дискриминативность оценок по всем компонентам достаточно высокая 0,87—0,93.

Проверка валидности методики

Проверка внешней валидности общей шкалы «Способность к учению у детей 6-7 лет» осуществлялась с помощью подсчета коэффициента корреляции Спирмена с результатами по методике «Цветные прогрессивные матрицы Дж. Равена», измеряющей интеллектуальное развитие детей. Данная взаимосвязь оказалась значимой ($r = 0,390$; $p < 0,001$; $n = 355$), что говорит о внешней валидности шкалы, измеряющей способность к учению.

Дифференциальная валидность шкалы способности к учению проверялась путем сравнения результатов детей с ОВЗ и результатов выборки, не относящейся к данной категории.

Таблица 3 / Table 3

Статистики сравнения различных групп детей (n = 1701) Comparison statistics for different groups of children (n = 1701)

	Группа / Group	N	M ± SD	U Манна — Уитни / U Mann-Whitney	Размер эффекта / Effect size
Дети из категории детей с ОВЗ / Children from the category of children with disabilities	да / yes	368	181 ± 42,8	132497,00***	0,460
	нет / no	1333	213 ± 27,9		

Борякова Н.Ю., Федоров В.В. (2025)
 Стандартизация «Методики диагностики общей способности к учению у детей 6-7 лет» (автор У.В. Ульenkova, модификация Н.Ю. Боряковой)
Вестник практической психологии образования, 22(3), 17—40.

Boryakova N.Yu., Fedorov V.V. (2025)
 Standardization of the "Test for diagnosing general learning ability in children aged 6-7 years" (author U.V. Ulyenkova, modification by N.Yu. Boryakova)
Bulletin of Practical Psychology of Education, 22(3), 17—40.

Дети с задержкой психического развития / Children with mental retardation	да / yes	76	152 ± 42,9	18079,00***	0,707
	нет / no	1625	208 ± 31,7		

Примечание: *** — $p < 0,001$; размер эффекта — ранговый бисериальный коэффициент корреляции.

Note: *** — $p < 0,001$; effect size is the rank biserial correlation.

Опираясь на результаты сравнения (табл. 3), мы можем утверждать, что данная шкала обладает дифференциальной валидностью и способна различать детей с различной способностью к учению.

Подсчет норм для общей шкалы методики

Перед подсчетом статистических норм мы проверили, можно ли их рассчитывать вместе для детей подготовительных групп детских садов и детей, обучающихся в первых классах школ; для детей 6 лет и детей 7 лет; детей мужского пола и детей женского пола. Все различия оказались значимыми (коэффициент Манна — Уитни, $p < 0,001$), но с очень низким размером эффекта 0,11—0,14 (ранговый бисериальный коэффициент корреляции), поэтому было принято решение считать нормы для всей выборки вместе.

В приложении приводится ключ к методике и соответствие сырых баллов стандартным баллам (станайнам) и уровню развития общей способности к учению у детей 6—7 лет.

Обсуждение результатов

В результате проведенной адаптации «Методики диагностики общей способности к учению у детей 6-7 лет» У.В. Ульenkовой (в модификации Н.Ю. Боряковой) к ее использованию в цифровом формате можно отметить, что была проверена и доказана однофакторная внутренняя структура методики, согласно которой становится возможным подсчет итогового сырого балла по общей шкале способности к учению, проведена проверка общей шкалы методики на надежность как внутреннюю согласованность пунктов шкалы, определена очень высокая надежность данной шкалы. Проведена и доказана внешняя и дифференциальная валидность общей шкалы методики. Подсчитаны статистические нормы методики с последующей возможностью перевода сырых баллов в стандартные (станайны). При этом стоит заметить, что в силу различной сложности заданий методика позволяет хорошо дифференцировать детей с очень низким, низким, ниже среднего, средним, выше среднего и высоким уровнем сформированности способности к учению, но не может дифференцировать детей с очень высоким уровнем, соответствующим девятому станайну. Оказался интересным тот факт, что подсчет отдельных компонентов способности к учению не дает какой-то особо новой специфичной информации по отношению к баллу по общей шкале. Однако для практики работы с детьми позволяет ориентироваться на качественные характеристики основных компонентов общей способности к учению, что особенно важно при выявлении детей «группы риска».

Борякова Н.Ю., Федоров В.В. (2025)
Стандартизация «Методики диагностики общей способности к учению у детей 6-7 лет» (автор У.В. Ульяновская, модификация Н.Ю. Боряковой)
Вестник практической психологии образования, 22(3), 17—40.

Boryakova N.Yu., Fedorov V.V. (2025)
Standardization of the "Test for diagnosing general learning ability in children aged 6-7 years" (author U.V. Ulyenkova, modification by N.Yu. Boryakova)
Bulletin of Practical Psychology of Education, 22(3), 17—40.

Заключение

Вследствие вышесказанного данную методику можно использовать для измерения уровня сформированности общей способности к учению у детей 6—7 лет с нормотипичным развитием, а также у детей из категории детей с ОВЗ, нозологий, входящих в выборку стандартизации.

Рассматриваемая методика позволяет выявить качественные характеристики и недостатки компонентов формирующейся учебной деятельности у детей на этапе перехода к обучению в школе при поступлении в первый класс. Может использоваться для скрининга — выявления детей «группы риска» по возникновению трудностей в обучении.

Помимо этого, методика может служить целям дифференциальной диагностики при разграничении сходных состояний (ЗПР, нарушения интеллекта) у детей 6—7 лет и для мониторинга динамики общей способности к учению у детей с нарушениями развития в специально организованных педагогических условиях.

Перспективы исследования связаны с сопоставлением общей способности к учению и уровня развития мыслительной деятельности у детей 6—7 лет как важнейшего параметра психологической готовности к школе. Еще одно направление исследования связано с изучением общей способности к учению у детей с ОВЗ, относящихся к различным нозологическим группам (с РАС, с сенсорными нарушениями) на уровнях дошкольного и начального школьного образования.

Список источников / References

1. Бабкина, Н.В., Вильшанская, А.Д., Пономарева, Л.М. (2023). Инструментарий для оценки значимых параметров школьной адаптации детей с задержкой психического развития на начальном этапе обучения. *Консультативная психология и психотерапия*, 31(4), 10—30. <https://doi.org/10.17759/cpp.2023310401>
Babkina, N.V., Vilshanskaya, A.D., Ponomareva, L.M. (2023). Toolkit for Assessment of Significant Parameters of School Adaptation of Students with Learning Disabilities at the Primary School Environment. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 31(4), 10—30. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpp.2023310401>
2. Борякова, Н.Ю. (2024). Индивидуально-дифференцированный подход в дошкольном образовании детей с задержкой психического развития. В: *Современные коррекционно-развивающие технологии в системе начального общего образования обучающихся с особыми образовательными потребностями: Монография* (с. 117—123). М.: Издательство МГППУ. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?edn=nuxatu> (дата обращения: 30.03.2025).
Boryakova, N.Y. (2024). Individually differentiated approach in preschool education of children with mental retardation. In: *Modern correctional and developmental technologies in the system of primary general education of students with special educational needs: Monograph* (pp. 117—124). Moscow: MSUPE Publishing House. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?edn=nuxatu> (viewed: 30.03.2025).
3. Борякова, Н.Ю., Бутко, Г.А. (2025). Опыт образования дошкольников с задержкой психического развития в контексте научной школы Ульяны Васильевны Ульяновской. *Коррекционная педагогика: Теория и практика*, 1(103), 4—12.

Борякова Н.Ю., Федоров В.В. (2025)
Стандартизация «Методики диагностики общей способности к учению у детей 6-7 лет» (автор У.В. Ульenkova, модификация Н.Ю. Боряковой)
Вестник практической психологии образования, 22(3), 17—40.

Boryakova N.Yu., Fedorov V.V. (2025)
Standardization of the “Test for diagnosing general learning ability in children aged 6-7 years” (author U.V. Ulyenkova, modification by N.Yu. Boryakova)
Bulletin of Practical Psychology of Education, 22(3), 17—40.

https://doi.org/10.52252/26867222_2025_1_4

Boryakova, N.Yu., Butko, G.A. (2025). The experience of educating preschoolers with mental retardation in the context of the scientific school of Ulyana Vasilyevna Ulenkova. *Remedial Education: Theory and Practice*, 1(103), 4—12. (In Russ.).
https://doi.org/10.52252/26867222_2025_1_4

4. Венгер, Л.А., Марцинковская, Т.Д., Венгер, А.Л. (1994). *Готов ли ваш ребенок к школе*. М.: Знание.
Venger, L.A., Martsinkovskaya, T.D., Venger, A.L. (1994). *Is your child ready for school*. Moscow: Znanie Publ. (In Russ.).
5. Выготский, Л.С. (1983). *Собрание сочинений: В 6 т.: Том 3. Проблемы культурного развития ребенка*. М.: Педагогика.
Vygotsky, L.S. (1983). *Collected Works: In 6 vols.: Vol. 3. Problems of cultural development of a child*. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.).
6. Гуткина, Н.И. (2004). *Психологическая готовность к школе* (4-е изд., перераб. и дополн.). СПб: Питер.
Gutkina, N.I. (2004). *Psychological readiness for school* (4th rev. and suppl. ed.). Saint Petersburg: Piter Publ. (In Russ.).
7. Коробейников, И.А., Бабкина, Н.В. (2021). Ребенок с ограниченными возможностями здоровья: прогнозирование психосоциального развития в современной образовательной среде. *Клиническая и специальная психология*, 10(2), 239—252.
<https://doi.org/10.17759/cpse.2021100213>
Korobeynikov, I.A., Babkina, N.V. (2021). Students with Special Needs and Disabilities: Predicting the Psychosocial Development in a Modern Educational Environment. *Clinical Psychology and Special Education*, 10(2), 239—252. (In Russ.).
<https://doi.org/10.17759/cpse.2021100213>
8. Мухордова, О.Е., Шрейбер, Т.В. (Ред.). (2011). *Прогрессивные матрицы Равена: Методические рекомендации*. Ижевск: Издательство «Удмуртский университет».
Mukhordova, O.E., Shreiber, T.V. (Eds.). (2011). *Raven's progressive matrices: Methodological recommendations*. Izhevsk: Udmurtskii universitet Publishing House. (In Russ.).
9. Нижегородцева, Н.В., Шадриков, В.Д. (2001). *Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе*. М.: Владос.
Nizhegorodtseva, N.V., Shadrikov, V.D. (2001). *Psychological and pedagogical readiness of a child for school*. Moscow: Vlados Publ. (In Russ.).
10. Оглоблин, А.А., Федоров, В.В. (2024). *Методика диагностики общей способности к учению у детей 6-7 лет (автор У.В. Ульenkova, модификация Н.Ю. Боряковой): Набор данных*. RusPsyData: Репозиторий психологических исследований и инструментов. М. URL: <https://doi.org/10.48612/MSUPE/b828-fmf4-8ppk> (дата обращения: 30.03.2025).
Ogloblin, A.A., Fedorov, V.V. (2024). *Methodology for the diagnosis of general learning ability in children aged 6-7 (author U.V. Ulenkova, modified by N.Y. Boryakova): Data set*. RusPsyData: Psychological Research Data and Tools Repository. Moscow. (In Russ.). URL: <https://doi.org/10.48612/MSUPE/b828-fmf4-8ppk> (viewed: 30.03.2025).
11. Сорокова, М.Г., Карданова, Е.Ю., Радчикова, Н.П., Федоров, В.В. (2024). *Руководство по стандартизации психодиагностического инструментария: требования и оценка качества: Учебное пособие* (М.Г. Сорокова, ред.). М.: ФГБОУ ВО МГППУ. URL:

Борякова Н.Ю., Федоров В.В. (2025)
Стандартизация «Методики диагностики общей способности к учению у детей 6-7 лет» (автор У.В. Ульяновка, модификация Н.Ю. Боряковой)
Вестник практической психологии образования, 22(3), 17—40.

Boryakova N.Yu., Fedorov V.V. (2025)
Standardization of the “Test for diagnosing general learning ability in children aged 6-7 years” (author U.V. Ulyenkova, modification by N.Yu. Boryakova)
Bulletin of Practical Psychology of Education, 22(3), 17—40.

<https://psyjournals.ru/nonserialpublications/gspi2024/gspi2024.pdf> (дата обращения: 30.03.2025).
Sorokova, M.G., Kardanova, E.Y., Radchikova, N.P., Fedorov, V.V. (2024). *Guidelines for standardization of psychodiagnostic tools: requirements and quality assessment: A textbook*. (M.G. Sorokova, ed.). Moscow: MSUPE Publishing House. (In Russ.). URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/gspi2024/gspi2024.pdf> (viewed: 30.03.2025).

12. Ульяновка, У.В., Лебедева, О.В. (2002). *Организация и содержание специальной помощи детям с проблемами в развитии*. М.: Академия.
Ulyenkova, U.V., Lebedeva, O.V. (2002). *Organization and content of special assistance to children with developmental problems*. Moscow: Academy Publ. (In Russ.).
13. Эльконин, Д.Б. (1981). Некоторые вопросы диагностики психического развития детей. В: Д.Б. Эльконин, А.Л. Венгер (ред.), *Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей* (с. 3—13). М.: НИИОП АПН СССР.
Elkonin, D.B. (1981). Some issues of diagnostics of children's mental development. In: D.B. Elkonin, A.L. Venger (Eds.), *Diagnostics of educational activity and intellectual development of children* (pp. 3—13). Moscow: NIOP APN SSSR Publ. (In Russ.).
14. Dueber, D.M. (2017). *Bifactor Indices Calculator: A Microsoft Excel-based tool to calculate various indices relevant to bifactor CFA models*. <https://doi.org/10.13023/edp.tool.01>
15. Hu, L., Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*. 6(1), 1—55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
16. Rodriguez, A., Reise, S.P., Haviland, M.G. (2016). Evaluating Bifactor Models: Calculating and Interpreting Statistical Indices. *Psychological Methods*. 21(2). 137—150. <https://doi.org/10.1037/met0000045>

Приложение / Appendix

«Методика диагностики общей способности к учению детей 6-7 лет» (У.В. Ульяновка, модификация Н.Ю. Боряковой) “Test for diagnosis of general learning ability of children aged 6-7” (author U.V. Ulyenkova, modification of N.Yu. Boryakova)

Цель — изучение общей способности к учению и ее мотивационного, целевого, операционального и регуляционного компонентов.

Методика включает четыре задания, объединенные в две серии.

Каждый ребенок *практически* выполняет 4 разных по степени сложности задания, непосредственно взаимодействует со стимульным материалом.

Инструкция: «Сделай точно так же, как здесь», — говорит ему взрослый, указывая на образец, «Нужно сделать так, как я сказал(а)», — во второй серии, в которой ребенок действует по вербальной инструкции. *Что и как* делать, ребенок должен установить на основе *самостоятельного* анализа образца или понимания словесной инструкции. *Нельзя* обращать внимание ребенка на размер и количество треугольников в первом задании (1.1) и на количество клеточек, которые нужно считать, чтоб правильно выполнить второе задание (1.2), избегать подсказок при выполнении заданий (2.1) и (2.2).

После выполнения каждого задания с ребенком проводится *беседа*:

Борякова Н.Ю., Федоров В.В. (2025)
Стандартизация «Методики диагностики общей способности к учению у детей 6-7 лет» (автор У.В. Ульenkova, модификация Н.Ю. Боряковой)
Вестник практической психологии образования, 22(3), 17—40.

Boryakova N.Yu., Fedorov V.V. (2025)
Standardization of the "Test for diagnosing general learning ability in children aged 6-7 years" (author U.V. Ulyenkova, modification by N.Yu. Boryakova)
Bulletin of Practical Psychology of Education, 22(3), 17—40.

- Нравится или не нравится тебе твоя работа? Почему?
- У тебя все получилось так, как на образце (так, как было сказано в задании)?
- Повтори, пожалуйста, задание.
- Расскажи, как ты выполнял задание, какие правила соблюдал?

Беседа имеет принципиальное значение, так как позволяет выявить насколько осмысленно и целенаправленно действовал ребенок, способен ли он к вербализации правил и к самооценке.

Далее представлено описание заданий, разработанных У.В. Ульenkовой (Ульenkova, Лебедева, 2002, с. 128—131).

1 серия — два задания, которые выполняются по наглядному образцу.

Задание 1.1. Выкладывание елочки по образцу из геометрических фигур.

Материал. Образец: на листе А4 аппликация «Елочка»: ножка-ствол — коричневый прямоугольник 4 см х 1 см. Внизу большой треугольник, в середине треугольник среднего размера, наверху маленький треугольник. Для ребенка нужно подготовить чистый лист А4, в коробочку положить *два комплекта* фигур (2 коричневых прямоугольника, 2 больших, 2 средних, 2 маленьких зеленых треугольника). Ребенку елочку наклеивать не надо, просто на листе по образцу правильно выложить фигуры.

Процедура. Психолог предлагает ребенку рассмотреть, как составлена елочка, и сделать (составить) на чистом листе бумаги точно такую же. «Выбери из этих фигурок подходящие, такие, как здесь, и делай».

Задание 1.2. Рисование флажков по образцу.

Материал. Образец: на листе в клетку нарисованы три строчки цветных флажков: коричневая палочка флажка занимает 3 клеточки, флажок — две клеточки в высоту, одну клеточку в ширину; расстояние между двумя соседними флажками — 2 клетки; расстояние между строчками — две клетки; флажки нарисованы при чередовании красного и зеленого цвета. *Важно:* первая и третья строчки начинаются с красного флажка, а вторая строка с зеленого. Также потребуется *коробка* цветных карандашей и чистый лист в клеточку.

Процедура. Психолог дает ребенку инструкцию: «Рассмотри образец внимательно, на нем нарисованы цветные флажки. У тебя такой же листок и цветные карандаши. Нарисуй точно такие же флажки, как здесь. Можешь смотреть во время рисования на образец». Время выполнения ограничивают 10 минутами.

2 серия — два задания, которые выполняются по словесной инструкции.

Задание 2.1. Рисование домика лесника по словесной инструкции.

Материал. Лист бумаги А4 и цветные карандаши.

Процедура. Ребенку предлагают нарисовать домик по инструкции: «Нарисуй домик на лесной опушке. Домик маленький, видно издалека. Ты можешь нарисовать, как тебе хочется, но запомни, *что нужно нарисовать обязательно*. Запоминай: крыша у домика красная; сам домик желтый; дверь в доме синяя; около дома — скамейка, она тоже синяя; перед домом две маленькие елочки; одна елочка — за домом. Вокруг домика можешь нарисовать травку и вообще что захочешь».

Инструкция *дается дважды*, затем ребенку предлагают повторить ее про себя и только после этого начать рисовать.

Борякова Н.Ю., Федоров В.В. (2025)
Стандартизация «Методики диагностики общей способности к учению у детей 6-7 лет» (автор У.В. Ульenkova, модификация Н.Ю. Боряковой)
Вестник практической психологии образования, 22(3), 17—40.

Boryakova N.Yu., Fedorov V.V. (2025)
Standardization of the "Test for diagnosing general learning ability in children aged 6-7 years" (author U.V. Ulyenkova, modification by N.Yu. Boryakova)
Bulletin of Practical Psychology of Education, 22(3), 17—40.

Задание 2.2. Выкладывание геометрических фигур по словесной инструкции.

Материал. Лист бумаги А4 и три коробочки с цветными геометрическими фигурами: в первой — 10 кружочков красного цвета, во второй — 10 кружочков желтого цвета, в третьей — 10 синих треугольников.

Процедура. Ребенку дают возможность рассмотреть фигурки, уточняют, знает ли он названия цвета и геометрических фигур. Затем перед ним кладут лист бумаги в альбомной ориентации и предлагают: «Нужно: на правой стороне листа сверху вниз друг под другом положить семь красных кружков. Затем на левой стороне листа, тоже сверху вниз друг под другом, положить желтые кружки, на два меньше, чем красных. Потом в середине листа сверху вниз друг под другом положить синие треугольники: их должно быть на один больше, чем желтых кружков». Инструкция *повторяется дважды*.

В табл. 4 представлены критерии оценки, качественные характеристики компонентов общей способности к учению. Оценка каждого показателя производится от низшего к высшему по 5-балльной системе.

Таблица 4 / Table 4

Критерии оценки компонентов общей способности к учению Criteria for evaluating the components of general learning ability

	Критерии оценки / Evaluation criteria	Баллы / Scores
1	Оценка мотивационного компонента деятельности / Assessment of the motivational component of the activity	
1.1	<i>Интерес ребенка к заданию, его направленность, выраженность, устойчивость / The child's interest in the task, its focus, severity, stability</i>	
	Интереса не проявляет / Shows no interest	1
	Проявляет кратковременный интерес к стимульному материалу, деятельность не привлекает / Shows short-term interest in the stimulus material, does not attract activity	2
	Заинтересовывается общей ситуацией занятия. Привлекает материал и взаимодействие со взрослым. Интерес неустойчивый, требуются внешние побуждения, стимуляция / Becomes interested in the general situation of the class. Attracts material and interaction with an adult. The interest is unstable, external stimuli and stimulation are required	3
	Интерес выражен, но недостаточно устойчивый, избирательный / The interest is expressed, but not stable enough, selective.	4
	Выраженный устойчивый интерес к предложенной деятельности / Expressed sustained interest in the proposed activity	5
1.2	<i>Особенности эмоционального отношения к процессу и результату деятельности, реакция на успех и неудачу / Features of emotional attitude to the process and result of activity, reaction to success and failure</i>	
	Безразличен к процессу и к результату деятельности / He is indifferent to the process and to the result of the activity	1

Борякова Н.Ю., Федоров В.В. (2025)
 Стандартизация «Методики диагностики общей способности к учению у детей 6-7 лет» (автор У.В. Ульenkova, модификация Н.Ю. Боряковой)
Вестник практической психологии образования, 22(3), 17—40.

Boryakova N.Yu., Fedorov V.V. (2025)
 Standardization of the "Test for diagnosing general learning ability in children aged 6-7 years" (author U.V. Ulyenkova, modification by N.Yu. Boryakova)
Bulletin of Practical Psychology of Education, 22(3), 17—40.

	Не проявляет эмоций, поскольку задание не понимает, ситуативно может радоваться действиям, производимым со стимульным материалом / He does not show emotions, because he does not understand the task, situationally he can rejoice in the actions performed with the stimulus material	2
	Положительно относится к предложенной деятельности, к контакту, но быстро отвлекается. Результат не очень значим для ребенка / He is positive about the proposed activity and contact, but quickly gets distracted. The result is not very significant for the child	3
	Проявляет положительное эмоциональное отношение к процессу и результату деятельности, реагирует на успех и неудачу. Стимулирует похвала / Shows a positive emotional attitude to the process and the result of the activity, reacts to success and failure. It is stimulated by praise	4
	С удовольствием включается в деятельность, стремится достичь результата, радуется успеху. Огорчается при возникновении трудностей / He is happy to get involved in activities, strives to achieve results, and enjoys success. He gets upset when difficulties arise	5
1.3	Эмоциональное отношение к возможному продолжению деятельности / Emotional attitude towards possible continuation of activity	
	Ускользает от деятельности, возможна протестная реакция и отказ от выполнения задания / Escapes from the activity, a protest reaction and refusal to complete the task are possible	1
	Ознакомившись со стимульным материалом, улавливая общую цель выполняет отдельные действия, не соответствующие заданию, избегает продолжения деятельности / After familiarizing himself with the incentive material, grasping a common goal, performs individual actions that do not correspond to the task, avoids continuing the activity	2
	Не стремится продолжить деятельность, действует на основе внешнего побуждения со стороны взрослого, потеряв интерес ускользает от занятия / He does not seek to continue his activity, acts on the basis of an external urge from an adult, having lost interest, he escapes from the occupation	3
	Проявляет готовность продолжить деятельность, стремится улучшить результат при побуждении со стороны взрослого / Shows willingness to continue activities, strives to improve the result with encouragement from an adult	4
	Деятельность весьма привлекательна для ребенка, он стремится к ее продолжению, просит дать еще задание / The activity is very attractive to the child, he strives to continue it, asks for more assignments	5
	Оценка мотивационного компонента в баллах (от 3 до 15 баллов) / Evaluation of the motivational component in points (from 3 to 15 points)	
2	Оценка целевого компонента деятельности / Assessment of the target component of the activity	

Борякова Н.Ю., Федоров В.В. (2025)
 Стандартизация «Методики диагностики общей
 способности к учению у детей 6-7 лет» (автор
 У.В. Ульяновская, модификация Н.Ю. Боряковой)
Вестник практической психологии образования,
 22(3), 17—40.

Boryakova N.Yu., Fedorov V.V. (2025)
 Standardization of the "Test for diagnosing general
 learning ability in children aged 6-7 years" (author
 U.V. Ulyenkova, modification by N.Yu. Boryakova)
Bulletin of Practical Psychology of Education,
 22(3), 17—40.

2.1	<i>Понимание инструкции, степень полноты принятия и сохранения задания до конца занятия / Understanding the instructions, the degree of completeness of acceptance and preservation of the assignment until the end of the lesson</i>	
	Ребенок понимает лишь предлагаемую форму активности — раскладывать фигурки, рисовать, но сущность задания не осознает / The child understands only the proposed form of activity - laying out figures, drawing, but does not realize the essence of the task	1
	Понимает лишь общую цель деятельности, сосредоточиться на образце или на инструкции, выделить правила выполнения не может (хаотично раскладывает фигурки, черкает на листочке, пытается нарисовать один-два флажка любого цвета). Программа деятельности не усваивается и не формируется / He understands only the general purpose of the activity, focuses on the sample or on the instructions, and cannot distinguish the rules of execution (he randomly lays out figures, scribbles on a piece of paper, tries to draw one or two flags of any color). The activity program is not assimilated and is not formed	2
	Не принимает задачу в полном объеме. Понимает цель задания, а способы выполнения и правила осознает частично, нуждается в повторении инструкции, разъяснении задания, легко сбивается, теряя часть правил / Does not accept the task in full. Understands the purpose of the task, but partially understands the methods of execution and the rules, needs to repeat the instructions, explain the task, and easily gets lost, losing some of the rules	3
	Понимает общую цель, осознает правила выполнения задания, но может потребоваться дополнительное повторение инструкции / Understands the overall goal, understands the rules for completing the task, but additional repetition of instructions may be required	4
	Задание доступно в полном объеме, ребенок сохраняет до конца занятия все компоненты предложенной и усвоенной программы / The assignment is available in full, and the child retains all the components of the proposed and learned program until the end of the lesson	5
2.2	<i>Особенности программирования ребенком деятельности, адекватность действий, самостоятельность / Features of the child's programming of activities, adequacy of actions, independence</i>	
	Бесцельно и хаотично действует со стимульным материалом, идет на поводу у материала / He acts aimlessly and chaotically with the stimulus material, goes along with the material	1
	Даже при помощи взрослого действия с материалом остаются бессистемными, хаотичными. Однако ребенок пытается подчинить свои действия общей цели — рисует флажки, или один флажок, раскладывает на листе фигурки, рисует домик, как умеет, как хочется, не осознавая и не соблюдая правил / Even with the help of an adult, the actions with the material	2

Борякова Н.Ю., Федоров В.В. (2025)
 Стандартизация «Методики диагностики общей способности к учению у детей 6-7 лет» (автор У.В. Ульenkova, модификация Н.Ю. Боряковой)
Вестник практической психологии образования, 22(3), 17—40.

Boryakova N.Yu., Fedorov V.V. (2025)
 Standardization of the "Test for diagnosing general learning ability in children aged 6-7 years" (author U.V. Ulyenkova, modification by N.Yu. Boryakova)
Bulletin of Practical Psychology of Education, 22(3), 17—40.

	remain haphazard and chaotic. However, the child tries to subordinate his actions to a common goal — he draws flags, or one flag, lays out figures on a sheet, draws a house as he knows how, as he wants, without realizing and not following the rules	
	Действует импульсивно, недостаточно осознает правила, заложенные в образце или в словесной инструкции, не может сосредоточиться на ней, учесть все ее условия, обдумать ход выполнения, однако придерживается задания, соблюдает одно-два правила / He acts impulsively, is not sufficiently aware of the rules laid down in the sample or in the verbal instructions, cannot focus on it, take into account all its conditions, think about the progress, but adheres to the task, adheres to one or two rules	3
	Только в процессе работы ребенок окончательно осознает программу деятельности, уточняет ее, при затруднениях исправляет ошибки частично самостоятельно, частично с помощью побуждающих, а в ряде случаев — наводящих вопросов / It is only in the process of work that the child finally realizes the program of activity, clarifies it, corrects mistakes in case of difficulties, partly independently, partly with the help of encouraging, and in some cases - leading questions	4
	Программирует свою деятельность самостоятельно, определяет ход и последовательность действий до начала работы / Programs its activities independently, determines the course and sequence of actions before starting work	5
2.3	<i>Особенности вербализации и словесного отчета / Features of verbalization and verbal report</i>	
	Результат не соответствует заданному образцу или словесной инструкции, словесный отчет недоступен / The result does not match the specified sample or verbal instructions, and the verbal report is unavailable	1
	Словесный отчет недоступен даже при помощи взрослого, на вопросы пытается отвечать, но не впопад / A verbal report is not available even with the help of an adult, he tries to answer questions, but at the wrong time	2
	Результат лишь частично соответствует заданному образцу или инструкции, самостоятельно дать словесный отчет и вербализовать правила ребенок не может, даже если справился с заданием / The result only partially corresponds to the given sample or instructions, the child cannot independently give a verbal report and verbalize the rules, even if he has completed the task	3
	Самостоятельно называет часть правил, словесный отчет осуществляет с помощью взрослого в виде побуждения и направляющих вопросов / He independently names a part of the rules, carries out a verbal report with the help of an adult in the form of motivation and guiding questions	4
	Самостоятельно дает словесный отчет о правилах выполнения задания, что свидетельствует об осознанном характере деятельности / He independently	5

Борякова Н.Ю., Федоров В.В. (2025)
 Стандартизация «Методики диагностики общей
 способности к учению у детей 6-7 лет» (автор
 У.В. Ульenkova, модификация Н.Ю. Боряковой)
Вестник практической психологии образования,
 22(3), 17—40.

Boryakova N.Yu., Fedorov V.V. (2025)
 Standardization of the "Test for diagnosing general
 learning ability in children aged 6-7 years" (author
 U.V. Ulyenkova, modification by N.Yu. Boryakova)
Bulletin of Practical Psychology of Education,
 22(3), 17—40.

	gives a verbal report on the rules of the assignment, which indicates the conscious nature of the activity	
	Оценка целевого компонента в баллах (от 3 до 15 баллов) / Evaluation of the target component in points (from 3 to 15 points)	
3	Оценка операционального компонента деятельности / Assessment of the operational component of the activity	
3.1	Адекватность действий / Adequacy of actions	
	Действия неадекватны, подчиняются непосредственному желанию ребенка, импульсивны, хаотичны, носят характер бесцельных манипуляций / Actions are inadequate, obey the child's immediate desire, are impulsive, chaotic, and have the character of aimless manipulation	1
	Действия подчинены предложенному материалу и общей цели, но неадекватны сущности задания / The actions are subordinated to the proposed material and the overall goal, but are inadequate to the essence of the task	2
	Подчиняет свои действия общей цели, действия адекватны, но может ошибаться в выборе материала (выбирает треугольники неподходящего размера при складывании елочки, карандаши не того цвета при рисовании флажков или домика) / Subordinates his actions to a common goal, his actions are adequate, but he may make mistakes in choosing the material (he chooses triangles of the wrong size when folding Christmas trees, pencils of the wrong color when drawing flags or a house)	3
	Действует адекватно, целенаправленно, с небольшими затруднениями, но приходит к результату / He acts adequately, purposefully, with minor difficulties, but comes to a result	4
	Фонд представлений и практических умений для выполнения задания достаточен, действует адекватно и результативно / The fund of ideas and practical skills is sufficient to complete the task, acts adequately and effectively	5
3.2	Качество выполнения практических действий / The quality of the implementation of practical actions	
	Действия не соответствуют заданию. Практические умения развиты слабо. Бесцельно черкает карандашом, перекладывает с места на место фигурки и карандаши / The actions do not match the task. Practical skills are poorly developed. Aimlessly he draws a pencil, moves figures and pencils from place to place	1
	Действия импульсивные, низкое качество практических умений; например: шаблон при рисовании домика; может нарисовать во весь лист флажок любого цвета; выкладывает все предложенные фигурки, не соблюдая правильного пространственного расположения, не учитывает цвета и формы, назвать их затрудняется. имеется выраженный дефицит нужных представлений и практических умений / The actions are impulsive, the quality of practical skills is low; for example: a template when drawing a house; can draw a full-length flag of any color; lays out all the proposed figures without	2

Борякова Н.Ю., Федоров В.В. (2025)
 Стандартизация «Методики диагностики общей способности к учению у детей 6-7 лет» (автор У.В. Ульenkova, модификация Н.Ю. Боряковой)
Вестник практической психологии образования, 22(3), 17—40.

Boryakova N.Yu., Fedorov V.V. (2025)
 Standardization of the "Test for diagnosing general learning ability in children aged 6-7 years" (author U.V. Ulyenkova, modification by N.Yu. Boryakova)
Bulletin of Practical Psychology of Education, 22(3), 17—40.

	observing the correct spatial arrangement, does not take into account colors and shapes, it is difficult to name them. There is a pronounced shortage of the necessary ideas and practical skills	
	Действует адекватно, но недостаточно аккуратно, допускает ошибочные действия, ошибается в выборе цвета карандаша, слабо ориентируется в названиях цвета и формы предложенных фигур, имеется дефицит некоторых представлений и практических умений / He acts adequately, but not accurately enough, makes mistakes, makes mistakes in choosing the color of the pencil, is poorly guided by the names of the color and shape of the proposed shapes, there is a lack of some ideas and practical skills	3
	Фонд представлений достаточный, но практические навыки недостаточно сформированы, действует не всегда аккуратно, не соблюдает пропорции в рисунке, путает пространственные ориентиры / The fund of representations is sufficient, but practical skills are not sufficiently developed, does not always act accurately, does not observe proportions in the drawing, confuses spatial landmarks	4
	Владеет практическими навыками, работает аккуратно / Has practical skills, works carefully	5
3.3	Осознанность действий / Awareness of actions	
	Действия не осознает / He is not aware of the actions	1
	Действия осознает лишь соотнося с общей целью («Я рисую флажок») / He is aware of actions only in relation to a common goal ("I draw a flag")	2
	Осознает собственные действия лишь частично, в пределах тех правил, которые понятны и соблюдены. / He is only partially aware of his own actions, within the limits of those rules that are understandable and followed.	3
	Действия осознанны, выбирает способы действия и нужный материал; ошибки может сам исправить, но не уверен, ждет подтверждения правильности своих действий или помощи / His actions are conscious, he chooses the methods of action and the necessary material; he can correct mistakes himself, but he is not sure if he is waiting for confirmation of the correctness of his actions or help	4
	Действия осознанны, сам выбирает способы действия и нужный материал, исходя из условий задания / The actions are conscious, he chooses the methods of action and the necessary material based on the conditions of the task	5
	Оценка операционального компонента в баллах (от 3 до 15 баллов) / Evaluation of the operational component in points (from 3 to 15 points)	
4	Оценка регуляционного компонента деятельности / Assessment of the regulatory component of the activity	
4.1	Качество самоконтроля по ходу выполнения задания / The quality of self-control during the assignment	

Борякова Н.Ю., Федоров В.В. (2025)
 Стандартизация «Методики диагностики общей
 способности к учению у детей 6-7 лет» (автор
 У.В. Ульenkova, модификация Н.Ю. Боряковой)
Вестник практической психологии образования,
 22(3), 17—40.

Boryakova N.Yu., Fedorov V.V. (2025)
 Standardization of the "Test for diagnosing general
 learning ability in children aged 6-7 years" (author
 U.V. Ulyenkova, modification by N.Yu. Boryakova)
Bulletin of Practical Psychology of Education,
 22(3), 17—40.

	Самоконтроль отсутствует. Действия неадекватны, но ребенок этого не осознает / There is no self-control. The actions are inadequate, but the child does not realize this	1
	Самоконтроль не развит. Ребенок не вникает в условия задания, руководствуется лишь общей целью, действует импульсивно, не понимает несоответствия своих действий условиям задачи / Self-control is not developed. The child does not delve into the conditions of the task, is guided only by a common goal, acts impulsively, does not understand the inconsistency of his actions with the conditions of the task	2
	Саморегуляция и самоконтроль недостаточно развиты. Ребенок не может сосредоточиться на задании, обдумать условия и ход решения. В процессе работы постоянно нуждается во внешнем контроле, наводящих и подсказывающих вопросах, такая помощь способствует некоторому улучшению характера деятельности. Самостоятельно ребенок не замечает ошибки, и лишь частично замечает и исправляет с помощью взрослого / Self-regulation and self-control are not sufficiently developed. The child cannot concentrate on the task, think about the conditions and the course of the decision. In the process of work, he constantly needs external control, leading and prompting questions, such assistance contributes to some improvement in the nature of the activity. On their own, the child does not notice mistakes, and only partially notices and corrects with the help of an adult	3
	Действует вдумчиво, но нужно время, чтобы включиться в работу, при затруднениях использует помощь в виде побуждающих, или наводящих вопросов. Ошибки может заметить и исправить самостоятельно в процессе деятельности / He acts thoughtfully, but it takes time to get involved in the work. If he has difficulties, he uses help in the form of encouraging or leading questions. Mistakes can be noticed and corrected independently in the course of activity	4
	Концентрирует внимание на задании, старается обдумать ход выполнения до начала работы, не спеша отыскивает правильный ответ, совершая умственные действия в определенной последовательности, по ходу исправляет ошибочные действия, если они возникают / Concentrates on the task, tries to think about the progress before starting work, slowly finds the right answer, performing mental actions in a certain sequence, corrects erroneous actions along the way, if they occur	5
4.2	<i>Итоговый контроль, качество самоконтроля при оценке результата деятельности / Final control, the quality of self-control when evaluating the result of an activity</i>	
	Самоконтроль отсутствует поскольку в деятельность не включается / There is no self-control because it is not included in the activity	1

Борякова Н.Ю., Федоров В.В. (2025)
 Стандартизация «Методики диагностики общей способности к учению у детей 6-7 лет» (автор У.В. Ульenkova, модификация Н.Ю. Боряковой)
Вестник практической психологии образования, 22(3), 17—40.

Boryakova N.Yu., Fedorov V.V. (2025)
 Standardization of the "Test for diagnosing general learning ability in children aged 6-7 years" (author U.V. Ulyenkova, modification by N.Yu. Boryakova)
Bulletin of Practical Psychology of Education, 22(3), 17—40.

	Самоконтроль затруднен, действия ребенка импульсивны, быстро уходит от заданий / Self-control is difficult, the child's actions are impulsive, and he quickly leaves tasks	2
	Результат своей деятельности затрудняется оценить с позиций заданных условий даже с помощью взрослого. Не прибегает к проверке, к поиску и исправлению ошибок. На вопросы может ответить, что все нравится, все правильно, но вспомнить все задание и правила не может / It is difficult to evaluate the result of one's activity from the standpoint of the given conditions, even with the help of an adult. Does not resort to verification, to search for and correct errors. He can answer questions that he likes everything, everything is correct, but he cannot remember all the tasks and rules	3
	Оценивает результат адекватно, если видит ошибки при проверке работы, исправляет их самостоятельно или с помощью наводящих вопросов / Evaluates the result adequately if he sees errors when checking the work, corrects them on his own or with the help of leading questions	4
	Адекватно, вдумчиво анализирует результат выполнения задания, оценивает степень его правильности, если недоволен, то стремится улучшить свою работу / Adequately, thoughtfully analyzes the result of the assignment, evaluates the degree of its correctness, if dissatisfied, then strives to improve his work	5
4.3	<i>Критичность, особенности самооценки / Criticality, features of self-assessment</i>	
	Некритичен, на вопросы взрослого не отвечает / He is uncritical and does not answer adult questions	1
	Критичность снижена, собой вполне доволен: «Надо было флажки рисовать, я флажок нарисовал», адекватно оценить результат не может / Criticality is reduced, I am quite happy with myself: "I should have drawn the flags, I drew the flag," he cannot adequately assess the result	2
	Критичность несколько снижена. Самооценка неадекватна. На вопрос «Нравится (не нравится) ли тебе твоя работа? Почему? Все ли ты сделал правильно?» отвечает чаще утвердительно, что работа нравится, или затрудняется ответить, пожимает плечами / Criticality is somewhat reduced. Self-esteem is inadequate. To the question: "Do you like (dislike) your work? Why? Did you do everything right?" answers more often in the affirmative that you like the job, or finds it difficult to answer, shrugs his shoulders	3
	Критичен, адекватно оценивает свой результат, но затрудняется мотивировать свою оценку; комментирует возникшие трудности с помощью взрослого / He is critical, adequately evaluates his result, but finds it difficult to motivate his assessment; comments on difficulties with the help of an adult	4
	Критичен, адекватно оценивает свой результат, мотивирует свою оценку, развернуто отвечает на вопросы после выполнения задания / He is critical,	5

Борякова Н.Ю., Федоров В.В. (2025)
 Стандартизация «Методики диагностики общей способности к учению у детей 6-7 лет» (автор У.В. Ульяновская, модификация Н.Ю. Боряковой)
Вестник практической психологии образования, 22(3), 17—40.

Boryakova N.Yu., Fedorov V.V. (2025)
 Standardization of the "Test for diagnosing general learning ability in children aged 6-7 years" (author U.V. Ulyenkova, modification by N.Yu. Boryakova)
Bulletin of Practical Psychology of Education, 22(3), 17—40.

	adequately evaluates his result, motivates his assessment, answers questions in detail after completing the task	
	Оценка регуляционного компонента в баллах (от 3 до 15 баллов) / Assessment of the regulatory component in points (from 3 to 15 points)	
	Итоговая оценка в баллах за выполнение каждого задания / The final score in points for completing each task	
	Задание 1. Выкладывание елочки по образцу / Task 1. Laying out a Christmas tree according to the pattern	
	Задание 2. Рисование флажков по образцу / Task 2. Drawing flags based on a pattern	
	Задание 3. Рисование домика лесника по словесной инструкции / Task 3. Drawing a forester's house according to the verbal instructions	
	Задание 4. Выкладывание геометрических фигур по словесной инструкции / Task 4. Laying out geometric shapes according to verbal instructions	
	Итоговая оценка в баллах за все задания методики / Final score in points for all tasks of the methodology	

Ключ к методике

Итоговая оценка в баллах за все задания методики

Итоговый сырой балл по методике считается путем суммирования оценок по каждому компоненту за каждое из четырех заданий. Минимально возможный сырой балл равен 48, максимально возможный равен 240.

Таблица 5 / Table 5

Соответствие сырых баллов по шкале общей способности к учению стандартным баллам (станайнам) и уровням развития данной способности у детей 6—7 лет
The correspondence of raw scores on the scale of general learning ability to standard scores (stanines) and the levels of development of this ability in children aged 6—7 years

	Низкий уровень / Low level			Средний уровень / Middle level			Высокий уровень / High level		
Станайны / Standard nine	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Сырые баллы / Raw scores	48— 132	133— 151	152— 191	192— 204	205— 222	223— 235	236— 239	240	—

Информация об авторах

Наталья Юрьевна Борякова, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры «Специальное (дефектологическое) образование», факультет «Клиническая и специальная

Борякова Н.Ю., Федоров В.В. (2025)
Стандартизация «Методики диагностики общей способности к учению у детей 6-7 лет» (автор У.В. Ульяновская, модификация Н.Ю. Боряковой)
Вестник практической психологии образования, 22(3), 17—40.

Boryakova N.Yu., Fedorov V.V. (2025)
Standardization of the "Test for diagnosing general learning ability in children aged 6-7 years" (author U.V. Ulyenkova, modification by N.Yu. Boryakova)
Bulletin of Practical Psychology of Education, 22(3), 17—40.

психология», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1825-1935>, e-mail: natbor55@mail.ru

Валерий Владимирович Федоров, старший преподаватель кафедры социальной психологии развития, факультет социальной психологии, старший научный сотрудник научно-практического центра по комплексному сопровождению психологических исследований PsyDATA, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8289-3775>, e-mail: val.vl.fed@yandex.ru

Information about the authors

Natalia Yu. Boryakova, Candidate of Science (Psychology), Professor, Associate Professor of the Department of Special (Defectological) Education, Faculty of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1825-1935>, e-mail: natbor55@mail.ru

Valeriy V. Fedorov, Senior Lecturer of the Department of Social Psychology of Development, Faculty of Social Psychology, Senior Researcher of Scientific and Practical Center for Comprehensive Support of Psychological Research PsyDATA, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8289-3775>, e-mail: val.vl.fed@yandex.ru

Вклад авторов

Борякова Н.Ю. — идеи исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

Федоров В.В. — применение статистических, математических или других методов для анализа данных; визуализация результатов исследования, написание и оформление рукописи.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the Authors

Nataliya Yu. Boryakova — ideas; annotation, writing and design of the manuscript; planning of the research; control over the research.

Valeriy V. Fedorov — application of statistical, mathematical or other methods for data analysis; visualization of research results, writing and design of the manuscript.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Борякова Н.Ю., Федоров В.В. (2025)
Стандартизация «Методики диагностики общей способности к учению у детей 6-7 лет» (автор У.В. Ульenkova, модификация Н.Ю. Боряковой)
Вестник практической психологии образования, 22(3), 17—40.

Boryakova N.Yu., Fedorov V.V. (2025)
Standardization of the “Test for diagnosing general learning ability in children aged 6-7 years” (author U.V. Ulyenkova, modification by N.Yu. Boryakova)
Bulletin of Practical Psychology of Education, 22(3), 17—40.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 12.04.2025
Поступила после рецензирования 20.05.2025
Принята к публикации 18.08.2025
Опубликована 26.09.2025

Received 2025.04.12
Revised 2025.05.20
Accepted 2025.08.18
Published 2025.09.26

**НЕЗАВИСИМАЯ ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕТОДИК И ПРОГРАММ |
INDEPENDENT EVALUATION OF THE EFFECTIVENESS
OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL METHODS AND PROGRAMS**

Научная статья | Original paper

**Программы психолого-педагогического сопровождения
московских школьников: подходы к разработке и реализации**

Л.В. Егорова¹✉, М.В. Чупракова¹, Н.А. Орлова¹

¹ Городской психолого-педагогический центр Департамента образования и науки города
Москвы, Москва, Российская Федерация

✉ egorovalv1@edu.mos.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Согласно Стандарту деятельности психолого-педагогических служб в системе образования г. Москвы, психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса — скоординированная профессиональная деятельность специалистов психолого-педагогической службы образовательной организации, направленная на сохранение и укрепление психологического здоровья и благополучия обучающихся. Одним из инструментов психолого-педагогического сопровождения являются программы психолого-педагогического сопровождения различной направленности. Программы разрабатываются и реализуются специалистами психолого-педагогического сопровождения с целью развития личности, профилактики и преодоления трудностей в процессе обучения, предупреждения психологического неблагополучия обучающихся.

Цель. Рассмотреть подходы к разработке и реализации программ психолого-педагогического сопровождения с учетом особенностей различных целевых групп обучающихся. **Методы и материалы.** Методологическая база исследования основана на нормативных документах, теоретических концепциях отечественных психологов и практических инструментах, разработанных для системы образования г. Москвы.

Результаты. Анализ компонентов психолого-педагогического сопровождения современных школ в соответствии с нормативными документами. **Выводы.** Адресная психолого-педагогическая поддержка обучающихся определенных целевых групп, в том числе с использованием программ психолого-педагогического сопровождения, позволяет своевременно выявлять детей, нуждающихся в поддержке и внимании со стороны педагогов и специалистов школы, и оказывать им необходимую

Егорова Л.В., Чупракова М.В., Орлова Н.А. (2025)
Программы психолого-педагогического
сопровождения московских школьников:
подходы к разработке и реализации
Вестник практической психологии образования,
22(3), 41—54.

Egorova L.V., Chuprakova M.V., Orlova N.A. (2025)
Programs of psychological and pedagogical
support for Moscow students: approaches
to development and implementation
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 41—54.

психолого-педагогическую помощь в соответствии с их индивидуальными особенностями и актуальными потребностями.

Ключевые слова: психолого-педагогическая служба, образовательный процесс, психолого-педагогическое сопровождение, психолого-педагогические программы

Для цитирования: Егорова, Л.В., Чупракова, М.В., Орлова, Н.А. (2025). Программы психолого-педагогического сопровождения московских школьников: подходы к разработке и реализации. *Вестник практической психологии образования*, 22(3), 41—54. <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220303>

Programs of psychological and pedagogical support for Moscow students: approaches to development and implementation

L.V. Egorova¹✉, M.V. Chuprakova¹, N.A. Orlova¹

¹ City Psychological and Pedagogical Center of the Department of Education and Science of Moscow, Moscow, Russian Federation

✉ egorovalv1@edu.mos.ru

Abstract

Context and relevance. According to the Standard of Activity of psychological and pedagogical services in the education system of the City of Moscow, psychological and pedagogical support of the educational process is a coordinated professional activity of specialists of the psychological and pedagogical service of an educational organization aimed at preserving and strengthening the psychological health and well-being of students. One of the tools of psychological and pedagogical support is the programs of psychological and pedagogical support of various directions. Programs are developed and implemented by specialists in psychological and pedagogical support in order to develop personality, prevent and overcome difficulties in the learning process, and prevent psychological distress among students. **Objective.** To consider approaches to the development and implementation of psychological and pedagogical support programs, taking into account the characteristics of various target groups of students. **Methods and materials.** Review of regulatory documents. **Results.** Analysis of the components of psychological and pedagogical support of modern schools in accordance with regulatory documents. **Conclusions.** Targeted psychological and pedagogical support for students of certain target groups, including through the use of psychological and pedagogical support programs, allows timely identification of children in need of support and attention from teachers and specialists of the school, and provide them with the necessary psychological and pedagogical assistance in accordance with their individual characteristics and current needs.

Keywords: psychological and pedagogical service, educational process, psychological and pedagogical support, psychological and pedagogical programs

Егорова Л.В., Чупракова М.В., Орлова Н.А. (2025)
Программы психолого-педагогического
сопровождения московских школьников:
подходы к разработке и реализации
Вестник практической психологии образования,
22(3), 41—54.

Egorova L.V., Chuprakova M.V., Orlova N.A. (2025)
Programs of psychological and pedagogical
support for Moscow students: approaches
to development and implementation
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 41—54.

For citation: Egorova, L.V., Chuprakova, M.V., Orlova, N.A. (2025). Programs of psychological and pedagogical support for Moscow students: approaches to development and implementation. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 22(3), 41—54. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220303>

Введение

Одним из направлений государственной политики Российской Федерации при реализации национальных целей развития на период до 2030 года (О национальных целях развития..., 2020) и Плана основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства на период до 2027 года (Об утверждении плана..., 2021), является развитие психологической службы в системе образования с целью повышения доступности и качества оказания психологической помощи участникам образовательных отношений.

На основании действующих федеральных нормативно-правовых актов в сфере образования (Об образовании в Российской Федерации, 2012; Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта..., 2013; Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта..., 2021a; Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта..., 2021b; Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта..., 2012) для решения федеральных задач развития психологической службы в системе образования и в целях обеспечения единых подходов к организации деятельности психолого-педагогических служб в системе образования города Москвы приказом Департамента образования и науки города Москвы от 15.08.2022 № 666 был утвержден «Стандарт деятельности психолого-педагогических служб в системе образования города Москвы» (далее — Стандарт). В Стандарте определены обязательные требования к организации психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса и раскрыто понятие «психолого-педагогическое сопровождение». Также в Стандарте представлены ключевые направления деятельности психолого-педагогической службы (далее — Службы) в системе образования г. Москвы, такие как: создание комфортной и безопасной образовательной среды, профилактика социальных рисков; психолого-педагогическая помощь/поддержка обучающихся с особыми образовательными потребностями (далее — обучающиеся с ОВЗ).

Под психолого-педагогическим сопровождением образовательного процесса понимается профессиональная деятельность специалистов образовательной организации, направленная на сохранение психологического здоровья и благополучия обучающихся. Задачу сохранения психологического здоровья в рамках психолого-педагогического сопровождения обучающихся в школе решает команда специалистов Службы, в которую входят: педагоги-психологи, учителя-логопеды, учителя-дефектологи, тьюторы и социальные педагоги (Об утверждении стандарта деятельности..., 2022).

По мнению ведущего отечественного психолога, основателя детской практической психологии, разработчика и организатора школьной психологической службы И.В. Дубровиной, психологическое сопровождение направлено на создание оптимальных условий для развития детей. Можно говорить, что это — двусторонний процесс взаимодействия образовательной среды и школьника (Дубровина, 2004).

Егорова Л.В., Чупракова М.В., Орлова Н.А. (2025)
Программы психолого-педагогического
сопровождения московских школьников:
подходы к разработке и реализации
Вестник практической психологии образования,
22(3), 41—54.

Egorova L.V., Chuprakova M.V., Orlova N.A. (2025)
Programs of psychological and pedagogical
support for Moscow students: approaches
to development and implementation
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 41—54.

С точки зрения отечественного психолога М.Р. Битяновой, психологическое сопровождение — это модель организации психологической службы в образовательной организации, отражающая всю систему теоретических представлений о практической деятельности школьного психолога. Обучение и психическое развитие детей выступают объектами сопровождения, а взрослые (родители (законные представители), педагоги, специалисты) рассматриваются как субъекты сопровождения, которые обеспечивают оптимальные условия для многостороннего развития обучающихся. М.Р. Битянова выделила три компонента в структуре сопровождения. Во-первых, это систематический мониторинг эмоционального благополучия и отслеживание динамики психического развития обучающихся. Во-вторых, это создание благоприятных социально-психологических условий для развития личности обучающихся и их успешного обучения, включая разработку и реализацию индивидуальных и групповых программ психологического развития и коррекции. Третий компонент — это оказание помощи детям, имеющим трудности в психологическом развитии и/или обучении (Битянова, 1998).

Материалы и методы

Методологическая база исследования основана на нормативных документах, теоретических концепциях отечественных психологов и практических инструментах, разработанных для системы образования г. Москвы. Комплексный подход к сопровождению, включающий адресные программы и цифровые ресурсы, позволяет обеспечивать психологическое благополучие обучающихся в соответствии с их индивидуальными и возрастными потребностями.

1. Нормативно-правовая база (Об утверждении методических рекомендаций..., 2020):

- Указ Президента РФ № 474 от 21.07.2020 «О национальных целях развития до 2030 года»;
- Распоряжение Правительства РФ № 122-р от 23.01.2021 «План основных мероприятий Десятилетия детства до 2027 года»;
- Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации»;
- Приказ Министерства образования и науки РФ № 1155 от 17.10.2013 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»;
- Приказ Министерства просвещения РФ № 286 от 31.05.2021 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования»;
- Приказ Министерства образования и науки РФ № 1598 от 19.12.2014 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»;
- Приказ Министерства образования и науки РФ № 1598 от 19.12.2014 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»;
- Приказ Министерства просвещения РФ № 287 от 31.05.2021 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»;

Егорова Л.В., Чупракова М.В., Орлова Н.А. (2025)
Программы психолого-педагогического
сопровождения московских школьников:
подходы к разработке и реализации
Вестник практической психологии образования,
22(3), 41—54.

Egorova L.V., Chuprakova M.V., Orlova N.A. (2025)
Programs of psychological and pedagogical
support for Moscow students: approaches
to development and implementation
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 41—54.

- Приказ Министерства образования и науки РФ № 413 от 17.05.2012 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования»;
- Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ № 514-н от 24.07.2015 «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог-психолог (психолог в сфере образования)”»;
- Приказ Департамента образования и науки г. Москвы № 666 от 15.08.2022 «Стандарт деятельности психолого-педагогических служб в системе образования г. Москвы»;
- Приказ Департамента образования и науки г. Москвы от 12 ноября 2021 г. № 682 от 12.11.2021 «Об утверждении Стандарта деятельности государственных образовательных организаций, подведомственных Департаменту образования и науки города Москвы, по созданию специальных условий для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья».

2. Теоретическая основа:

- работы И.В. Дубровиной, определяющие психологическое сопровождение как создание оптимальных условий для развития детей;
- концепция М.Р. Битяновой, включающая три компонента сопровождения: мониторинг, создание условий, помощь в преодолении трудностей;
- принципы разработки коррекционно-развивающих и профилактических программ (системность, единство диагностики и коррекции, деятельностный подход и др.).

3. Практические инструменты — программы психолого-педагогического сопровождения, разработанные ГБУ ГППЦ ДОНМ (2022/2023 учебный год):

- программы адаптации для разных возрастных групп (дошкольники, 1, 5, 7—8, 10 классы);
- программы «Сопровождение формирования предпосылок учебной деятельности» (подготовительные группы), «Психологическая подготовка к ОГЭ/ЕГЭ» (9, 11 классы);
- онлайн-сервис «Конструктор рабочих программ» для создания коррекционно-развивающих программ для детей с ОВЗ и обучающихся, испытывающих трудности освоения основной общеобразовательной программы, развития и социальной адаптации.

Результаты

Содержательный анализ нормативных актов в сфере образования, методических рекомендаций и соответствующих литературных источников показал, что программы психологического развития и коррекции и другие программы психолого-педагогического сопровождения являются инструментами психолого-педагогического сопровождения. В рамках реализации своей профессиональной деятельности педагоги-психологи в зависимости от целей сопровождения (предупреждение трудностей, поддержка ребенка в период нормативных возрастных кризисов, коррекция нарушений и др.) и направлений деятельности разрабатывают и реализуют коррекционно-развивающие и профилактические программы (Афанасьева, 2001; Овчарова, 2022; О направлении концепции..., 2024). Разработка каждого вида программ строится на определенных принципах.

Принципы разработки коррекционно-развивающих программ следующие:

- *принцип системности.* Цели и задачи любой коррекционно-развивающей программы должны быть сформулированы как система задач трех уровней: коррекционного (исправление отклонений и нарушений развития, разрешение трудностей развития); профилактического (предупреждение отклонений и трудностей в развитии); развивающего (оптимизация, стимулирование, обогащение содержания развития). Только единство перечисленных видов задач может обеспечить успех и эффективность коррекционно-развивающих программ;
- *принцип единства диагностики и коррекции.* Эффективная коррекционная работа может быть построена на основе предварительного тщательного психологического обследования с помощью валидного и надежного психодиагностического инструментария;
- *деятельностный принцип коррекции.* Развитие ребенка проходит через активную деятельность, в процессе которой самостоятельно или с помощью педагога он решает задачи, преодолевает трудности и достигает поставленных целей. Через включение в деятельность ребенок усваивает знания, формирует умения, развивает познавательные процессы, волевую сферу, мотивацию и другие важные качества личности;
- *принцип учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей ребенка;*
- *принцип комплексности методов психологического воздействия.* Принцип утверждает необходимость использования всего многообразия методов, техник и приемов из арсенала практической психологии. Комплексность также подразумевает и участие разных специалистов для обеспечения максимально возможных позитивных изменений в психике ребенка;
- *принцип активного привлечения ближайшего социального окружения* к участию в коррекционно-развивающей работе.
- *принцип программированного обучения.* Наиболее эффективно работают программы, состоящие из ряда последовательных операций, выполнение которых сначала с педагогом-психологом, а затем самостоятельно приводит к формированию необходимых умений и действий.
- *принцип возрастания сложности.*

Принципы, лежащие в основании разработки профилактических программ (Шведчикова, Орлова, 2021):

- *принцип опережающего (превентивного) сопровождения.* С этих позиций объектом сопровождения выступает воспитательный процесс, предметом — ситуация развития ребенка как система отношений ребенка с миром, с окружающими, взрослыми и сверстниками, с самим собой. Другими словами, психолого-педагогическое сопровождение должно опережать, предупреждать развитие каких-либо нежелательных феноменов;
- *принцип системности* предполагает разработку и проведение программных профилактических мероприятий на основе системного анализа актуальной ситуации. Программа профилактики должна содержать в себе анализ и системное видение всей проблемы в целом;
- *принцип стратегической целостности* определяет единую целостную стратегию профилактической деятельности, обуславливающую основные направления работы и конкретные мероприятия. Все этапы программы должны выстраиваться в логическую

Егорова Л.В., Чупракова М.В., Орлова Н.А. (2025)
Программы психолого-педагогического
сопровождения московских школьников:
подходы к разработке и реализации
Вестник практической психологии образования,
22(3), 41—54.

Egorova L.V., Chuprakova M.V., Orlova N.A. (2025)
Programs of psychological and pedagogical
support for Moscow students: approaches
to development and implementation
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 41—54.

последовательность, планомерно достигающую общую цель.

Разработка психолого-педагогической программы (коррекционной или профилактической направленности) включает в себя несколько этапов:

- четкое формулирование целей коррекционно-развивающей/профилактической работы; определение круга задач, конкретизирующих цели коррекционно-развивающей/профилактической работы;
- определение стратегии и тактики проведения коррекционно-развивающей/профилактической работы;
- отбор диагностических методик и методов, техник для предстоящей работы с учетом возрастных особенностей учащихся;
- определение периодичности, продолжительности и формы работы (индивидуальная, подгрупповая, групповая);
- разработка содержания занятий;
- реализация коррекционно-развивающей/профилактической программы и внесение дополнений и изменений в программу по ходу работы;
- оценка эффективности реализованной программы.

Разработка программы осуществляется с учетом специфики образовательной организации — это особенности контингента обучающихся, кадровые ресурсы, материально-технические условия и др.

К особенностям контингента обучающихся в первую очередь относятся индивидуальные особенности и возрастные потребности обучающихся, позволяющие выделить различные целевые группы. Под целевой группой, согласно Стандарту, понимается группа обучающихся, в отношении которых осуществляется адресное психолого-педагогическое сопровождение и которым оказываются различные виды и формы психологической помощи/поддержки (Об утверждении стандарта деятельности..., 2022).

В Стандарте деятельности психолого-педагогических служб в системе образования города Москвы определены следующие целевые группы обучающихся: нормотипичные дети, обучающиеся с особыми образовательными потребностями (ОВЗ, испытывающие трудности, высокомотивированные), дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации, в социально опасном положении и обучающиеся «группы риска» (имевшие опыт употребления психоактивных веществ, состоящие на учете в комиссии по делам несовершеннолетних и др.).

Психолого-педагогическое сопровождение нормотипичных детей с нормативным кризисом развития предполагает реализацию развивающих и профилактических программ, направленных на предупреждение трудностей на определенных этапах получения образования (к примеру, при переходе на новый уровень образования) (Об утверждении профессионального стандарта..., 2015).

Для обучающихся с особыми образовательными потребностями, таких как обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья и обучающиеся, испытывающие трудности в обучении, развитии, социальной адаптации, разрабатываются коррекционные/коррекционно-развивающие программы, которые направлены на коррекцию недостатков в физическом и(или) психическом развитии обучающихся, предупреждение вторичных трудностей в

Егорова Л.В., Чупракова М.В., Орлова Н.А. (2025)
Программы психолого-педагогического
сопровождения московских школьников:
подходы к разработке и реализации
Вестник практической психологии образования,
22(3), 41—54.

Egorova L.V., Chuprakova M.V., Orlova N.A. (2025)
Programs of psychological and pedagogical
support for Moscow students: approaches
to development and implementation
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 41—54.

развитии и обеспечение максимальной реализации потенциала ребенка (Об утверждении профессионального стандарта..., 2015; Об утверждении Стандарта деятельности государственных образовательных организаций..., 2021; Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта..., 2014).

Психолого-педагогическое сопровождение такой целевой группы, как обучающиеся «группы риска», включает в себя создание условий, в которых обучающиеся получают позитивный опыт реализации себя в различных видах деятельности. Эта задача решается при реализации профилактических программ, направленных на развитие навыков жизнестойкости, совладающего поведения и др.

Такие целевые группы обучающихся, как дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации, социально опасном положении, нуждаются в системном психолого-педагогическом сопровождении в связи с тем, что их жизнедеятельность объективно нарушена в результате сложившихся обстоятельств, которые дети не могут преодолеть самостоятельно или с помощью родителей. В связи с этим программы психолого-педагогического сопровождения должны носить комплексный характер и включать в себя работу с ребенком и его семьей. Программы профилактики для данных целевых групп обучающихся включают в себя реализацию комплексной системы деятельности специалистов службы психолого-педагогического сопровождения и педагогов школы в процессе решения проблем, связанных с особенностями поведения обучающихся.

Таким образом, чтобы, с одной стороны, организовать эффективную работу со всеми участниками образовательных отношений и охватить весь контингент обучающихся разных целевых групп и уровней образования, а с другой — обеспечить единые подходы к оказанию психолого-педагогической помощи/поддержки, перед городской психолого-педагогической службой стояла задача разработки единых рабочих программ, которая была успешно реализована.

Так, для решения задач создания комфортной и безопасной среды, предупреждения социальных рисков специалистами Городского бюджетного учреждения «Городской психолого-педагогический центр Департамента образования города Москвы» (далее — ГБУ ГППЦ ДОНМ) в 2022/2023 учебном году был разработан ряд профилактических программ: программа психолого-педагогического сопровождения адаптации обучающихся раннего и дошкольного возраста (2—4 года), младшего школьного возраста (1 класс), младшего подросткового возраста (5 класс), среднего подросткового возраста (7—8 класс) и старшего подросткового возраста (10 класс/обучающиеся колледжей); программа профилактической направленности для обучающихся подготовительных групп «Сопровождение формирования предпосылок учебной деятельности»; программа профилактической направленности для обучающихся 9-х классов «Психологическая подготовка к ОГЭ»; программа профилактической направленности для обучающихся 11-х классов «Психологическая подготовка к ЕГЭ». Данные программы прошли экспертизу Московского городского психолого-педагогического университета, Московского городского педагогического университета, научно-методического совета ГБУ ГППЦ ДОНМ и были рекомендованы педагогам-психологам образовательных организаций для использования в своей профессиональной деятельности. Содержание всех программ позволяет их реализовывать в работе с обучающимися разных целевых групп. В 2023/2024 учебном году программы были

переданы в образовательные организации г. Москвы. В рамках их внедрения в школы столичного региона специалистами ГБУ ГППЦ ДОНМ в течение 2023/2024 учебного года осуществлялась методическая поддержка школьных педагогов-психологов. С этой целью было проведено 98 очных и онлайн рабочих встреч и совещаний с кураторами и членами психолого-педагогических служб межрайонных советов директоров (далее — ППС МРСД) и 4 онлайн-консультации для педагогов психологов, которые посетили 954 специалиста. Динамика посещаемости и содержательный анализ вопросов показал высокую заинтересованность в реализации данных программ, что позднее, в конце учебного года, в рамках второй городской конференции ППС МРСД (18 апреля 2024 года) было подтверждено результатами опроса (рис.):

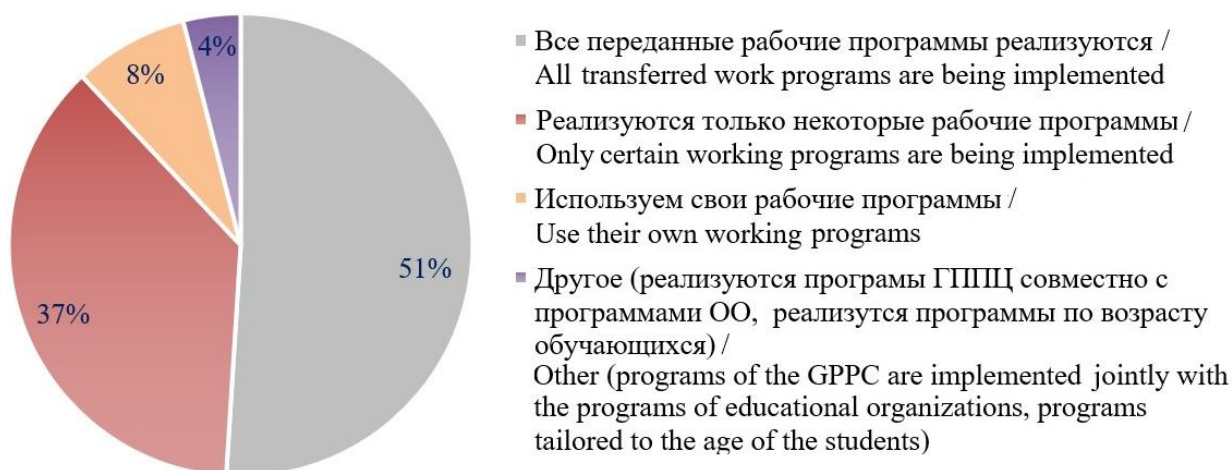


Рис. Опыт использования единых рабочих программ
в образовательных организациях московского региона
Fig. Experience of using unified work programs
in educational organizations of the Moscow region

Кроме этого, в помощь педагогам-психологам московских школ специалистами ГБУ ГППЦ ДОНМ был разработан онлайн-сервис «Конструктор рабочих программ» (далее — Конструктор). Конструктор — это платформа, с помощью которой специалисты Службы могут создавать коррекционно-развивающие программы для работы с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, а также с обучающимися, испытывающими трудности освоения основной общеобразовательной программы, развития и социальной адаптации. Использование онлайн-сервиса значительно сокращает время, затрачиваемое на разработку программ. Все элементы содержательного контента онлайн-сервиса, из которых конструируются программы, разработаны с учетом возрастных особенностей детей. С помощью Конструктора специалисты образовательных организаций г. Москвы могут создавать программы и конспекты занятий, а также подбирать игры и упражнения к ним. Методическое сопровождение данного сервиса осуществляется посредством онлайн-семинаров (8 мероприятий в течение учебного года), с помощью анкеты обратной связи и индивидуальных консультаций специалистов.

Егорова Л.В., Чупракова М.В., Орлова Н.А. (2025)
Программы психолого-педагогического
сопровождения московских школьников:
подходы к разработке и реализации
Вестник практической психологии образования,
22(3), 41—54.

Egorova L.V., Chuprakova M.V., Orlova N.A. (2025)
Programs of psychological and pedagogical
support for Moscow students: approaches
to development and implementation
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 41—54.

На сегодняшний момент на платформе зарегистрировано более 5000 специалистов служб психолого-педагогического сопровождения (педагогов-психологов, учителей-логопедов, учителей-дефектологов и тьюторов). За время функционирования Конструктора с его помощью педагогами-психологами было сконструировано более 10000 рабочих программ.

Обсуждение результатов

Как видно на диаграмме (рис.), в 502 (88%) образовательных организациях реализуются единые программы профилактической направленности, разработанные специалистами ГБУ ГППЦ ДОНМ. Из них в 279 (51%) школах данные программы реализуются в полном объеме, в остальных случаях единые профилактические программы ГБУ ГППЦ ДОНМ реализуются наряду с другими разработками. Только 44 (8%) образовательные организации реализуют собственные программы психолого-педагогического сопровождения, что отчасти связано с особенностями контингента обучающихся (высокомотивированные и одаренные дети, обучающиеся с ментальными нарушениями). Востребованность единых программ профилактической направленности, а также ресурсов онлайн-сервиса Конструктора подтверждает высокую эффективность разработанных материалов.

Заключение

Программы психолого-педагогического сопровождения в образовательных организациях разрабатываются и реализуются в целях предупреждения психологического неблагополучия обучающихся, развития их личности, профилактики социальных рисков и преодоления трудностей в процессе обучения. Адресная психолого-педагогическая поддержка обучающихся определенных целевых групп, в том числе с использованием программ психолого-педагогического сопровождения, позволяет своевременно выявлять детей, нуждающихся в поддержке и внимании со стороны педагогов и специалистов школы, и оказывать им необходимую психолого-педагогическую помощь в соответствии с их индивидуальными особенностями и актуальными потребностями.

Список источников / References

1. Афанасьева, Н. (2001). Личностный подход в обучении. *Школьный психолог*, 32, 7—10.
Afanasyeva, N. (2001). Personal approach to learning. *School Psychologist*, 32, 7—10. (In Russ.).
2. Битянова, М.Р. (1998). *Организация психологической работы в школе*. М.: Совершенство.
Bityanova, M.R. (1998). *Organization of psychological work at school*. Moscow: Sovershenstvo Publ. (In Russ.).
3. Дубровина, И.В. (Ред.). (2004). *Практическая психология образования: Учебное пособие* (4-е изд.). СПб: Питер.
Dubrovina, I.V. (Ed.). (2004). *Practical psychology of education: A textbook manual* (4th ed.). Saint Petersburg: Piter Publ. (In Russ.).
4. Овчарова, Р.В. (2022). *Практическая психология образования: Учебник для вузов*. М.: Юрайт.
Ovcharova, R.V. (2022). *Practical psychology of education: A textbook for universities*. Moscow: Yurait Publishing House. (In Russ.).

Егорова Л.В., Чупракова М.В., Орлова Н.А. (2025)
Программы психолого-педагогического
сопровождения московских школьников:
подходы к разработке и реализации
Вестник практической психологии образования,
22(3), 41—54.

Egorova L.V., Chuprakova M.V., Orlova N.A. (2025)
Programs of psychological and pedagogical
support for Moscow students: approaches
to development and implementation
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 41—54.

5. *О направлении Концепции и плана (вместе с Концепцией № СК-13/07вн развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года, утв. Минпросвещением России 18.06.2024, Планом мероприятий № СК-13/07вн на 2024 - 2030 годы по реализации Концепции развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года, утв. Минпросвещением России 18.06.2024): Письмо Минпросвещения России от 01.07.2024 № ДГ-1105/07. (2024). М. URL: <https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-razvitija-sistemy-psikhologo-pedagogicheskoi-pomoshchi-v-sfere-obshchego-obrazovaniya/> (дата обращения: 10.04.2025).*
On the direction of the Concept and Plan (together with the Concept No. SK-13/07vn for the development of the system of psychological and pedagogical assistance in the field of general education and secondary vocational education in the Russian Federation for the period up to 2030, approved by On June 18, 2024, the Ministry of Education of the Russian Federation approved the Action Plan No. SK-13/07vn for 2024-2030 to implement the Concept for the Development of the System of Psychological and Pedagogical Assistance in General Education and Secondary Vocational Education in the Russian Federation for the Period up to 2030. Ministry of Education of Russia on 06/18/2024): Letter of the Ministry of Education of Russia from July 01, 2024, no. DG-1105/07. (2024). Moscow. (In Russ.). URL: <https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-razvitija-sistemy-psikhologo-pedagogicheskoi-pomoshchi-v-sfere-obshchego-obrazovaniya/> (viewed: 10.04.2025).
6. *О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года: Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474. (2020). М. URL: <https://base.garant.ru/74404210/> (дата обращения: 25.04.2025).*
On the national development goals of the Russian Federation for the period up to 2030: Decree of the President of the Russian Federation from July 21, 2020, no. 474. (2020). Moscow. (In Russ.). URL: <https://base.garant.ru/74404210/> (viewed: 25.04.2025).
7. *Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. (2012). М. URL: <https://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 10.04.2025).*
On education in the Russian Federation: Federal Law from December 29, 2012, no. 273-FZ. (2012). Moscow. (In Russ.). URL: <https://base.garant.ru/70291362/> (viewed: 10.04.2025).
8. *Об утверждении методических рекомендаций по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях: Распоряжение Министерства просвещения РФ от 28 декабря 2020 г. № Р-193. (2020). М. URL: <https://base.garant.ru/400450873/> (дата обращения: 10.04.2025).*
On approval of methodological recommendations for the system of functioning of psychological services in general education organizations: Order of the Ministry of Education of the Russian Federation from December 28, 2020, no. R-193. (2020). Moscow. (In Russ.). URL: <https://base.garant.ru/400450873/> (viewed: 10.04.2025).
9. *Об утверждении плана основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027 г.: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 23 января 2021 г. № 122-р. (2021). М. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400150053/> (дата обращения: 10.04.2025).*
On approval of the plan of the main events carried out within the framework of the Decade of

Егорова Л.В., Чупракова М.В., Орлова Н.А. (2025)
Программы психолого-педагогического
сопровождения московских школьников:
подходы к разработке и реализации
Вестник практической психологии образования,
22(3), 41—54.

Egorova L.V., Chuprakova M.V., Orlova N.A. (2025)
Programs of psychological and pedagogical
support for Moscow students: approaches
to development and implementation
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 41—54.

Childhood for the period up to 2027: Order of the Government of the Russian Federation from January 23, 2021, no. 122-r. (2021). Moscow. (In Russ.). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400150053/> (viewed: 10.04.2025).

10. *Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог» (психолог в сфере образования): Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 24 июля 2015 г. № 514-н. (2015). М. URL: <https://base.garant.ru/71166760/> (дата обращения: 10.04.2025).*

On approval of the professional standard "Educational psychologist" (psychologist in the field of education): Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation from July 24, 2015, no. 514-n. (2015). Moscow. (In Russ.). URL: <https://base.garant.ru/71166760/> (viewed: 10.04.2025).

11. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155. (2013). М. URL: <https://base.garant.ru/70512244/> (дата обращения: 04.07.2025).*

On approval of the federal state educational standard for preschool education: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation from October 17, 2013, no. 1155. (2013). Moscow. (In Russ.). URL: <https://base.garant.ru/70512244/> (viewed: 04.07.2025).

12. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286. (2021a). М. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 04.07.2025).*

On approval of the federal state educational standard of primary general education: Order of the Ministry of Education of the Russian Federation from May 31, 2021, no. 286. (2021a). Moscow. (In Russ.). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (viewed: 04.07.2025).

13. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598. (2014). М. URL: <https://base.garant.ru/70862366/> (дата обращения: 10.04.2025).*

On approval of the federal state educational standard of primary general education for students with disabilities: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation from December 19, 2014, no. 1598. (2014). Moscow. (In Russ.). URL: <https://base.garant.ru/70862366/> (viewed: 10.04.2025).

14. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287. (2021b). М. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 04.07.2025).*

On approval of the federal state educational standard of basic general education: Order of the Ministry of Education of the Russian Federation from May 31, 2021, no. 287. (2021b). Moscow. (In Russ.). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (viewed: 04.07.2025).

15. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования: Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413. (2012). М. URL: <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/>*

Егорова Л.В., Чупракова М.В., Орлова Н.А. (2025)
Программы психолого-педагогического
сопровождения московских школьников:
подходы к разработке и реализации
Вестник практической психологии образования,
22(3), 41—54.

Egorova L.V., Chuprakova M.V., Orlova N.A. (2025)
Programs of psychological and pedagogical
support for Moscow students: approaches
to development and implementation
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 41—54.

(дата обращения: 04.07.2025).

On approval of the federal state educational standard of secondary general education: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation from May 17, 2012, no. 413. (2012). Moscow. (In Russ.). URL: <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/> (viewed: 04.07.2025).

16. *Об утверждении Стандарта деятельности государственных образовательных организаций, подведомственных Департаменту образования и науки города Москвы, по созданию специальных условий для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья: Приказ Департамента образования и науки г. Москвы от 12 ноября 2021 г. № 682. (2021). М. URL: <https://base.garant.ru/403099126/> (дата обращения: 19.04.2024).*

On approval of the Standard of activities of state educational organizations subordinate to the Department of Education and Science of the city of Moscow, on the creation of special conditions for obtaining education for students with disabilities: Order of the Department of Education and Science of the city of Moscow from November 12, 2021, no. 682. (2021). Moscow. (In Russ.). URL: <https://base.garant.ru/403099126/> (viewed: 10.04.2025).

17. *Об утверждении стандарта деятельности психолого-педагогических служб в системе образования города Москвы: Приказ Департамента образования и науки города Москвы от 15 августа 2022 г. № 666. (2022). М. URL: <https://base.garant.ru/405280341/> (дата обращения: 10.04.2025).*

On approval of the standard of activity of psychological and pedagogical services in the education system of the city of Moscow: Order of the Department of Education and Science of the city of Moscow from August 15, 2022, no. 666. (2022). Moscow. (In Russ.). URL: <https://base.garant.ru/405280341/> (viewed: 10.04.2025).

18. Шведчикова, Ю.С., Орлова, Д.Г. (2021). *Разработка психолого-педагогических коррекционных и профилактических программ: Методические рекомендации*. Пермь: ООО «Пермское книжное издательство».
Shvedchikova, Yu.S., Orlova, D.G. (2021). *Development of psychological and pedagogical correctional and preventive programs: Methodological recommendations*. Perm: LLC “Perm Book Publishing House”. (In Russ.).

Информация об авторах

Любовь Владимировна Егорова, начальник отдела сопровождения деятельности педагогов-психологов образовательных организаций, Городской психолого-педагогический центр Департамента образования и науки города Москвы (ГБУ ГППЦ ДОНМ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2315-960X>, e-mail: egorovalv1@edu.mos.ru

Марина Васильевна Чупракова, методист, Городской психолого-педагогический центр Департамента образования и науки города Москвы (ГБУ ГППЦ ДОНМ), Москва, Российская Федерация, ORCID: [0009-0002-9092-804X](https://orcid.org/0009-0002-9092-804X), e-mail: chuprakovamv@edu.mos.ru

Наталья Анатольевна Орлова, методист Городской психолого-педагогический центр Департамента образования и науки города Москвы (ГБУ ГППЦ ДОНМ), Москва, Российская Федерация, orcid: <https://orcid.org/0009-0008-9793-5270>, e-mail: orlovana12@edu.mos.ru

Егорова Л.В., Чупракова М.В., Орлова Н.А. (2025)
Программы психолого-педагогического
сопровождения московских школьников:
подходы к разработке и реализации
Вестник практической психологии образования,
22(3), 41—54.

Egorova L.V., Chuprakova M.V., Orlova N.A. (2025)
Programs of psychological and pedagogical
support for Moscow students: approaches
to development and implementation
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 41—54.

Information about the authors

Lyubov V. Egorova, Head of the Department of Support for the Activities of Educational Psychologists of Educational Organizations, City Psychological and Pedagogical Center of the Department of Education and Science of the City of Moscow, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2315-960X>, e-mail: egorovalv1@edu.mos.ru

Marina V. Chuprakova, Methodologist, City Psychological and Pedagogical Center of the Department of Education and Science of the City of Moscow, Moscow, Russian Federation, ORCID: 0009-0002-9092-804X, e-mail: chuprakovamv@edu.mos.ru

Natalya A. Orlova, Methodologist, City Psychological and Pedagogical Center of the Department of Education and Science of the City of Moscow, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9793-5270>, e-mail: orlovana12@edu.mos.ru

Вклад авторов

Егорова Л.В. — идея обзора; аннотирование, планирование исследования, контроль за проведением исследования.

Чупракова М.В. — сбор и анализ данных, написание и оформление рукописи.

Орлова Н.А. — сбор и анализ данных, написание и оформление рукописи.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Lyubov V. Egorova — ideas; annotation, planning of the research; control over the research.

Marina V. Chuprakova — data collection and analysis, writing and design of the manuscript.

Natalya A. Orlova — data collection and analysis, writing and design of the manuscript.

All authors participated in the discussion of the results and approved of the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 07.05.2025

Поступила после рецензирования 08.07.2025

Принята к публикации 18.08.2025

Опубликована 26.09.2025

Received 2025.05.07

Revised 2025.07.08

Accepted 2025.08.18

Published 2025.09.26

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ
К РАБОТЕ С РАЗЛИЧНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ ДЕТЕЙ |
PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS
TO WORK WITH DIFFERENT CATEGORIES OF CHILDREN**

Научная статья | Original paper

**Анализ результатов самооценки готовности к решению
профессиональных задач студентов-дефектологов
в условиях современной системы высшего образования**

Е.Э. Артемова¹✉, Л.А. Тишина¹

¹ Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

✉ artemovae@mgppu.ru

Резюме

Контекст и актуальность. На современном этапе уделяется особое внимание качеству подготовки и оценке профессиональных компетенций будущих педагогов. **Цель.** Оценить, каким видят собственный уровень готовности к профессиональной деятельности будущие дефектологи. **Методы и материалы.** В анкетировании приняли участие 76 студентов-дефектологов третьего и четвертого курса, осваивающих образовательную программу по направлению 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» на факультете клинической и специальной психологии ФГБОУ ВО МГППУ. Анкета разработана коллективом преподавателей кафедры «Специальное (дефектологическое) образование». **Результаты.** Результаты показали, что студенты осознают важность практической подготовки и ее влияние на уровень профессиональной готовности. Однако большинство студентов довольно сдержанно оценивают уровень своей профессиональной подготовки. **Выводы.** Включение интерактивных форм работы в образовательный процесс повышает уровень готовности выпускников к решению профессиональных задач.

Ключевые слова: демонстрационный (профессиональный) экзамен, специальное (дефектологическое) образование, профессиональные компетенции, технологии коррекционно-развивающей работы, студенты-дефектологи, готовность к профессиональной деятельности

Финансирование. Публикация подготовлена по научно-исследовательскому проекту ФГБОУ ВО МГППУ «Производство и внедрение в цифровую образовательную среду видеокейсов для подготовки педагогов-психологов, учителей начальных классов и учителей-дефектологов по

Артемова Е.Э., Тишина Л.А. (2025)
Анализ результатов самооценки готовности
к решению профессиональных задач
студентов-дефектологов в условиях
современной системы высшего образования
Вестник практической психологии образования,
22(3), 55—71.

Artemova E.E., Tishina L.A. (2025)
Analysis of the results of self-assessment
of the readiness of students-defectologists
to solve professional tasks in the
modern higher education system
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 55—71.

программам бакалавриата УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки» в рамках Программы развития «Приоритет-2030».

Для цитирования: Артемова, Е.Э., Тишина, Л.А. (2025). Анализ результатов самооценки готовности к решению профессиональных задач студентов-дефектологов в условиях современной системы высшего образования. *Вестник практической психологии образования*, 22(3), 55—71. <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220304>

Analysis of the results of self-assessment of the readiness of students-defectologists to solve professional tasks in the modern higher education system

E.E. Artemova¹✉, L.A. Tishina¹

¹ Moscow State University of Psychology and Education, Russian Federation

✉ artemovaee@mgppu.ru

Abstract

Context and relevance. At the current stage, particular attention is paid to the quality of training and to the assessment of future teachers' professional competencies.

Objective. To assess how future defectologists view their own readiness for professional activity.

Methods and materials. The survey involved 76 students-defectologists third and fourth years, who are studying the educational program in the field 44.03.03 "Special (Defectological) Education" at the Faculty of Clinical and Special Psychology of MSUPE (Moscow State University of Psychology and Education). The questionnaire was developed by the teaching staff of the Department of Special (Defectological) Education. **Results.** The results showed that students recognize the importance of practical training and its impact on their level of professional readiness. However, the majority of students fairly cautiously assess their own level of professional training. **Conclusions.** The inclusion of interactive forms of work in the educational process increases graduates' readiness to tackle professional tasks.

Keywords: demonstration (professional) exam, special (defectological) education, professional competencies, technologies of correctional and developmental work, students-defectologists, readiness for professional activity

Funding. The publication was prepared according to a research project "Production and Implementation of Video Cases in the Digital Educational Environment for Training Psychologists, Primary School Teachers, and Special Education Teachers in Bachelor's Degree Programs within the Framework of the Unified State Standard of Education and Pedagogical Sciences 44.00.00 Education and Pedagogical Sciences" as part of the Priority-2030 Development Program."

For citation: Artemova, E.E., Tishina, L.A. (2025). Analysis of the results of self-assessment of the readiness of students-defectologists to solve professional tasks in the modern higher education

Артемова Е.Э., Тишина Л.А. (2025)
Анализ результатов самооценки готовности
к решению профессиональных задач
студентов-дефектологов в условиях
современной системы высшего образования
Вестник практической психологии образования,
22(3), 55—71.

Artemova E.E., Tishina L.A. (2025)
Analysis of the results of self-assessment
of the readiness of students-defectologists
to solve professional tasks in the
modern higher education system
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 55—71.

system. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 22(3), 55—71. (In Russ.).
<https://doi.org/10.17759/bppe.2025220304>

Введение

Процесс психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья является сложной многокомпонентной системой. В связи с этим уровень подготовки специалистов коррекционного профиля (учитель-дефектолог, учитель-логопед) должен позволять начинающему дефектологу хорошо ориентироваться в профессиональном поле в процессе решения стандартных и нестандартных задач, возникающих в процессе сопровождения обучающихся с различными ограничениями по здоровью (Артемова, Тишина, 2023; Артемова и др., 2018; Марголис, 2024; Тишина и др., 2022).

В соответствии с Концепцией подготовки педагогических кадров (Об утверждении концепции..., 2022) в настоящее время в педагогических университетах проходит внедрение профессионального (демонстрационного) экзамена как формы промежуточной аттестации и государственной итоговой аттестации. (Сафронова, Лисицына, Прокопьева, 2025). Изучению вопросов внедрения и использования демонстрационного экзамена в процессе подготовки педагогов посвящен целый ряд работ отечественных авторов (Белянкова, 2023; Волохов, 2020; Воронушкина, Семенчина, 2021; Данилова, Подвальная, 2023; Дмитриева, Макеев, Хлытина, 2024; Егоренко, Леонова, Голованова, 2024; Зогель, Смоляр, Черномырдина, 2024; Каирова, 2023; Макеева, 2022; Русинова, Югова, 2025; Фетисов, Горбунова, Кудинова, 2024; Чиговская-Назарова, Сунцова, 2024). Несомненно, что демонстрационный экзамен расширяет возможность оценки уровня профессиональной готовности выпускника, в нашем случае будущего дефектолога. Эффективность работы начинающего педагога, в том числе коррекционного специалиста, определяется не только уровнем знаний и умений, полученных в процессе освоения образовательной программы, но в большей степени зависит от готовности их применить в самостоятельной профессиональной деятельности (Головчин, 2023; Дмитриева, Морозова, Елькина, 2020; Матвеева, 2018). Поэтому представляется интересным следующий аспект: насколько сами студенты оценивают свою готовность к профессиональной деятельности.

Материалы и методы

С целью изучения самооценки уровня сформированности профессиональных компетенций студентов-дефектологов Московского государственного психолого-педагогического университета была проведена научно-исследовательская работа, включающая опрос студентов бакалавриата, качественный и количественный анализ результатов демонстрационного (профессионального) экзамена в рамках текущей и итоговой аттестации.

Для проведения опроса была разработана анкета, которая, на наш взгляд, позволяет оценить степень готовности к профессиональной деятельности будущих специалистов-дефектологов. Анкета включает 20 вопросов практической направленности, среди которых есть вопросы с возможностью выбора ответа и есть открытые вопросы, куда студенты могли вписать

Артемова Е.Э., Тишина Л.А. (2025)
Анализ результатов самооценки готовности
к решению профессиональных задач
студентов-дефектологов в условиях
современной системы высшего образования
Вестник практической психологии образования,
22(3), 55—71.

Artemova E.E., Tishina L.A. (2025)
Analysis of the results of self-assessment
of the readiness of students-defectologists
to solve professional tasks in the
modern higher education system
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 55—71.

собственный вариант ответа. Для оценки высказываний студентам предлагали шкалу от 1 до 5, где 5 — очень значимо, 1 — совсем не значимо, 0 — затрудняюсь ответить.

Первые четыре вопроса анкеты нацелены на сбор общей информации — направление подготовки, курс обучения, форма обучения, а также пол респондента. Следующая группа вопросов направлена на выявление степени готовности студентов к профессиональной деятельности, определение форм проведения занятий, способствующих наиболее качественному обучению, к участию в сдаче демонстрационного экзамена.

Далее в опросе студентам предлагали оценить уровень теоретической подготовки по специальности/направлению подготовки в университете. Важной являлась и оценка того, в какой мере теоретическое обучение в университете связано с практической подготовкой в профильных организациях.

Студентам предлагали оценить качество практической подготовки и удовлетворенность обучением в целом. Отвечая на вопросы анкеты, студенты имели возможность высказать свое мнение об объективности и справедливости разработанной в университете шкалы оценки результатов демонстрационного экзамена.

Еще одна группа вопросов была направлена на самооценку готовности к будущей профессии. Интересно было ознакомиться с предложениями студентов по изменению учебного процесса. Очень важный вопрос был связан с пониманием содержания своей профессии. И последний вопрос анкеты предлагал студентам оценить наиболее актуальные формы подготовки к демонстрационному экзамену.

Результаты

В исследовании приняли участие студенты 3 и 4 курсов, осваивающие программу «Обучение и воспитание детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья» по направлению 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование». Общее число участников анкетирования составило 76 человек. Студентам предлагали пройти анкетирование в формате ответов на вопросы гугл-формы.

В анкетировании приняли участие 33 студента третьего курса и 43 обучающихся на четвертом курсе.

По профилю подготовки респонденты распределились следующим образом: 41 студент, осваивающий профиль «Логопедия», и 35 студентов, осваивающих профиль «Педагогическая поддержка детей с трудностями в обучении».

Мы рассмотрим результаты анкетирования в обобщенном виде, поскольку исследование еще продолжается и в конце года планируется проведение повторного анкетирования. В наших следующих публикациях будут подробно представлены экспериментальные результаты в сопоставительном плане.

Анализируя ответы на вопрос, *насколько МГППУ оказал влияние на развитие профессиональных качеств (знаний, навыков, компетенций) с точки зрения построения Вашей карьеры*, мы распределили позиции выбора студентами от максимального к минимальному. На первом месте студенты отметили теоретическую подготовку по основам профессиональных знаний (93,4%), далее идет способность приобретать новые профессиональные знания, воспринимать и анализировать новую информацию, развивать

Артемова Е.Э., Тишина Л.А. (2025)
 Анализ результатов самооценки готовности
 к решению профессиональных задач
 студентов-дефектологов в условиях
 современной системы высшего образования
Вестник практической психологии образования,
 22(3), 55—71.

Artemova E.E., Tishina L.A. (2025)
 Analysis of the results of self-assessment
 of the readiness of students-defectologists
 to solve professional tasks in the
 modern higher education system
Bulletin of Practical Psychology of Education,
 22(3), 55—71.

новую идею (88,15%). И третий по популярности ответ: способность решать стандартные задачи профессиональной деятельности (88,1%). Самый непопулярный ответ был связан с владением иностранным языком, необходимым для межличностного и профессионального взаимодействия, выбор всего 44,73% респондентов. Распределение всех компетенций представлено в табл. 1.

Таблица 1 / Table 1

Распределение ответов студентов о влиянии на развитие профессиональных качеств (знаний, навыков, компетенций), %
Distribution of students' responses on the impact on the development of professional qualities (knowledge, skills, and competencies), %

Теоретическая подготовка по основам профессиональных знаний / Theoretical training in the basics of professional knowledge	93,4
Способность приобретать новые профессиональные знания, воспринимать и анализировать новую информацию, развивать новую идею / The ability to acquire new professional knowledge, perceive and analyze new information, and develop new ideas	88,15
Способность решать стандартные задачи профессиональной деятельности / Ability to solve standard professional tasks	88,1
Способность к обобщению, анализу и синтезу, постановке целей и выбору путей их решения / The ability to generalize, analyze, and synthesize, setting goals and choose ways to achieve them	86,8
Стремление к дальнейшему профессиональному развитию / Drive for professional development	86,8
Практические знания, умения, необходимые для профессиональной деятельности / Practical knowledge and skills necessary for professional activities	86,7
Письменная и устная коммуникация (уровень общей грамотности) / Written and speech communication	85,5
Способность эффективно представлять себя и результаты своего труда / Ability to effectively represent yourself and the results of your work	84,2
Способность работать в коллективе, в команде / Team commitment	84,18
Осведомленность в смежных областях полученной специальности / Awareness of related fields of study	81,6
Способность находить нестандартные решения типовых задач или умение решать нестандартные профессиональные задачи / The ability to find non-standard solutions to typical problems or the ability to solve non-standard professional problems	76,3
Нацеленность на карьерный рост / Focus on career development	76,3
Способность к проектной деятельности в профессиональной среде / Ability to project activities in a professional environment	76,28
Инициативность и предприимчивость в работе / Initiative and entrepreneurship in work	72,4

Артемова Е.Э., Тишина Л.А. (2025)
 Анализ результатов самооценки готовности
 к решению профессиональных задач
 студентов-дефектологов в условиях
 современной системы высшего образования
Вестник практической психологии образования,
 22(3), 55—71.

Artemova E.E., Tishina L.A. (2025)
 Analysis of the results of self-assessment
 of the readiness of students-defectologists
 to solve professional tasks in the
 modern higher education system
Bulletin of Practical Psychology of Education,
 22(3), 55—71.

Способность к участию в проведении психологических исследований / Ability to participate in psychological research	69,7
Умение работать со специализированными компьютерными программами / Ability to work with specialized computer programs	57,89
Владение иностранным языком, необходимое для межличностного и профессионального взаимодействия / Foreign language proficiency required for interpersonal and professional communication	44,7

В качестве самого популярного ответа на вопрос, *какие формы обучения, способствуют наиболее качественному образованию в университете*, студентами был выбран вариант «практика» (94,73%), на втором месте с небольшим отрывом по результату оказались «лекции в режиме диалога, дискуссии, мозгового штурма и в др. интерактивных формах» (92,1%), а самыми непопулярными оказались контрольные работы, рефераты и контрольный срез знаний (57,89%). Интересно заметить, что студенты, видимо, не рассматривают связь качества подготовки с научно-исследовательской работой (выполнение курсовых и выпускных работ), всего 67,8% респондентов выбрали этот вариант ответа. Тем не менее, 63% участников опроса считают, что им удалось развить свои способности в научно-исследовательской работе.

На рисунке представлено распределение ответов по популярности.

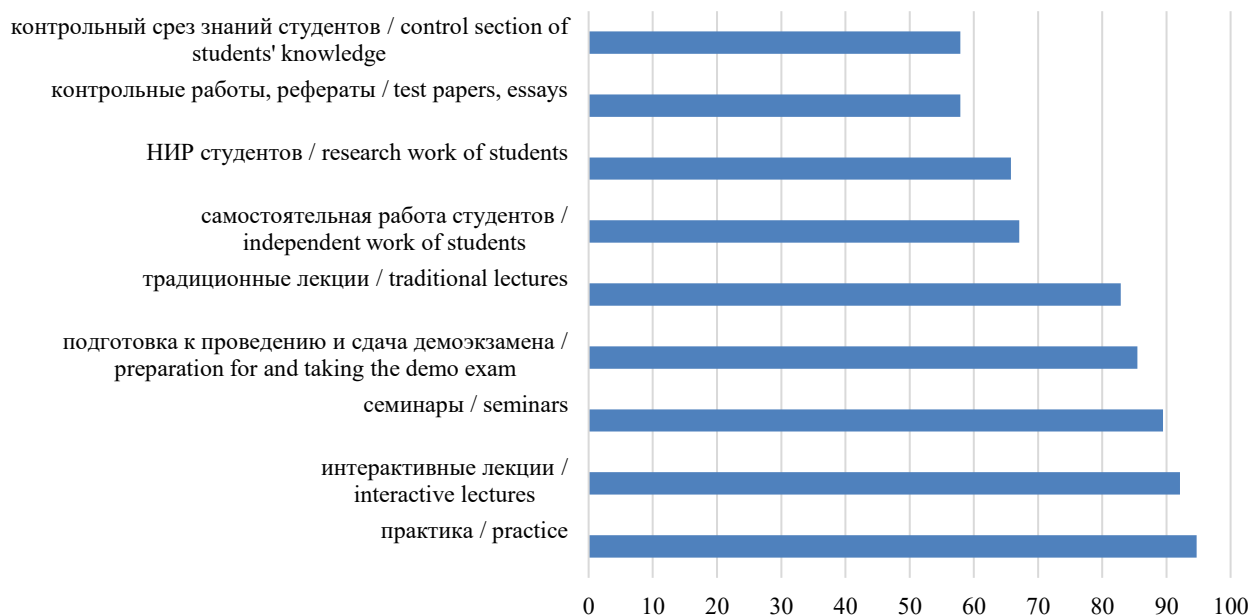


Рис. Распределение ответов о формах обучения, способствующих наиболее качественному образованию в университете, в %
Fig. Distribution of responses on the forms of education that contribute to the highest quality of university education, %

Артемова Е.Э., Тишина Л.А. (2025)
Анализ результатов самооценки готовности
к решению профессиональных задач
студентов-дефектологов в условиях
современной системы высшего образования
Вестник практической психологии образования,
22(3), 55—71.

Artemova E.E., Tishina L.A. (2025)
Analysis of the results of self-assessment
of the readiness of students-defectologists
to solve professional tasks in the
modern higher education system
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 55—71.

По мнению опрошенных студентов, самым значимым фактором для подготовки к успешной сдаче демонстрационного экзамена является актуальность и востребованность информации, преподаваемой на занятиях, с учетом решения разнообразных коррекционно-развивающих задач, с учетом возраста и особенностей развития обучающихся с ОВЗ (93,42%).

Немаловажным, с точки зрения опрошенных, является объективность оценки преподавателем знаний студентов с учетом уровня освоения студентом необходимых методов и приемов коррекционно-развивающей работы (92,1%). Студенты довольно высоко оценивают и соответствие информации, излагаемой преподавателем, тематике предмета и перечню навыков, которые необходимо продемонстрировать на демонстрационном экзамене (90,78%). В равной мере студенты оценивают способность преподавателя заинтересовать студентов в процессе обучения, тренировать необходимые трудовые действия для решения профессиональных задач и оснащенность современным оборудованием практических занятий, использование ИКТ в процессе занятий (88,15%). Менее всего голосов студентов было отдано за доступность прохождения практики в профильных организациях и роль педагогической практики на базах образовательных организаций для подготовки к сдаче демонстрационного экзамена (82,89%).

Результаты опроса показали, что студенты довольно сдержаны в оценке своего уровня теоретической подготовки по специальности: о высоком уровне говорят лишь 38,15% опрошенных, считают, что имеют средний уровень, 55,2% респондентов. О низком уровне заявили 2,6%, а 3,9% студентов затруднились ответить.

Большая часть опрошенных студентов считает, что теоретическое обучение в университете в достаточной степени связано с практической подготовкой в профильных организациях: в полной мере — 25%, скорее в полной мере — 53,9%. Но были и те, кто не согласен с этим утверждением: скорее не в полной мере — 15,4%, не в полной мере — 2,6%, затруднились ответить 2,6%.

Большая часть респондентов довольны организацией учебных/производственных практик: 81,6% опрошенных отметили, что получили реальные, полезные для будущей работы навыки и умения. Остальные 18,4% обучающихся считают, что ознакомились с работой, но практических мероприятий не было. Отрадно, что ни один студент не высказал недовольство организацией практики.

Более половины опрошенных оценивают уровень своей практической подготовки по специальности как средний — 55,3%, о высоком уровне заявили 39,5% студентов. 3,9% респондентов считают, что имеют низкий уровень, затруднились ответить 1,3%. Хотя при ответе на вопрос, *удалось ли Вам в университете развить свои способности по освоению различных коррекционно-развивающих технологий для работы с обучающимися с ОВЗ*, утвердительно ответили 94,7% опрошенных.

Полностью удовлетворены обучением в университете 55,3% опрошенных студентов, частично удовлетворены 36,8%, что в сумме составляет 92,1% респондентов. Но были и те, кто частично не удовлетворен, — 5,3%, не удовлетворен — 2,6%.

Половина опрошенных (50%) отметили, что результаты обучения полностью соответствуют их ожиданиям. О частичном соответствии сообщили 34,2%. Остальные

Артемова Е.Э., Тишина Л.А. (2025)
Анализ результатов самооценки готовности
к решению профессиональных задач
студентов-дефектологов в условиях
современной системы высшего образования
Вестник практической психологии образования,
22(3), 55—71.

Artemova E.E., Tishina L.A. (2025)
Analysis of the results of self-assessment
of the readiness of students-defectologists
to solve professional tasks in the
modern higher education system
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 55—71.

считают, что результаты обучения частично не соответствуют, — 9,2%, не соответствуют — 3,9%, а 2,6% затруднились ответить.

Результаты оценки студентами объективности и справедливости оценки знаний результатов демонстрационного экзамена показали, что более половины опрошенных (51,31%) считают, что в целом существующая система оценки знаний на демонстрационном экзамене соответствует условиям организации учебного процесса.

Нужно отметить, что в соответствии с процедурой проведения демонстрационного экзамена студенты имеют возможность заранее ознакомиться с критериями оценки. Эта информация доступна для обучающихся в полном объеме, а преподавателями кафедры проводятся специальные встречи с разъяснением содержания и возможной трактовки критериев. Однако все же 1,3% опрошенных до сих пор не понятна система оценки. Это скорее всего говорит о том, что студент просто не уделил должного внимания изучению критериев оценки демонстрационного экзамена. Ясной и доступной систему оценки знаний и навыков студентов считают 34,2% участников анкетирования. Часть опрошенных (10,5%) считают, что надо оценивать не столько уровень знаний на демонстрационном экзамене, сколько отношение к учебе, индивидуальные способности, самостоятельную работу, активность на семинарах и ответ на экзамене, т. е. совокупность результатов учебного труда каждого студента. А еще 2,6% считают, что более эффективной была бы оценка знаний в форме компьютерного тестирования.

Следует отметить, что критерии оценки, предлагаемые в Методических рекомендациях Министерства просвещения (Методические рекомендации..., 2022), были разработаны и адаптированы преподавателями кафедры «Специальное (дефектологическое) образование» ФГБОУ ВО МГППУ с учетом специфики обучения детей дошкольного и школьного возраста, имеющих ограниченные возможности здоровья, обучающихся в разных условиях, и с учетом решения различного рода профессиональных задач (диагностика, коррекция, профилактика имеющихся нарушений; обучение в рамках различного рода предметных областей; проведение индивидуальных, подгрупповых и фронтальных форм работы; вопросы реализации индивидуального и дифференцированного подходов и др.).

Оценивая собственный уровень подготовки к самостоятельной профессиональной деятельности (как и уровень своей теоретической подготовки, см. выше), студенты высказываются довольно сдержанно: о высоком уровне говорят всего 14,47%, достаточный уровень для себя определили 64,47% участников опроса, недостаточный — 15,78% студентов. Затруднились ответить 3,9% участников анкетирования. Один человек высказал собственный вариант ответа: «в целом оцениваю как высокий, но есть тревога и неуверенность, что могу самостоятельно организовать коррекционно-образовательный процесс». Более подробно по профилям подготовки данные представлены в табл. 2.

Анализ ответов показал, что большая часть будущих дефектологов достаточно хорошо понимает содержание своей будущей профессии: 68,42% ответили, что уверены в правильности своего выбора и хорошо представляют свою будущую профессиональную деятельность. Часть опрошенных пока имеет смутное представление о выбранной профессии, но надеются, что оно прояснится в начале практической деятельности (14,47%). Есть студенты, которые сомневаются в правильности своего выбора специальности и будущей

Артемова Е.Э., Тишина Л.А. (2025)
 Анализ результатов самооценки готовности
 к решению профессиональных задач
 студентов-дефектологов в условиях
 современной системы высшего образования
Вестник практической психологии образования,
 22(3), 55—71.

Artemova E.E., Tishina L.A. (2025)
 Analysis of the results of self-assessment
 of the readiness of students-defectologists
 to solve professional tasks in the
 modern higher education system
Bulletin of Practical Psychology of Education,
 22(3), 55—71.

профессии (11,8%), но учитывая, что мы опрашивали студентов третьего и четвертого курсов, видимо, несмотря на свои сомнения, они все же собираются закончить обучение и получить высшее образование. Для части респондентов важно просто получить высшее образование (3,9%), скорее всего, они не планируют в дальнейшем работать по специальности. Были отмечены еще собственные варианты ответов: один человек указал, что планирует пройти переподготовку на дефектолога. Такой вариант получения сразу двух специальностей практикуется на факультете клинической и специальной психологии МГППУ, когда, обучаясь по профилю «Логопедия», студент может параллельно осваивать программу профессиональной переподготовки по дефектологии. И наоборот, те студенты, которые не попали на профиль «Логопедия» при распределении, могут получить специальность логопеда, осваивая программу профессиональной переподготовки.

Таблица 2 / Table 2

**Уровень сформированности профессиональных компетенций,
 по мнению выпускников-дефектологов, в %
 The level of professional competence development
 according to graduates of defectology departments, in %**

Направленность программы / Orientation of the educational program	Уровень сформированности компетенций / The level of competence formation			
	Высокий / Proficiency	Достаточ- ный / Sufficient	Недоста- точный / Insufficient	Затрудняюсь ответить / Can not say
Логопедия / Logopedia	27	68,2	4,8	—
Педагогическая поддержка детей с трудностями в обучении / Pedagogical support for children with learning difficulties	27,8	55,6	5,6	11

При выборе наиболее актуальных форм подготовки к сдаче демонстрационного экзамена и отработки профессиональных навыков результаты распределились следующим образом. Большая часть опрошенных (96%) выбрала вариант «разбор и анализ кейсов или учебных ситуаций на семинарах под руководством преподавателя». Далее по популярности был вариант «демонстрация на семинарах фрагментов занятий с учетом применения коррекционно-развивающих технологий» (89,5%). Далее следует вариант «написание конспектов занятий под руководством преподавателя» (86,84%). Просмотр и разбор видеокейсов с анализом чужих или своих ошибок также имеет довольно высокий показатель актуальности (85,5%).

Следующий по популярности был вариант «проведение занятий на базах практики» — 81,57%. Затем самостоятельная подготовка рабочих материалов (разработка дидактических

Артемова Е.Э., Тишина Л.А. (2025)
Анализ результатов самооценки готовности
к решению профессиональных задач
студентов-дефектологов в условиях
современной системы высшего образования
Вестник практической психологии образования,
22(3), 55—71.

Artemova E.E., Tishina L.A. (2025)
Analysis of the results of self-assessment
of the readiness of students-defectologists
to solve professional tasks in the
modern higher education system
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 55—71.

упражнений, подготовка наглядного материала, разработка рабочих тетрадей и пр.) — 71%. И менее актуальным способом подготовки студенты считают самостоятельную работу — 53,9%.

Изучение и возможности применения большого количества технологий коррекционно-развивающей работы в рамках аудиторных и внеаудиторных занятий позволили студентам оценить содержание и особенности реализации индивидуально-дифференцированного подхода к коррекционно-развивающей работе с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья. В табл. 2 представлены результаты оценки сформированности профессиональных компетенций по мнению самих выпускников, которые отвечали на вопрос «Как Вы оцениваете уровень Вашей подготовки к самостоятельной профессиональной деятельности?».

Обсуждение результатов

Анализ результатов анкетирования позволяет говорить о том, что студенты достаточно высоко оценивают собственный уровень практической подготовки, приобретенный на базах практики. Освоение образовательной программы, сочетающее аудиторные занятия и практическую подготовку в образовательных организациях, позволяет студентам овладеть технологиями коррекционно-развивающей работы в условиях специального и инклюзивного образования.

Изучение технологий коррекционной работы с обучающимися дошкольного и школьного возраста разных нозологических групп формирует представление о содержании деятельности коррекционного педагога в соответствии с требованиями профессионального стандарта «Педагог-дефектолог». А также снижает уровень тревожности по отношению к самостоятельной профессиональной деятельности.

Результаты наглядно доказывают, что студенты выпускных курсов адекватно и с осторожностью оценивают личный уровень сформированности профессиональных компетенций, хотя экспертная комиссия оценивает эти показатели гораздо выше, при этом не снижая объективности. Этот аспект оценки будет представлен в следующих наших исследованиях.

Выводы

Подводя итоги первой части выполнения научно-исследовательского проекта ФГБОУ ВО МГППУ «Производство и внедрение в цифровую образовательную среду видеокейсов для подготовки педагогов-психологов, учителей начальных классов и учителей-дефектологов по программам бакалавриата в рамках УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки» в рамках Программы развития «Приоритет-2030», следует отметить, что включение в образовательный процесс различных технологий подготовки к сдаче демонстрационного (профессионального) экзамена позволит расширить представления студентов о возможностях реализации разнообразных подходов к коррекционной работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

В настоящий момент проводится активная работа по подготовке видеокейсов, которые можно будет использовать на любом этапе аудиторной и самостоятельной работы студента. Возможность оценить просмотренный материал сначала под руководством преподавателя, а

Артемова Е.Э., Тишина Л.А. (2025)
Анализ результатов самооценки готовности
к решению профессиональных задач
студентов-дефектологов в условиях
современной системы высшего образования
Вестник практической психологии образования,
22(3), 55—71.

Artemova E.E., Tishina L.A. (2025)
Analysis of the results of self-assessment
of the readiness of students-defectologists
to solve professional tasks in the
modern higher education system
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 55—71.

потом самостоятельно будет способствовать формированию некоторого экспертного уровня, поскольку студенты научатся не только замечать «чужие» ошибки, но и предлагать свои пути решения профессиональных задач. Возможность перенимать/копировать качественные образцы будет способствовать выработке своего собственного подхода к реализации программ коррекционно-развивающего обучения. На наш взгляд, такой вариант подготовки повысит не только мотивацию к обучению, но и будет способствовать повышению конкурентоспособности выпускников-дефектологов на рынке труда.

Работа по подготовке к внедрению видеокейсов в образовательный процесс активно проводится профессорско-преподавательским составом кафедры «Специальное (дефектологическое) образование». На следующем этапе проекта планируется оценить ее эффективность. Несомненно, такая работа является крайне важной для студентов, т. к., отвечая на вопрос «Если бы у Вас была такая возможность, то Вы бы...», большинство студентов отметили следующее: «увеличили количество практических занятий по профильным дисциплинам» (55% опрошенных) и «увеличили количество часов преподавателю на подготовку студентов к практической деятельности и сдаче демонстрационного экзамена» (51% респондентов).

Список источников / References

1. Артемова, Е.Э., Тишина, Л.А. (2023). Расширение спектра компетенций педагога для решения профессиональных задач в условиях инклюзивного образования. В: Л.В. Байбородова (ред.), *Современные стратегии в образовании: Анализ международных практик, национальных традиций и направлений изменений: сборник научных материалов международного форума «Евразийский образовательный диалог»* (с. 15—20). Ярославль: РИО ЯГПУ. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54951723> (дата обращения: 14.08.2025).
Artemova, E.E., Tishina, L.A. (2023). Expanding the Range of Teacher Competencies to Address Professional Challenges in Inclusive Education. In: L.V. Bayborodova (Ed.), *Modern strategies in education: Analysis of international practices, national traditions and trends of change: collection of scientific materials of the international forum “Eurasian Educational Dialogue”* (pp. 15—20). Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical University Publishing House. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54951723> (viewed: 30.03.2025).
2. Артемова, Е.Э., Тишина, Л.А., Ситкина, Е.Ю., Антонова, Е.Е. (2018). Практико-ориентированный подход к подготовке дефектологов в условиях модернизации высшего образования. В: *Развитие российской дефектологической науки и практики в современном образовательном пространстве: новый взгляд: II Всероссийский съезд дефектологов, Москва, 02–03 ноября 2017 года* (с. 96—98). М.: ИД МИРАКЛЬ. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37038634> (дата обращения: 14.08.2025).
Artemova, E.E., Tishina, L.A., Sitkina, E.Yu., Antonova, E.E. (2018). A practice-oriented approach to training defectologists in the context of modernization of higher education. In: *The development of Russian defectological science and practice in the modern educational space: a new look: II All-Russian Congress of Defectologists, Moscow, November 02-03, 2017* (pp. 96—

Артемова Е.Э., Тишина Л.А. (2025)
Анализ результатов самооценки готовности
к решению профессиональных задач
студентов-дефектологов в условиях
современной системы высшего образования
Вестник практической психологии образования,
22(3), 55—71.

Artemova E.E., Tishina L.A. (2025)
Analysis of the results of self-assessment
of the readiness of students-defectologists
to solve professional tasks in the
modern higher education system
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 55—71.

- 98). Moscow: MIRACLE Publishing House. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37038634>. (viewed: 30.03.2025).
3. Белянкова, Е.И. (2023). Демонстрационный экзамен как элемент системы оценки качества подготовки будущего педагога. *Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». Тульское образовательное пространство*, 3-2, 29—31. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54895295> (дата обращения: 14.08.2025).
Belyankova, E.I. (2023). Demonstration exam as an element of the system assessing the quality of the pre-service teacher training. *Bulletin of the Institute of Professional Development and Professional Retraining of Education Workers of the Tula Region. Tula Educational Space*, 3-2, 29—31. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54895295> (viewed: 14.08.2025).
4. Васильева, Е.А., Антонова, Е.Е. (2024). Опыт организации практической подготовки на программах дополнительного профессионального образования в Московском государственном психолого-педагогическом университете. В: Д.Ф. Ильясов (ред.), *Модернизация системы дополнительного профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: материалы XXIII Международной научно-практической конференции* (с. 116—122). Челябинск: ЧИРО. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80359605> (дата обращения: 14.08.2025).
Vasilyeva, E.A., Antonova, E.E. (2024). Experience in organizing practical training in the programs of additional professional education at the Moscow State Psychological and Pedagogical University. In: D.F. Ilyasov (Ed.), *Modernization of the system of additional professional education based on regulated evolution: proceedings of the XXIII International Scientific and Practical Conference* (pp. 116-122). Chelyabinsk: ChIRO Publ. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80359605> (viewed: 14.08.2025).
5. Волохов, С.П. (2020). Демонстрационный экзамен в системе подготовки педагогических кадров в Алтайском крае. *Образование и инновационные исследования*, 1, 81—85.
Volokhov, S.P. (2020). Demonstration examination in the system of training pedagogical personnel in the Altai Krai. *Education and Innovative Research*, 1, 81—85. (In Russ.).
6. Воронушкина, О.В., Семенчина, Е.Н. (2021). Опыт внедрения демонстрационного экзамена по английскому языку в образовательное пространство педагогического вуза. *Вестник педагогических наук*, 1, 164—172. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45600440> (дата обращения: 14.08.2025).
Voronushkina, O.V., Semenchina, E.N. (2021). Introduction of demo examination in english into educational environment of a pedagogical university. *Bulletin of Pedagogical Sciences*, 1, 164—172. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45600440> (viewed: 14.08.2025).
7. Головчин, М.А. (2023). Измерение профессиональной готовности к педагогической деятельности будущих учителей на основе критериально-уровневой оценки. *Russian Journal of Economics and Law*, 17(4), 882—903. <https://doi.org/10.21202/2782-2923.2023.4.882-903>
Golovchin, M.A. (2023). Measuring professional preparedness of would-be teachers for pedagogical activity based on criteria-level estimation. *Russian Journal of Economics and Law*, 17(4), 882—903. (In Russ.). <https://doi.org/10.21202/2782-2923.2023.4.882-903>
8. Данилова, А.М., Подвальная, Е.В. (2023). Демонстрационный экзамен в подготовке будущих учителей-дефектологов к работе с обучающимися с ограниченными

Артемова Е.Э., Тишина Л.А. (2025)
 Анализ результатов самооценки готовности
 к решению профессиональных задач
 студентов-дефектологов в условиях
 современной системы высшего образования
Вестник практической психологии образования,
 22(3), 55—71.

Artemova E.E., Tishina L.A. (2025)
 Analysis of the results of self-assessment
 of the readiness of students-defectologists
 to solve professional tasks in the
 modern higher education system
Bulletin of Practical Psychology of Education,
 22(3), 55—71.

возможностями здоровья в условиях инклюзии. В: *Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: Сборник научных и научно-методических статей, Чебоксары, 27 сентября 2023 года* (с. 1037—1041). Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=55083678> (дата обращения: 14.08.2025).

Danilova, A.M., Podvalnaya, E.V. (2023). Demonstration Exam in the Training of Future Special Education Teachers to Work with Students with Disabilities in an Inclusive Environment. In: *Comprehensive support for children with disabilities: A collection of scientific and methodological articles, Cheboksary, September 27, 2023* (pp. 1037—1041). Cheboksary: I.Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Publ. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=55083678> (viewed: 14.08.2025).

9. Дмитриева, И.А., Морозова, И.С., Елькина, О.Ю. (2020). Особенности психологической готовности студентов педагогических направлений к профессиональной деятельности. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки*, 4(2), 107—116. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2020-4-2-107-116>
 Dmitrieva, I.A., Morozova, I.S., Elkina, O.Yu. (2020). Psychological Readiness for Professional Activity in Students of Pedagogical Departments. *Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences*, 4(2), 107—116. (In Russ.). <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2020-4-2-107-116>
10. Дмитриева, У.М., Макеев, А.А. Хлытина, О.М. (2024). Профессиональный (демонстрационный) экзамен как форма промежуточной аттестации (из опыта ФГБОУ во «НГПУ»). В: И.Ю. Колесов (ред.), *Инновационные технологии и подходы в межкультурной коммуникации, лингвистике и лингводидактике: материалы II Всероссийской научной конференции, г. Барнаул, 1–2 ноября 2023 года* (с. 499—507). Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=69216867> (дата обращения: 14.08.2025).
 Dmitrieva, U.M., Makeev, A.A. Khlytina, O.M. (2024). Professional (demonstrational) examination as a form of midterm attestation (from the experience of NSPU). In: *Innovative technologies and approaches in intercultural communication, linguistics and linguodidactics: proceedings of the II All-Russian Scientific Conference, Barnaul, November 1-2, 2023* (pp. 499—507). Barnaul: Altai State Pedagogical University. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=69216867> (viewed: 14.08.2025).
11. Егоренко, Т.А., Леонова, О.И., Голованова, И.А. (2024). Демонстрационный экзамен как форма оценки сформированности профессиональных компетенций у будущих педагогов-психологов. *Психологическая наука и образование*, 29(6), 54—66. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290604>
 Egorenko, T.A., Leonova, O.I., Golovanova, I.A. (2024). Demonstration Examination as a Form of Assessing the Formation of Professional Competences of Future Educational Psychologists. *Psychological Science and Education*, 29(6), 54—66. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2024290604>
12. Зоголь, С.Г., Смоляр, А.И., Черномырдина, Т.Н. (2024). Профессиональный (демонстрационный) экзамен в государственной итоговой аттестации будущих учителей музыки. *Самарский научный вестник*, 13(2), 176—183.

Артемова Е.Э., Тишина Л.А. (2025)
Анализ результатов самооценки готовности
к решению профессиональных задач
студентов-дефектологов в условиях
современной системы высшего образования
Вестник практической психологии образования,
22(3), 55—71.

Artemova E.E., Tishina L.A. (2025)
Analysis of the results of self-assessment
of the readiness of students-defectologists
to solve professional tasks in the
modern higher education system
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 55—71.

<https://doi.org/10.55355/snv2024132304>

Zogol, S.G., Smolyar, A.I., Chernomyrdina, T.N. (2024). Professional (demonstration) exam in the state final certification of future music teachers. *Samara Journal of Science*, 13(2), 176—183. (In Russ.). <https://doi.org/10.55355/snv2024132304>

13. Каирова, Л.А. (2023). Использование кейсов при проведении демонстрационного экзамена по профилю подготовки «Начальное образование». *Мир науки, культуры, образования*, 4(101), 161—164. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-4101-161-164>
Kairova L.A. (2023). The use of cases during the demonstration exam on the profile of preparation “Primary Education”. *World of Science, Culture and Education*, 4(101), 161—164. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-4101-161-164>
14. Макеева, Т.В. (2022). Организация профессиональных (демонстрационных) экзаменов в системе высшего педагогического образования. *Проблемы современного педагогического образования*, 76-4, 195—199. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50010327> (дата обращения: 14.08.2025).
Makeeva, T.V. (2022). Organization of professional (demonstration) examinations in the system of higher pedagogical education. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 76-4, 195—199. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50010327> (viewed: 14.08.2025).
15. Марголис, А.А. (2024). Педагогическое образование как развитие исходных педагогических представлений. *Психологическая наука и образование*, 29(6), 5—20. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290601>
Margolis, A.A. (2024). Teacher Education as the Development of Student Teachers’ Preconceptions and Beliefs. *Psychological Science and Education*, 29(6), 5—20. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290601>
16. Матвеева, Н.А. (2018). Самооценка готовности выпускников педагогического университета к самостоятельной профессиональной деятельности. *Вестник Алтайского государственного педагогического университета*, 3(36), 31—34. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35585050> (дата обращения: 14.08.2025).
Matveeva, N.A. (2018). Self-esteem of pedagogical university graduates of readiness for independent professional activities. *Vestnik Altayskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta*, 3(36), 31—34. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35585050> (viewed: 14.08.2025).
17. Методические рекомендации по организации и проведению профессиональных (демонстрационных) экзаменов по основным образовательным программам высшего образования УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки: приложение к письму Минпросвещения России от 04.08.2022 № 08-1265. (2022). М.
Guidelines for the organization and conduct of professional (demonstration) exams for the main educational programs of higher education in the field of Education and Pedagogical Sciences: Appendix to Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation from August 4, 2022, No. 08-1265. (2022). Moscow. (In Russ.).
18. Об утверждении Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года: Распоряжение Правительства РФ от 24.06.2022 № 1688-р. (2018). М. URL: <http://government.ru/docs/all/141781/> (дата обращения: 14.08.2025).
On Approval of the Concept for Training Teachers for the Education System for the Period up

Артемова Е.Э., Тишина Л.А. (2025)
Анализ результатов самооценки готовности
к решению профессиональных задач
студентов-дефектологов в условиях
современной системы высшего образования
Вестник практической психологии образования,
22(3), 55—71.

Artemova E.E., Tishina L.A. (2025)
Analysis of the results of self-assessment
of the readiness of students-defectologists
to solve professional tasks in the
modern higher education system
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 55—71.

- to 2030: Order of the Government of the Russian Federation No. 1688-r from 24.06.2022. (2018). Moscow. (In Russ.). URL: <http://government.ru/docs/all/141781/> (viewed: 14.08.2025).
19. Русинова, М.П., Югова, Е.А. (2025). Особенности проведения демонстрационного экзамена в педагогическом вузе. *Современные проблемы науки и образования*, 1, Статья 66. <https://doi.org/10.17513/spno.33946>
Rusinova, M.P., Yugova, E.A. (2025). The specifics of conducting a demonstration exam at a pedagogical university. *Modern Problems of Science and Education*, 1, Article 66. (In Russ.). <https://doi.org/10.17513/spno.33946>.
20. Сафронова, М.А., Лисицына, А.А., Прокопьева, Л.М. (2025). Готовность выпускников педагогов-психологов педагогических университетов к введению демонстрационного экзамена. *Вестник практической психологии образования*, 22(2), 119—133. <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220209>
Safronova, M.A., Lisitsyna, A.A., Prokopyeva, L.M. (2025). Readiness of graduates of educational psychologists of pedagogical universities for the implementation of a demonstration exam. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 22(2), 119—133. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220209>
21. Тишина, Л.А., Данилова, А.М., Подвальная, Е.В., Лебедева, А.В. (2022). Интеграция ресурсов школы и ВУЗа в подготовке будущих дефектологов. *Современное образование*, 2, 6—22. <https://doi.org/10.25136/2409-8736.2022.2.35199>
Tishina, L.A., Danilova, A.M., Podvalnaya, E.V., Lebedeva, A.V. (2022). Integration of school and university resources in the training of future defectologists. *Modern Education*, 2, 6—22. (In Russ.). <https://doi.org/10.25136/2409-8736.2022.2.35199>
22. Фетисов, А.С., Горбунова, Н.В., Кудинова, Ю.В. (2024). Демонстрационный экзамен в современной системе фондов оценочных средств в педагогическом университете. *Вестник педагогических инноваций*, 1(73), 46—55. <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2401.04>
Fetisov, A.S., Gorbunova, N.V., Kudinova, Yu.V. (2024). Demonstration Exam in the Modern System of Assessment Funds at the Pedagogical University. *Journal of Pedagogical Innovations*, 1(73), 46—55. (In Russ.). <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2401.04>
23. Чиговская-Назарова, Я.А. Сунцова, А.П. (2024). Демо экзамен как инструмент оценки выпускника педагогического вуза. *Вестник педагогического опыта*, 1(59), 34—39. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=65640226> (дата обращения: 14.08.2025).
Chigovskaya-Nazarova, Ya.A. Suntsova, A.P. (2024). Demo exam as a tool for evaluating a pedagogical university graduate. *Bulletin of Pedagogical Experience*, 1(59), 34—39. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=65640226> (viewed: 14.08.2025).

Информация об авторах

Ева Эдуардовна Артемова, кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета «Клиническая и специальная психология», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5573-3234>, e-mail: artemovae@mgppu.ru

Артемова Е.Э., Тишина Л.А. (2025)
Анализ результатов самооценки готовности
к решению профессиональных задач
студентов-дефектологов в условиях
современной системы высшего образования
Вестник практической психологии образования,
22(3), 55—71.

Artemova E.E., Tishina L.A. (2025)
Analysis of the results of self-assessment
of the readiness of students-defectologists
to solve professional tasks in the
modern higher education system
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 55—71.

Людмила Александровна Тишина, кандидат педагогических наук, доцент, профессор, заведующий кафедрой «Специальное (дефектологическое) образование», факультет «Клиническая и специальная психология», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8421-4206>, e-mail: tishinala@mgppu.ru

Information about the authors

Eva E. Artemova, Candidate of Science (Psychology), Docent, Dean of the Faculty of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5573-3234>, e-mail: artemovaEE@mgppu.ru

Liudmila A. Tishina, Candidate of Science (Education), Docent, Head of the Department of Special (Defectological) Education, Faculty of Clinical and Special Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8421-4206>, e-mail: tishinala@mgppu.ru

Вклад авторов

Артемова Е.Э. — идеи исследования; написание и оформление рукописи, проведение эксперимента, сбор и анализ данных, визуализация результатов исследования, применение математических методов для анализа данных.

Тишина Л.А. — идеи исследования; аннотирование, написание рукописи; планирование исследования; контроль за проведением исследования, сбор и анализ данных, применение математических методов для анализа данных.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the Authors

Eva E. Artemova — research ideas; writing and formatting the manuscript; conducting the experiment; collecting and analyzing data, visualizing research results, applying mathematical methods to analyze data.

Liudmila A. Tishina — research ideas; annotation, writing the manuscript; planning the research; monitoring the conduct of the research, collecting and analyzing data, applying mathematical methods to analyze the data.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Артемова Е.Э., Тишина Л.А. (2025)
Анализ результатов самооценки готовности
к решению профессиональных задач
студентов-дефектологов в условиях
современной системы высшего образования
Вестник практической психологии образования,
22(3), 55—71.

Artemova E.E., Tishina L.A. (2025)
Analysis of the results of self-assessment
of the readiness of students-defectologists
to solve professional tasks in the
modern higher education system
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 55—71.

Поступила в редакцию 04.08.2025
Поступила после рецензирования 15.08.2025
Принята к публикации 15.08.2025
Опубликована 26.09.2025

Received 2025.08.04
Revised 2025.08.15
Accepted 2025.08.15
Published 2025.09.26

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ
К РАБОТЕ С РАЗЛИЧНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ ДЕТЕЙ |
PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS
TO WORK WITH DIFFERENT CATEGORIES OF CHILDREN**

Научная статья | Original paper

**Дидактические возможности использования видеокейсов
в практической подготовке учителя начальных классов**

С.П. Санина¹, М.Д. Расторгуева¹✉

¹ Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

✉ tuhtinamd@mgppu.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Педагогическое образование сталкивается с задачей преодоления разрыва между теоретическими знаниями и реальной практикой, поскольку выпускники зачастую недостаточно готовы к профессиональной деятельности. Перспективным решением проблемы является применение интерактивных методов, таких как видеокейсы, которые позволяют студентам анализировать реальные педагогические ситуации, погрузиться в профессиональную деятельность, осознать сложность работы учителя и пересмотреть свои прежние представления. **Цель.** Разработка и апробация видеокейсов как инструмента для изучения и содействия процессу преодоления «упрощенных и стереотипных представлений» будущих педагогов о сути педагогической деятельности. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 40 студентов 3—4 курсов очной формы обучения факультета «Психология образования» МГППУ. Для анализа использовались методы фокус-группы и экспертной оценки. **Результаты.** Результаты исследования показали, что у бакалавров, работающих с видеокейсами в ходе обучения, существенно изменилось восприятие роли учителя начальной школы, представление об ученике и способах взаимодействия учителя с учащимися. К окончанию обучения в вузе свыше 70% студентов ориентированы на реализацию деятельностного подхода к обучению младших школьников. **Выводы.** Апробация видеокейсов показала, что для подготовки учителей начальных классов важно использовать материалы, основанные на реальных профессиональных ситуациях и обладающие практической применимостью.

Санина С.П., Расторгуева М.Д. (2025)
Дидактические возможности использования
видеокейсов в практической подготовке
учителя начальных классов
Вестник практической психологии образования,
22(3), 3—20.

Sanina S.P., Rastorgueva M.D. (2025)
Didactic possibilities of using
video cases in the practical training
of primary school teachers
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 3—20.

Ключевые слова: видеокейс, педагогическое образование, подготовка учителя, практическая подготовка

Финансирование. Публикация подготовлена по проекту Программы развития МГППУ «Производство и внедрение в цифровую образовательную среду видеокейсов для подготовки педагогов-психологов, учителей начальных классов и учителей-дефектологов по программам бакалавриата в рамках УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки» в рамках реализации Программы «Приоритет-2030».

Для цитирования: Санина, С.П., Расторгуева, М.Д. (2025). Дидактические возможности использования видеокейсов в практической подготовке учителя начальных классов. *Вестник практической психологии образования*, 22(3), 72—87. <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220305>

Didactic possibilities of using video cases in the practical training of primary school teachers

S.P. Sanina¹, M.D. Rastorgueva¹✉

¹ Moscow State University of Psychology and Education, Russian Federation

✉ tuhtinamd@mgppu.ru

Abstract

Context and relevance. Teacher education faces the challenge of bridging the gap between theoretical knowledge and actual practice, as graduates are often not sufficiently prepared for professional activities. A promising solution to the problem is the use of interactive methods, such as video cases, which allow students to analyze real pedagogical situations, immerse themselves in professional activities, realize the complexity of the teacher's work and reconsider their previous beliefs. **Objective.** To develop and test video cases as a tool for studying and facilitating the process of overcoming simplified and stereotypical beliefs of future teachers about the essence of pedagogical activity. **Methods and materials.** The study involved 40 3-4-year full-time students of the Faculty of Psychology of Education. The methods of focus group and expert assessment were used for the analysis. **Results.** The results of the study showed that undergraduates who work with video cases during their studies have significantly changed their perception of the role of a primary school teacher, their understanding of the student and the ways in which teachers interact with students. By the end of their studies at the university, over 70% of students are focused on implementing an activity-based approach to teaching primary school students. **Conclusions.** The testing of video cases has shown that it is important to use materials based on real professional situations and have practical applicability for the training of primary school teachers.

Keywords: video case, teacher education, teacher training, practical training

Funding. The publication was prepared according to the draft MSUPE Development Program “Production and introduction into the digital educational environment of video cases for the training of psychology teachers, primary school teachers and speech pathologists in bachelor's degree

Санина С.П., Расторгуева М.Д. (2025)
Дидактические возможности использования
видеокейсов в практической подготовке
учителя начальных классов
Вестник практической психологии образования,
22(3), 3—20.

Sanina S.P., Rastorgueva M.D. (2025)
Didactic possibilities of using
video cases in the practical training
of primary school teachers
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 3—20.

programs within the framework of the 44.00.00 Education and Pedagogical Sciences” as part of the implementation of the Program “Priority 2030.”

For citation: Sanina, S.P., Rastorgueva, M.D. (2025). Didactic possibilities of using video cases in the practical training of primary school teachers. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 22(3), 72—87. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220305>

Введение

Серьезным вызовом для современного педагогического образования является преодоление разрыва между академическими знаниями, которые осваивают студенты, и реальной профессиональной педагогической деятельностью, требующей не только умения применять теорию, но и адаптировать ее к конкретным условиям работы в школе (Гордиенко, Кушхова, Сижажева, 2018; Федина и др., 2016). Исследователи образования отмечают, что выпускники педагогических университетов демонстрируют недостаточную готовность к самостоятельной педагогической деятельности. В частности, это проявляется в низком уровне практических умений (Осичева, 2021; Пилипчук, Жилкина, 2020). Это объясняется тем, что академическая теория по-прежнему преподносится отдельно от практики и плохо интегрирована с реальными педагогическими ситуациями (Марголис, 2024).

Отмечается, что эффективно реализовать образовательные программы начального образования, создать благоприятную образовательную атмосферу и активно использовать современные технологии обучения для развития младших школьников может тот выпускник, который обладает высоким уровнем практической подготовки, характеризующейся интеграцией теоретических основ с реальным опытом работы. Выпускники должны обладать самостоятельностью и проактивностью в решении профессиональных задач, коммуникативной компетентностью, а также умением адаптироваться к быстро меняющимся требованиям образовательной среды (Об утверждении профессионального стандарта..., 2013; Об утверждении федерального..., 2018; Тюхтина, Хаперская, 2022).

Таким образом, современные тенденции в педагогическом образовании требуют внедрения интерактивных методов, обеспечивающих максимальное приближение учебного процесса к реальной профессиональной деятельности. В ряде педагогических вузов России осуществляется переход на гибкие образовательные программы, в которых акцент смещается в сторону усиления практической подготовки будущих педагогов с ранних этапов обучения, включая погружение студентов в школьную среду уже с первого курса. Практика в образовательных организациях реализуется через непосредственное наблюдение за работой учителей, участие в образовательном процессе и выполнение профессиональных заданий¹. Также, стремясь усилить практическую подготовку студентов, университеты создают базовые кафедры в сотрудничестве с профильными организациями, где студенты выполняют реальные профессиональные задачи по запросам работодателей, что способствует органичной

¹ Педагогические вузы России готовятся к переходу на новую систему высшего образования. (2025). Волгоградский государственный социально-педагогический университет. URL: <https://www.vspu.ru/news-article/3332> (дата обращения: 31.07.2025).

Педагогические вузы России готовятся к переходу на новую систему высшего образования. (2025). Омский государственный педагогический университет. URL: <https://omgpu.ru/news/pedagogicheskie-vuzy-rossii-gotoviyatsya-k-perehodu-na-novuyu-sistemu-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 31.07.2025).

Санина С.П., Расторгуева М.Д. (2025)
Дидактические возможности использования
видеокейсов в практической подготовке
учителя начальных классов
Вестник практической психологии образования,
22(3), 3—20.

Sanina S.P., Rastorgueva M.D. (2025)
Didactic possibilities of using
video cases in the practical training
of primary school teachers
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 3—20.

интеграции учебного процесса и практики (Грицова и др., 2018; Гулин, Сухинец, 2015; Кузнецова, 2018). В том числе в педагогическое образование широко внедряются интерактивные методы и технологии, в рамках которых создаются условия для самостоятельного осмысленного анализа и поиска решений профессиональных задач. К ним можно отнести: проектное обучение, проблемное обучение, кейс-метод, ролевые и деловые игры, работу с видео, педагогические мастерские (Адаскина, Санина, Соколов, 2021; Гулакова, Харченко, 2013; Жвания, 2019; Санина, 2018).

А.А. Марголис акцентирует внимание на необходимости создания учебных ситуаций, способствующих рефлексии и осознанной трансформации упрощенных и стереотипных представлений о сущности педагогической деятельности, что позволит сформировать интегрированное профессиональное мышление и подготовить будущих педагогов к эффективной практической деятельности (Марголис, 2024).

Стереотипные представления часто базируются на собственном школьном опыте, фрагментарных представлениях о профессии и устаревших педагогических моделях.

Одним из перспективных направлений преодоления данной проблемы может стать использование метода видеокейсов, демонстрирующих реальные педагогические ситуации с последующим их критическим анализом. Данный метод позволяет студентам «погрузиться» в профессиональную реальность, заметить нюансы взаимодействия учителя и ученика, осмыслить сложность и многоаспектность работы учителя, а также критически пересмотреть собственные установки.

Целью исследования является разработка и апробация видеокейсов как инструмента для изучения и содействия процессу преодоления «упрощенных и стереотипных представлений» будущих педагогов о сути педагогической деятельности.

Материалы и методы

Данное исследование опирается на методологию деятельностного подхода, что позволило рассматривать изучаемые явления в контексте активности субъекта и его преобразующего взаимодействия с объектами познания.

Описание выборки. В исследовании приняли участие студенты 3 и 4 курсов программы бакалавриата психолого-педагогического направления подготовки, обучающиеся по ОПОП ВО «Психология и педагогика начального образования (учитель начальных классов)» очной формы обучения факультета «Психология образования» МГППУ. Количество обучающихся — 40 человек. Подготовленные уроки проводились студентами на базе практики в средней общеобразовательной школе г. Москвы, записывались на видео и затем использовались в качестве материала для создания видеокейсов.

Методы и методики. Для достижения поставленной цели исследования были применены следующие методы: анализ отечественной и зарубежной научной литературы по проблеме исследования, методы фокус-групп и экспертной оценки.

Методика разработки сценариев для разных типов видеокейсов

Для достижения поставленной цели исследования была описана типология видеокейсов и методика разработки сценариев для каждого из них.

В зависимости от целей обучения выделяем следующие типы видеокейсов: задачник, решебник и образец.

Видеокейс-задачник нацелен на формирование у студентов профессиональных компетенций через систематическую практику, углубление теоретических знаний и развитие навыков решения прикладных задач. Поэтому видеозадачник содержит запись фрагмента урока, который проводит студент на базе практики. Выборочно осуществляется видеозапись одного-двух уроков с последующим просмотром на базе университета. Перед просмотром видео предоставляется возможность выступить студенту, проводившему урок. Студент рассказывает о замысле урока. Комментирует, почему он построил урок таким образом, а не иначе. Акцентирует внимание на том, что получилось, с его точки зрения, а что не получилось. По каким признакам он это понял. Рассказывает об ожидаемой или неожиданной реакции учеников на его действия. В дальнейшем, уже после просмотра видеоурока со всеми студентами, происходит обсуждение на предмет расхождения между замыслом и его реализацией.

Для разработки сценария в ходе просмотра и анализа урока со студентами важно обсуждать следующие вопросы: в рамках какой учебной задачи разработан урок (тема урока)? Опирается ли учитель-студент при постановке учебной задачи на фактически имеющиеся у учеников знания и умения? Предоставляет ли учитель-студент ученикам возможность оценивать действия и их результаты? Кто, когда и как формулирует задачу? Кто и как определяет пути решения? Своевременно ли выявляет учитель-студент точки зрения учеников? Как фиксируются точки зрения учеников? В целом, делается вывод о том, насколько удалось учителю-студенту создать условия для решения педагогической задачи.

Фрагмент урока, который вызвал наибольший интерес при обсуждении, преподаватель может положить в основу будущего видеозадачника.

К отобранному видеофрагменту урока подбираются вопросы. Вопросы могут быть заданы к разным частям видеосюжета. Это позволяет в последующем построить более эффективную работу со студентами. Так, вопросы перед началом просмотра позволяют включить студентов в рассматриваемую тему, выяснить их исходные представления. Вопросы, которые появляются в процессе просмотра видео, составлены по типу стоп-кадра и позволяют провести анализ урока и спланировать разные варианты разворачивания сюжета урока, обсудить эффективные педагогические приемы. Такое упражнение расширяет арсенал дидактических средств будущих учителей, а также помогает научиться быстро принимать решения в возникших ситуациях, не бояться незапланированных и неожиданных детских высказываний. Вопросы в конце видеофрагмента позволяют сделать обобщение и выводы, полезные для практики. Например, в видеокейсе-задачнике «Культура речи» после просмотра видеофрагмента студенту предлагается ответить на вопросы:

- какую педагогическую задачу решал учитель, предлагая ученикам это задание?
- всегда ли удастся учителю соблюдать культурные нормы речи в рамках данного фрагмента урока?
- как использовать обсуждение первого задания для формирования культуры речи у учеников?

Цель **видеокейса-решебника** — не просто предоставить готовые ответы, а стать инструментом осмысленного обучения, помогающим студентам самостоятельно осваивать

сложные темы, проверять свои решения и развивать навыки анализа ошибок. Решебник может содержать видеозапись фрагмента урока, который проводит как студент, так и опытный учитель. Могут быть разные виды решебника в зависимости от дидактических задач. Рассмотрим на примерах.

Обучение через пример. В видеокейсе «Учебное действие оценки. Решебник» перед просмотром видео предлагается задание: «Проанализируйте следующие случаи. В каких из них можно говорить об учебном действии оценки?»

- Ребенок на уроке математики решает пример. Подняв руку, он обращается к учителю: «Анна Витальевна, я не могу его решить, у меня не получается».
- Ребенок на уроке изобразительного искусства хочет высказаться по поводу рисунка другого ребенка: «Мне нравится Машин рисунок, потому что она нарисовала дракона».
- На уроке естествознания дети рассматривают разные объяснения смены дня и ночи: «Если Солнце будет вращаться вокруг Земли или, наоборот, Земля вокруг Солнца, то в одной точке Земли будет то день, то ночь. Обе гипотезы хорошие. А какую из них выбрать, мы не знаем, потому что непонятно, от чего зависит это вращение» (Воронцов, Чудинова, 2004).

Правильный ответ: 3. Посмотрите видеофрагмент урока, в котором показано, как учитель создает условия для формирования у младших школьников содержательной оценки.

Таким образом, при работе с видеокейсом-решебником обучающийся выполняет следующие действия: решает задачу, сравнивает полученный ответ с образцом и наблюдает, как на практике реализуется то или иное теоретическое положение.

Самоконтроль и самооценка. В ходе самостоятельной работы с видеорешебником студент может сверить свои действия с действиями другого педагога или студента, выявить ошибки в логике рассуждения. Так, в видеокейсе «Универсальное действие контроля. Решебник» задание для студента появляется после прочтения методических рекомендаций и просмотра видеофрагмента урока, разработанного по этой методике. На основе сопоставления «замысла» и «реализации» урока студенты могут обнаружить расхождения. Этому способствует и заключительное задание видеокейса-решебника: «Найдите ошибки учителя-студента в том, как он фиксирует детские гипотезы».

Развитие самостоятельности. В таких видеокейсах могут содержаться задания с промежуточными вопросами, направляющими мысль студента. Например, в кейсе-решебнике «Универсальное действие контроля» вопросы встроены в видеофрагмент по принципу стоп-кадра. После просмотра того, как младшие школьники выполняют задание учителя, появляется кадр с обращением к студенту: «Все дети сейчас работают индивидуально. Как вы думаете, получится ли у всех единый результат? Посмотрите, как учитель организует самоконтроль и коррекцию результатов».

Такого типа решебник позволяет студенту перед просмотром выдвинуть собственное предположение (гипотезу). Это позволяет студенту не отклоняться от темы и концентрироваться на ключевых аспектах обсуждаемой темы, осмыслить ситуацию. Кроме этого, работа с гипотезой дает студенту возможность не только проверить собственное предположение, но и поставить новые вопросы, сделать для себя новые открытия. Такая работа развивает у будущего учителя исследовательские умения.

Поэтому для разработки сценария видеокейса-решебника наилучшими видеофрагментами уроков могут быть такие, в которых учитель или учитель-студент демонстрирует интересный способ решения педагогической ситуации, грамотную реализацию того или иного педагогического действия.

Дидактической задачей **видеокейса-образца** является создание эффективного инструмента осознанного усвоения знаний, который не только предоставляет эталонные решения, но и формирует у студентов навыки самостоятельного анализа, критического мышления и профессионального подхода к решению задач. Видеозапись представляет собой видеофрагмент, в котором показано, как учитель решает задачу. Однако предварительно студенту предлагается подумать, как бы он реализовал эту задачу. Предварительное задание позволяет студентам «погрузиться» в материал и выявить собственные представления о том, как может быть решена задача. Далее студент может просматривать видеофрагмент урока, сравнивает действия опытного педагога со своими предполагаемыми действиями. Например, в видеокейсе «Задача — средство» предварительно студентам предлагается задание: «Откройте учебник «Окружающий мир» А.А. Плешакова и Е.А.Крючкова для 2 класса и найдите тему «Путешествия». Подумайте и предложите культурные средства/понятия, которые могут освоить учащиеся в этой теме. Придумайте задачу, решая которую ученики 2 класса могут освоить это понятие». Далее студентам предлагается посмотреть фрагмент урока учителя и ответить на вопросы: «Какое понятие осваивали ученики на этом уроке? Какую задачу поставил учитель перед учениками?»

Таким образом, разработка сценариев для видеокейсов — это многоэтапный процесс, требующий четкого понимания образовательных задач и формата подачи материала в зависимости от типа видеокейса. На этапе подготовки важно подбирать актуальный материал и адаптировать его под образовательные задачи. Ключевую роль при подготовке видеокейсов играет обсуждение и анализ со студентами проведенных уроков. Также важно их эмоциональное вовлечение в этот процесс, когда, просматривая собственные уроки, студенты вспоминают яркие события, переживания, ситуации. Все это в совокупности позволяет будущим учителям стать соавторами обучающих дидактических материалов.

Результаты и обсуждение

В рамках проекта «Производство и внедрение в цифровую образовательную среду видеокейсов для подготовки педагогов-психологов, учителей начальных классов и учителей-дефектологов по программам бакалавриата в рамках УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки» на базе Московского государственного психолого-педагогического университета была проведена апробация видеокейсов со студентами 3—4 курсов. В ходе апробации студенты самостоятельно или совместно с преподавателями просматривали записанные видеокейсы, анализировали педагогические ситуации, фиксировали проблемные моменты, разрабатывали собственные предложения по решению практических профессиональных задач, представленных на видео. Отдельно следует отметить, что работа с видеокейсами не ограничивалась просмотром и анализом уже готовых материалов, сами студенты также принимали непосредственное участие в проектировании сценариев и проведении уроков для записи видеокейсов.

В процессе работы с видеокейсами было проведено фокус-групповое интервью участников с целью выявления представлений о сути профессиональной деятельности учителя начальных классов. Важным при его проведении было стимулировать участников описывать свой опыт практических действий, как он менялся за время обучения в вузе, что повлияло на эти изменения, а также ожидания от будущего в профессиональной деятельности.

Обсуждались следующие вопросы.

- Каким вы себе представляете учителя современной начальной школы? Изменилось ли ваше видение профессии учителя начальных классов за время обучения в вузе? Если изменилось, то когда, в какой ситуации?
- Опишите в нескольких словах лучшего ученика. Поменялось ли это представление за время обучения в вузе? Что вы делаете для мотивации учеников? Поменялись ли способы работы в этом направлении? Какое взаимодействие между учителем и учащимися на уроках в начальной школе вы будете строить в своей профессиональной деятельности?

В табл. 1 приведены типичные высказывания студентов, у которых поменялось представление о современном учителе начальных классов.

Таблица 1 / Table 1

Изменение представлений студентов о деятельности учителя
Changing student's ideas of the teacher's activities

Исходные представления о деятельности учителя / Initial ideas about the teacher's activity	Актуальные представления о деятельности учителя / Current ideas about the teacher's activities
«Раньше я думал, что учитель — это прежде всего человек, который передает готовые знания в виде правил и заучивания» / “I used to think that a teacher is primarily a person who transmits ready-made knowledge in the form of rules and memorization”	«Теперь я понимаю, что учитель должен обладать управленческими компетенциями. Он должен уметь создать условия, где ученики активно действуют, совершают открытия и конструируют собственное понимание мира» / “Now I understand that a teacher must have managerial competencies. Teacher should be able to create conditions where students are active, make discoveries and construct their own understanding of the world”
«При поступлении в университет я считала учителя начальных классов по-настоящему супергероем, который помогает детям войти в большой мир знаний и найти в нем себя» / “When I entered the university, I considered the primary school teacher to be a real superhero who helps children enter the big world of knowledge and find themselves in it”	«Сейчас для меня современный учитель должен быть гибким, умеющим проектировать учебные ситуации под конкретные образовательные задачи и особенности класса. Важно, чтобы каждый ребенок имел возможность проявить субъектную позицию — осознанно выбирать, планировать и оценивать свою деятельность» / “Now, for me, a modern teacher should be flexible, able to design

Санина С.П., Расторгуева М.Д. (2025)
 Дидактические возможности использования
 видеореализаций в практической подготовке
 учителя начальных классов
Вестник практической психологии образования,
 22(3), 3—20.

Sanina S.P., Rastorgueva M.D. (2025)
 Didactic possibilities of using
 video cases in the practical training
 of primary school teachers
Bulletin of Practical Psychology of Education,
 22(3), 3—20.

	learning situations for specific educational tasks and class features. It is important that every child has the opportunity to show a subjective position — to consciously choose, plan and evaluate their activities”
«Я думала, что учителю достаточно быть творческим человеком, уметь заинтересовать детей учебной, сделать процесс познания увлекательным» / “I thought it was enough for a teacher to be a creative person, to be able to interest children in learning, to make the learning process exciting”	«Теперь современный учитель видится мне глубоко понимающим психологические особенности детей младшего школьного возраста, учитывающим ведущий тип деятельности и зону ближайшего развития каждого ученика» / “Now I see a modern teacher as deeply understanding the psychological characteristics of primary school children, taking into account the leading type of activity and the zone of proximal development of each student”

По результатам проведенных фокус-групп со студентами бакалавриата выявлено, что их представления об учителе современной начальной школы претерпели существенные изменения в процессе обучения в вузе. Большинство студентов отмечали, что изначально представляли учителя начальных классов как единственного «носителя знаний», «передатчика знаний», работающего преимущественно в формате традиционного урока. К концу обучения в вузе студенты начинают видеть учителя как фасилитатора учебного процесса, наставника, помощника, организатора образовательной среды, профессионала, нацеленного на развитие ребенка.

В табл. 2 приведены типичные высказывания студентов, у которых поменялось представление об ученике и способах взаимодействия учителя и учащихся.

Таблица 2 / Table 2

Изменение представлений студентов об учениках и взаимодействии с ними
Changing student's ideas of students and interactions with them

Исходные представления студентов об учениках и взаимодействии с ними / Initial ideas about students and interactions with them	Актуальные представления студентов об учениках и взаимодействии с ними / Current ideas about students and interactions with them
«Лучший ученик — это прежде всего дисциплинированный, внимательный и старательный ребенок, который систематически выполняет все задания, уважительно относится к учителю и одноклассникам» / “The best student is, first of all, a disciplined, attentive and diligent child who systematically performs all tasks and treats the teacher and classmates with respect”	«Лучший ученик — это ребенок, который задает вопросы, проявляет инициативу, не боится ошибок» / “The best student is a child who asks questions, takes the initiative, and is not afraid of mistakes”

«Важным качеством является также сила воли при отработке базовых навыков письма, счета, чтения и запоминании правил» / “Willpower is also an important quality in practicing the basic skills of writing, counting, reading, and memorizing rules”	«Для меня ценны ученики, которые умеют взаимодействовать с одноклассниками, делиться знаниями и помогать другим. Важно не сравнение с другими, а динамика собственного развития ученика» / “I value students who are able to interact with their classmates, share knowledge, and help others. What is important is not the comparison with others, but the dynamics of the student's own development”
«В моем понимании эффективным будет обучение, если уделять особое внимание отработке базовых навыков через систематические упражнения и повторение. Надо регулярно контролировать процесс. Важным условием является поддержание дисциплины» / “In my understanding, learning will be effective if you pay special attention to developing basic skills through systematic exercises and repetition. It is necessary to monitor the process regularly. Maintaining discipline is an important condition”	«С учениками важно выстраивать диалог, вместо монолога учителя. Всегда интересны и ученикам, и самому учителю обсуждения, дискуссии, обмен мнениями с уважением к позиции каждого ребенка» / “It is important to build a dialogue with the students instead of the teacher's monologue. Students and the teacher are always interested in discussing, debating, and exchanging opinions with respect for each child's position”

Большинство студентов отмечали, что изначально представляли идеального младшего школьника как любознательного, получающего высокие отметки, дисциплинированного, выполняющего все требования учителя, активно участвующего в уроке путем ответов на вопросы. К концу обучения в вузе студенты называют следующие качества младших школьников: умение работать в группе, способность к учебному сотрудничеству, проявление инициативы в учебном процессе, умение осуществлять самоконтроль и самооценку.

Также студентами были сформулированы собственные задачи в качестве действующих учителей начальных классов. Среди них: поддержка инициативы и творческой активности учеников, создание условий для самостоятельного действия и контроля, овладение приемами работы с детскими гипотезами и совместной деятельности, формирование мотивации и развитие коммуникативных навыков у учеников.

Большинство студентов отметили ситуации, которые заставили задуматься или поменять собственное мнение: это практика в школе, анализ уроков по видеозаписям, работа с видеокейсами. Поэтому работа с видеокейсами была предложена студентам при подготовке к государственному экзамену. Приведем некоторые высказывания студентов об этой работе.

«Мне очень помог видеокейс-задачник «Постановка и решение учебной задачи», в котором два студента проводят один и тот же урок, но по-разному. Первый фрагмент урока, на мой взгляд, получился более удачным. Хотя там не показан момент перехода к изолиниям как способу обозначения высот и глубин на карте. Тем не менее, этот подход выглядит более понятным для детей. Правда, он требует больше усилий от учителя: например, нужно

сделать макет горы. В то же время во втором уроке мне понравилось, что ученики сначала не понимали, почему визуально длинный маршрут оказался коротким по условиям задачи. Это дало им возможность самим предложить версии и разобраться в принципах картографического обозначения».

«Видеокейс-задачник «От разговора к детскому действию». Мне кажется, на этом уроке не удалось организовать полноценную дискуссию и подвести детей к пониманию симметрии. Возможно, это связано с тем, что учитель не работал с детскими версиями. Дети, судя по всему, не осознали, какую задачу решают, и постепенно потеряли интерес. Вероятно, проблема в том, что педагог слишком жестко направляла их к «правильному» ответу. В результате желаемый вывод так и не был сформулирован».

«Видеокейс-образец «Готовность к уроку». Учитель мастерски организует начало урока, превращая подготовительные минуты в эффективный рабочий процесс. Еще до звонка она успевает проверить готовность каждого ученика, лавируя между индивидуальными рекомендациями и общими указаниями для всего класса. Ее четкие, конкретные распоряжения не оставляют детям пространства для неопределенности. К моменту официального начала занятия все уже сосредоточены и полностью подготовлены к работе. Такой подход демонстрирует профессиональное владение классным менеджментом, где каждая минута используется продуктивно, а переход от перемены к уроку происходит плавно и организованно. Благодаря этой системе учитель создает рабочую атмосферу с первых секунд занятия, что существенно повышает эффективность всего учебного процесса».

Студенты отметили, что работа с видеокейсами помогала им неоднократно: при подготовке к практике, в ходе аудиторных занятий и при подготовке к экзаменам.

Исследование, целью которого была разработка и апробация видеокейсов как инструмента для изучения и содействия процессу преодоления «упрощенных и стереотипных представлений» будущих педагогов о сути педагогической деятельности, показало высокую готовность выпускников к эффективной педагогической деятельности. Более половины (70%) студентов к концу обучения в вузе были ориентированы на деятельностный подход к обучению младших школьников. Они воспринимают роль учителя как организатора образовательной среды, где ученик является активным субъектом учебной деятельности. Эта группа студентов продемонстрировала высокую готовность к применению современных образовательных технологий и методов.

В конце учебного года в рамках итоговой аттестации был проведен профессиональный (демонстрационный) экзамен, на котором студенты в условиях, приближенных к реальным условиям работы учителя начальных классов, показывали уроки. На этот экзамен были приглашены работодатели. 35% выпускников бакалавриата сразу же после завершения экзамена получили предложения о работе в ведущих школах, ориентированных на развивающее обучение.

Заключение

Апробация разработанных видеокейсов показала, что наиболее удачными учебными материалами для подготовки учителя начальных классов являются те, которые связаны с реальными профессиональными ситуациями и имеют практическую применимость. Анализ

Санина С.П., Расторгуева М.Д. (2025)
Дидактические возможности использования
видеокейсов в практической подготовке
учителя начальных классов
Вестник практической психологии образования,
22(3), 3—20.

Sanina S.P., Rastorgueva M.D. (2025)
Didactic possibilities of using
video cases in the practical training
of primary school teachers
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 3—20.

ошибок и поиск альтернативных решений позволяет повысить уровень осознанности в освоении педагогических действий. Это помогает наиболее эффективно справляться с проблемами и трудными случаями в реальной профессиональной деятельности. Групповой анализ видеокейсов позволяет организовать дискуссию, открывая ее участникам разные точки зрения.

Включение в учебный процесс видеокейсов помогает студентам самостоятельно осваивать сложные темы, проверять свои решения и развивать навыки анализа ошибок, формирует у студентов навыки самостоятельного анализа, критического мышления и профессионального подхода к решению задач, а также способствует развитию навыков решения прикладных задач.

Таким образом, применение видеокейсов в подготовке учителей начальных классов открывает новые возможности для практико-ориентированного обучения.

Список источников / References

1. Адаскина, А.А., Санина, С.П., Соколов, В.Л. (2021). Использование видеозадачника при подготовке будущих учителей. *Современное образование*, 2, 1—15 с. <https://doi.org/10.25136/2409-8736.2021.2.35559>
Adaskina, A.A., Sanina, S.P., Sokolov, V.L. (2021). Use of the video problem book in preparation of future teachers. *Modern Education*, 2, 1—15. (In Russ.). <https://doi.org/10.25136/2409-8736.2021.2.35559>
2. Воронцов, А.Б., Чудинова, Е.В. (2004). *Учебная деятельность: введение в систему* Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова. М.: А.И. Рассказов.
Vorontsov, A.B., Chudinova, E.V. (2004). *Learning Activity: An Introduction to the System of D.B. Elkonin — V.V. Davydov*. Moscow: A.I. Raszkazov Publ. (In Russ.).
3. Гордиенко, Н.В., Кушхова, М.Д., Сижазева, Э.М. (2018). Психолого-педагогическая диагностика младшего школьника. Преодоление разрыва между теорией и практикой. *Молодой ученый*, 19(205), 196—198. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34986779> (дата обращения: 31.07.2025).
Gordienko, N.V., Kushkhova, M.D., Sizhazheva, E.M. (2018). Psychological and Pedagogical Diagnosis of Junior Schoolchildren: Bridging the Gap Between Theory and Practice, *Young Scientist*, 19(205), 196—198. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34986779> (viewed: 23.07.2025).
4. Грицова, О.А., Носырева, А.Н., Михайлова, О.М., Носырев, А.Н. (2018). Базовая кафедра как способ реализации дуального обучения в вузе. *Вестник Алтайской академии экономики и права*, 2, 65—71. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36526848> (дата обращения: 31.07.2025).
Grisova, O.A., Nosyreva, A.N., Mikhailova, O.M., Nosyrev, A.N. (2018). Baseline Department as a Method of Implementing Dual Education in Higher Education Institutions, *Bulletin of Altai Academy of Economics and Law*, 2, 65—71. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36526848> (viewed: 31.07.2025).
5. Гулакова, М.В., Харченко, Г.И. (2013). Интерактивные методы обучения в вузе как педагогическая инновация. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, 11, 31—35. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20789502> (дата обращения: 31.07.2025).

Санина С.П., Расторгуева М.Д. (2025)
Дидактические возможности использования
видеокейсов в практической подготовке
учителя начальных классов
Вестник практической психологии образования,
22(3), 3—20.

Sanina S.P., Rastorgueva M.D. (2025)
Didactic possibilities of using
video cases in the practical training
of primary school teachers
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 3—20.

- Gulakova, M.V., Kharchenko, G.I. (2013). Interactive Teaching Methods in Higher Education as a Pedagogical Innovation, *Scientific-Methodological Electronic Journal "Koncept"*, 11, 31—35. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20789502> (viewed: 31.07.2025).
6. Гулин, А.И., Сухинец, Ж.А. (2015). Базовая кафедра как современный подход к организации профессиональной подготовки студентов вузов. *Современная высшая школа: инновационный аспект*, 2, 14—22. <https://doi.org/10.7442/2071-9620-2015-2-14-22>
- Gulin, A.I., Sukhinec, Zh.A. (2015). Basic department as a modern approach the organization of professional training of higher school students. *Contemporary Higher Education: Innovative Aspects*, 2, 14—22. (In Russ.). <https://doi.org/10.7442/2071-9620-2015-2-14-22>
7. Жвания, С.Ю. (2019). Практико-ориентированная подготовка студентов педагогических специальностей Абхазского государственного университета: опыт и проблемы. *Журнал педагогических исследований*, 4(4), 67—70. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41224294> (дата обращения: 31.07.2025).
- Zhvania, S.Yu. (2019). Practice-oriented training of students of pedagogical specialties of the Abkhaz State University: experience and problems. *Journal of Pedagogic Research*, 4(4), 67—70. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41224294> (viewed: 31.07.2025).
8. Кузнецова, И.Ю. (2018). Особенности практической подготовки студентов на базовой кафедре вуза. *Непрерывное образование: XXI век*, 4(24), Статья 11. <https://doi.org/10.15393/j5.art.2018.4324>
- Kuznetsova, I.Yu. (2018). Peculiarities of student practical training at the basic department of the university. *Lifelong Education: The 21st Century*, 4(24), Article 11. (In Russ.). <https://doi.org/10.15393/j5.art.2018.4324>
9. Марголис, А.А. (2024). Педагогическое образование как развитие исходных педагогических представлений. *Психологическая наука и образование*, 29(6), 5—20. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290601>
- Margolis, A.A. (2024). Teacher Education as the Development of Student Teachers' Preconceptions and Beliefs. *Psychological Science and Education*, 29(6), 5—20. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2024290601>
10. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н. (2013). М. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 31.07.2025).
On approval of the professional standard "Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)": Order of the Ministry of Labor of Russia from October 18, 2013, no. 544n. (2013). Moscow. (In Russ.). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (viewed: 31.07.2025).
11. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование: С изменениями и дополнениями: Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 122. (2018). М. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440302_B_3_15062021.pdf (дата обращения: 31.07.2025).

Санина С.П., Расторгуева М.Д. (2025)
Дидактические возможности использования
видеокейсов в практической подготовке
учителя начальных классов
Вестник практической психологии образования,
22(3), 3—20.

Sanina S.P., Rastorgueva M.D. (2025)
Didactic possibilities of using
video cases in the practical training
of primary school teachers
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 3—20.

On approval of the federal state educational standard of higher education — Bachelor's degree in the direction of training 44.03.02 Psychological and pedagogical education: With amendments and additions: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation from February 22, 2018, no. 122. (2018). Moscow. (In Russ.). URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440302_B_3_15062021.pdf (viewed: 31.07.2025).

12. Осичева, А.А., Раевская, Е.А. (2021). Готовность студентов-педагогов к профессиональной деятельности. В. Е.А. Раевская (ред.), *Педагогическое образование в Республике Карелия: опыт поколений и перспективы развития: сборник статей Международной научно-практической конференции, посвященной 90-летию высшего педагогического образования в Республике Карелия* (с. 130—137). Петрозаводск: ПетрГУ. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47940459> (дата обращения: 31.07.2025).
Osicheva, A.A., Raevskaya, E.A. (2021). Readiness of student-teachers for professional activities. In: E.A. Raevskaya (Ed.), *Teacher education in the republic of Karelia: the experience of generations and perspectives of development* (pp. 130—137). Petrozavodsk: PetrSU Publ. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47940459> (viewed: 31.07.2025).
13. Пилипчук, Л.С., Жилкина, Е.В. (2020). Психологическая готовность студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. *Вестник Алтайского государственного педагогического университета*, 2(43), 59—66. <https://doi.org/10.37386/2413-4481-2020-2-59-66>
Pilipchuk, L.S., Zhilkina, E.V. (2020). Psychological readiness of pedagogical university students for professional activity in the conditions of inclusive education. *Vestnik of Altai State Pedagogical University*, 2(43), 59—66. (In Russ.). <https://doi.org/10.37386/2413-4481-2020-2-59-66>
14. Санина, С.П. (2018). Роль модульного обучения в развитии профессиональных компетенций студентов прикладного бакалавриата. *Психолого-педагогические исследования*, 10(3), 56—69. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2018100306>
Sanina, S.P. (2018). The Role of Modular Education in the Development of Professional Competencies of Applied Bachelor Students. *Psychological-Educational Studies*, 10(3), 56—69. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2018100306>
Санина, С.П., Расторгуева, М.Д. (2024). Возможности диагностического инструментария профессионального (демонстрационного) экзамена для развития компетенций будущих учителей начальных классов. *Вестник практической психологии образования*, 21(4), 41—52. <https://doi.org/10.17759/bppe.2024210404>
Sanina, S.P., Rastorgueva, M.D. (2024). The Possibilities of The Diagnostic Tools of The Professional (Demonstration) Exam for The Development of Competencies of Future Primary School Teacher's. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 21(4), 41—52. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2024210404>
15. Тюхтина, М.Д., Хаперская, А.Ю. (2022). Развитие профессионального мышления студентов — будущих учителей начальных классов. В: С.В. Беспалова, И.А. Кудрейко (ред.), *Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость: Материалы I Международной научно-практической конференции (Донецк, 24 июня 2022 г.). Том 1* (с. 287—292). Донецк: Изд-во ДОННУ. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49417396> (дата обращения: 31.07.2025).

Санина С.П., Расторгуева М.Д. (2025)
Дидактические возможности использования
видеокейсов в практической подготовке
учителя начальных классов
Вестник практической психологии образования,
22(3), 3—20.

Sanina S.P., Rastorgueva M.D. (2025)
Didactic possibilities of using
video cases in the practical training
of primary school teachers
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 3—20.

Tyukhtina, M.D., Khaperskaya, A.Yu. (2022). Development of professional thinking of students — future primary school teachers. In: S.V. Beshpalova, I.A. Kudreyko (Eds.), *Modern teacher: professional competence and social significance: Proceedings of the I International Scientific and Practical Conference (Donetsk, June 24, 2022). Vol. 1* (pp. 287—292). Donetsk: Donetsk National University. (In Russ.).

16. Федина, Н.В., Бурмыкина, И.В., Зияутдинов, В.С., Кретов, Д.В., Смирнов, М.Ю. (2016). Проблемы педагогической практики и пути их решения. *Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования*, 3, 75—81. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26622171> (дата обращения: 31.07.2025).
Fedina, N.V., Burmykina, I.V., Ziautdinov, V.S., Kretov, D.V., Smirnov, M.Yu. (2016). Problems of teaching practice and ways of their solution. *Proceedings of Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education*, 3, 75—81. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26622171> (viewed: 31.07.2025).

Информация об авторах

Светлана Петровна Санина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова», факультет «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4033-3913>, e-mail: saninasp@mgppu.ru

Маргарита Дмитриевна Расторгуева, преподаватель кафедры «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова», факультет «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3303-1052>, e-mail: tuhtinamd@mgppu.ru

Information about the authors

Svetlana P. Sanina, Candidate of Science (Education), Associate Professor of the Department of Educational Psychology named after professor V.A. Guruzhapov, Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4033-3913>, e-mail: saninasp@mgppu.ru

Margarita D. Rastorgueva, Lecturer of the Department of Educational Psychology named after professor V.A. Guruzhapov, Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3303-1052>, e-mail: tuhtinamd@mgppu.ru

Вклад авторов

Санина С.П. — идеи исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

Расторгуева М.Д. — идеи исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

Санина С.П., Расторгуева М.Д. (2025)
Дидактические возможности использования
видеокейсов в практической подготовке
учителя начальных классов
Вестник практической психологии образования,
22(3), 3—20.

Sanina S.P., Rastorgueva M.D. (2025)
Didactic possibilities of using
video cases in the practical training
of primary school teachers
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 3—20.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the Authors

Svetlana P. Sanina — researching ideas; annotation, writing and design of the manuscript; planning of the research; control over the research.

Margarita D. Rastorgueva — researching ideas; annotation, writing and design of the manuscript; planning of the research; control over the research.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 13.08.2025
Поступила после рецензирования 29.08.2025
Принята к публикации 29.08.2025
Опубликована 26.09.2025

Received 2025.08.13
Revised 2025.08.29
Accepted 2025.08.29
Published 2025.09.26

**АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ И ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ
ОСНОВА СОТРУДНИЧЕСТВА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ |
AXIOLOGICAL AND PERSON-ORIENTED BASIS FOR COOPERATION
AND INTERACTION OF SUBJECTS OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

Научная статья | Original paper

**Эволюция и динамика референтных групп
в контексте формирования и трансформации личности**

Л.Е. Олтаржевская¹✉

¹ Городской психолого-педагогический центр Департамента образования и науки города Москвы, Москва, Российская Федерация

✉ oltarzhevskayale@edu.mos.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Референтные группы (РГ) — ключевой элемент социального и психологического развития личности, формирующие Я-концепцию, ценности и поведение. Они выступают источником норм, ценностей и эталонов для сравнения. В условиях цифровой трансформации общества, характеризующейся разнообразием знаний, возможностей, мнений, виртуализацией и динамичностью социальных связей, понимание эволюции, современных форм, механизмов влияния — и особенно динамики РГ на протяжении жизненного пути личности — приобретает особую научную и практическую актуальность. Понимание динамики РГ на жизненном пути с позиций психологии развития, социальной и клинической психологии особенно важно для педагогов, классных руководителей и родителей. **Цель.** Разработать теоретическую модель психологической динамики влияния референтных групп на личностное развитие и идентичность в контексте жизненного пути в условиях современных вызовов. **Гипотеза.** Динамика референтных групп в жизненном пути личности представляет собой нелинейный процесс, детерминированный возрастными переходами, сменой социальных ролей, ключевыми жизненными событиями, изменением ценностей и технологической доступностью, и проявляется в сдвигах источников влияния, уровня их стабильности, добровольности выбора, доминирующего типа влияния, множественности групп и роли цифровых РГ. **Методы и материалы.** Систематический теоретический анализ психологической, социологической и междисциплинарной литературы; концептуальное моделирование с опорой на теории развития, социального

Олтаржевская Л.Е. (2025)
Эволюция и динамика референтных групп
в контексте формирования и трансформации
личности
Вестник практической психологии образования,
22(3), 88—102.

Oltarzhevskaya L.E. (2025)
Evolution and dynamics of reference groups
in the context of personality formation
and transformation
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 88—102.

познания и идентичности. Материал исследования — классические и современные теоретические и эмпирические работы по проблеме референтных групп. **Результаты.** Выявлены психологические функции РГ, разработана психологически обоснованная модель динамики, связывающая изменения репертуара и значимости РГ с возрастными задачами, уточнены механизмы влияния с акцентом на когнитивные и поведенческие процессы, обозначены психологические риски негативного влияния РГ. **Выводы.** Модель подтверждает центральную роль референтных групп в психологическом развитии. Современные возможности общества, в том числе глобальная цифровизация, усиливают как позитивные, так и негативные аспекты влияния. Понимание динамики необходимо для психопрофилактики, консультирования, развития и становления личности.

Ключевые слова: референтная группа, психология развития, социальная идентичность, самооценка, социальное сравнение, Я-концепция, цифровая социализация, жизненный путь

Для цитирования: Олтаржевская, Л.Е. (2025). Эволюция и динамика референтных групп в контексте формирования и трансформации личности. *Вестник практической психологии образования*, 22(3), 88—102. <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220306>

Evolution and dynamics of reference groups in the context of personality formation and transformation

L.E. Oltarzhevskaya¹✉

¹ City Psychological and Pedagogical Center of the Department of Education and Science of Moscow, Moscow, Russian Federation

✉ oltarzhevskayale@edu.mos.ru

Abstract

Context and relevance. Reference groups (RG) are a key element of an individual's social and psychological development, shaping their self-concept, values, and behavior. They serve as a source of norms, values, and standards for comparison. In the context of the digital transformation of society, characterized by a diverse range of knowledge, opportunities, and opinions, as well as the virtualization and dynamism of social connections, understanding the evolution, current forms, mechanisms of influence, and especially the dynamics of RG throughout an individual's life becomes particularly relevant from a scientific and practical perspective. Understanding the dynamics of the RG in the life course from the perspective of developmental, social, and clinical psychology is especially important for educators, classroom supervisors, and parents. **Objective.** To develop a theoretical model of the psychological dynamics of the influence of reference groups on personal development and identity in the context of life path under modern challenges. **Hypothesis.** The dynamics of reference groups in the life path of an individual is a non-linear process determined by age transitions, changes in social roles, key life events, changes in values and technological

Олтаржевская Л.Е. (2025)
Эволюция и динамика референтных групп
в контексте формирования и трансформации
личности
Вестник практической психологии образования,
22(3), 88—102.

Oltarzhevskaya L.E. (2025)
Evolution and dynamics of reference groups
in the context of personality formation
and transformation
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 88—102.

accessibility, and is manifested in shifts in sources of influence, the level of their stability, voluntariness of choice, the dominant type of influence, the multiplicity of groups and the role of digital RGs. **Methods and materials.** Systematic theoretical analysis of psychological, sociological, and interdisciplinary literature; conceptual modeling based on theories of development, social cognition, and identity. The research material includes classical and contemporary theoretical and empirical works on the issue of reference groups. **Results.** The psychological functions of RG have been identified, a psychologically substantiated model of dynamics has been developed that links changes in the repertoire and significance of RG to age-related tasks, the mechanisms of influence have been clarified with a focus on cognitive and behavioral processes, and the psychological risks of negative RG influence have been identified. **Conclusions.** The model confirms the central role of reference groups in psychological development. Modern society's capabilities, including global digitalization, enhance both positive and negative aspects of influence. Understanding these dynamics is essential for psychoprophylaxis, counseling, and personal growth and development.

Keywords: reference group, developmental psychology, social identity, self-esteem, social comparison, self-concept, digital socialization, life path

For citation: Oltarzhevskaya, L.E. (2025). Evolution and dynamics of reference groups in the context of personality formation and transformation. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 22(3), 88—102. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220306>

Введение

Понятие референтной группы (РГ) является одним из ключевых в социальных науках для описания механизмов влияния общества на личность. Под референтной группой понимается реальная или воображаемая социальная общность, нормы, ценности, оценки и эталоны которой служат для индивида стандартом для самооценки, формирования установок и выбора моделей поведения (Human, 1942; Sherif, 1948). Исследование РГ имеет фундаментальное значение для понимания процессов социализации, формирования социальной идентичности и адаптации личности в меняющемся мире (Андреева, 2002).

Актуальность изучения динамики референтных групп обусловлена радикальной трансформацией социального ландшафта в эпоху цифровизации. Множественность, фрагментарность и виртуализация социальных связей, возникновение алгоритмически формируемых онлайн-сообществ приводят к качественному усложнению репертуара, функций и характера влияния РГ (Солдатова, Рассказова, Нестик, 2017). В этих условиях стихийная и разнонаправленная природа социализации (Мудрик, 2011, с. 32) усиливается, опосредуясь «техносистемой» как частью современной культуры, что выдвигает на первый план необходимость изучения новых контекстов формирования личности.

Проблема исследования заключается в том, что, несмотря на признанную важность референтных групп, существующие теоретические подходы преимущественно фокусируются на их статичных аспектах или изучают их влияние на отдельных этапах жизненного пути (например, в юности). Существует дефицит комплексных психологических моделей,

описывающих нелинейную динамику РГ на протяжении всего жизненного пути личности в условиях высокой социальной изменчивости и технологической доступности.

История изучения РГ, начавшаяся с работ по социальному сравнению и формированию установок (H uman, 1942; Newcomb, 1943), была существенно обогащена теориями социальной идентичности (Tajfel, Turner, 1979) и самокатегоризации (Turner et al., 1987). Значительный вклад в развитие проблемы внесли исследования, выявившие функции позитивных и негативных РГ (Newcomb, 1943), их роль в социальной структуре и процессы социального сравнения (Festinger, 1954). Отечественная психологическая школа разработала представление об опосредующей роли РГ в развитии личности, их значении для рефлексии и самоопределения (Андреева, 2002). Как отмечает А.Г. Асмолов, «референты... помогают управлять поведением ребенка, координировать его поступки... за счет того, что ребенок чувствует их эмоциональный настрой и восприятие своего поведения» (Асмолов, 2007, с. 115).

Однако современные исследования лишь фрагментарно затрагивают вопросы долгосрочной траектории изменения РГ, их ситуативной пластичности и роли цифровых сообществ как новых агентов влияния. Таким образом, настоящее исследование непосредственно продолжает и развивает существующую традицию, фокусируясь на динамическом и процессуальном аспекте феномена.

Отличие данной работы от предыдущих состоит в разработке целостной теоретической модели, которая:

- рассматривает динамику РГ как нелинейный процесс, детерминированный не только возрастными переходами, но и сменой социальных ролей, ключевыми жизненными событиями и технологической доступностью;
- интегрирует подходы психологии развития, социальной и клинической психологии для анализа изменений на протяжении всего жизненного пути;
- специально анализирует современные вызовы, такие как виртуализация социальности и множественность групп, включая цифровые РГ, и их влияние на психологическое благополучие личности.

Главная цель исследования заключается в разработке теоретической модели психологической динамики влияния референтных групп на личностное развитие и идентичность в контексте жизненного пути.

Основная гипотеза состоит в том, что динамика референтных групп представляет собой нелинейный процесс, детерминированный возрастными переходами, сменой социальных ролей, ключевыми жизненными событиями, изменением ценностей и технологической доступностью. Эта динамика проявляется в системных сдвигах: в источниках влияния (от семьи к сверстникам, профессиональным и виртуальным группам), уровне их стабильности, добровольности выбора, доминирующего типа влияния, множественности групп и возрастающей роли цифровых РГ (H uman, 1942).

Материалы и методы

Настоящее исследование представляет собой теоретико-аналитическую работу, направленную на разработку модели психологической динамики влияния референтных групп на личностное развитие и идентичность в контексте жизненного пути.

Олтаржевская Л.Е. (2025)
Эволюция и динамика референтных групп
в контексте формирования и трансформации
личности
Вестник практической психологии образования,
22(3), 88—102.

Oltarzhevskaya L.E. (2025)
Evolution and dynamics of reference groups
in the context of personality formation
and transformation
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 88—102.

Исследование основано на методологии системного теоретического анализа, концептуального моделирования и интерпретативного синтеза данных. Такой дизайн является оптимальным для решения задач теоретического обобщения, систематизации разнородных эмпирических фактов и построения целостных объяснительных моделей в психологии, когда прямое эмпирическое исследование всей сложности феномена затруднено.

В ходе исследования нами был проведен систематический анализ психологической, социологической и междисциплинарной литературы по проблеме референтных групп. Критериями являлись временной охват, тематическая релевантность и вид публикации. Таким образом, мы проанализировали классические труды, заложившие основы теории референтных групп (1940—1970-е гг.), и современные исследования (2000—2023 гг.), отражающие актуальные тенденции, работы, посвященные функциям, типам и механизмам влияния референтных групп, их роли в развитии идентичности, социализации, исследования, затрагивающие вопросы цифровизации и виртуальных сообществ, — научные монографии, статьи в рецензируемых отечественных и зарубежных журналах и материалы конференций.

Поиск источников проводился в электронных базах данных eLibrary, PsycINFO, Web of Science, Scopus с использованием ключевых слов: «референтная группа», «социальное сравнение», «идентичность», «цифровая социализация», «reference group», «social identity», «online communities».

Анализ осуществлялся в несколько этапов. Нами были выделены основные теоретические подходы к пониманию референтных групп (социологический, социально-психологический, общепсихологический), далее были выделены общие и специфические элементы и проведен концептуальный синтез в понимании динамики РГ в различных научных школах для построения комплексной модели. Таким образом, нами была разработана структурно-динамическая модель, описывающая изменения репертуара и значимости РГ на разных этапах жизненного пути с учетом современных цифровых контекстов.

Для обеспечения достоверности теоретического исследования применялись принципы междисциплинарности, полноты охвата и критической оценки.

Результаты

В результате проведенного теоретического анализа была разработана многомерная модель динамики референтных групп в жизненном пути личности. Модель описывает изменения по шести ключевым параметрам: доминирующий источник влияния, стабильность/лабильность РГ, степень добровольности выбора, доминирующий тип влияния (нормативный/сравнительный), множественность групп, роль цифровых РГ (табл.).

Таблица / Table

Развернутая модель психологической динамики референтных групп
Expanded model of the psychological dynamics of reference groups

Параметр динамики / Parameter of dynamics	Детство / Childhood	Подростковый возраст / Adolescence	Юность / Young Adulthood	Зрелость / Middle Adulthood	Поздняя зрелость / Late Adulthood
Доминирующ ий источник влияния / Dominant source of influence	Семья, воспитатели / Family, caregivers	Сверстники, медиаперсоны, учителя / Peers, media figures, teachers	Проф. группа, партнер, друзья, вузовское сообщество, онлайн- сообщества / Prof. group, partner, friends, university community, online communities	Проф. сообщество, семья (собственная), референтные круги детей / Prof. community, own family, children's reference circles	Семья (дети, внуки), группы по интересам (хобби, здоровье), реминисцентн ые группы / Family (children, grandchildren), interest groups (hobbies, health), reminiscence groups
Стабильность / Stability	Очень высокая. Низкая изменяемост ь состава РГ / Very high. Low changeability	Очень низкая. Высокая лабильность, быстрая смена РГ / Very low. High lability, rapid change	Средняя. Стабилизация после периода поиска / Medium. Stabilization after a period of search	Высокая. Состав РГ стабилизиров ан на годы / High. Composition is stable for years	Снижающаяс я. Потеря контактов, сужение круга общения / Decreasing. Loss of contacts, narrowing of the circle
Добровольнос ть выбора / Voluntariness of choice	Нулевая. Заданы семьей и институтами / Zero. Determined by family and institutions	Высокая. Активный поиск и выбор «своих» групп / High. Active search and choice of "own" groups	Высокая. Осознанный выбор проф. и дружеских кругов / High. Conscious choice of professional and friendly circles	Ограниченная . Выбор обусловлен профессионал ьными и семейными ролями / Limited. Determined by professional	Высокая. Свободный выбор на основе интересов и комфорта / High. Free choice based on interests and comfort

				and family roles	
Доминирующий тип влияния / Dominant type of influence	Нормативный (усвоение норм и ценностей) / Normative (internalization of norms and values)	Сравнительный (самооценка, идентичность) и нормативный (от групп сверстников) / Comparative (self-esteem, identity) and normative (from peer groups)	Сравнительный (карьера, статус, достижения) / Comparative (career, status, achievements)	Нормативный (соответствие проф. и семейным ожиданиям) / Normative (conformity to professional and family expectations)	Сравнительный (здоровье, успехи детей, жизненные итоги) / Comparative (health, children's success, life outcomes)
Множественность / Multiplicity	Низкая. 1—2 значимые группы / Low. 1-2 significant groups	Очень высокая. Множество реальных и виртуальных групп / Very high. Multiple real and virtual groups	Высокая. Профессиональные, дружеские, семейные, виртуальные РГ / High. Professional, friendly, family, virtual RGs	Средняя. Круг РГ сужается до наиболее значимых / Medium. The circle narrows to the most significant ones	Низкая. 1—2 доминирующих круга / Low. 1-2 dominant circles
Роль цифровых РГ / Role of digital RGs	Отсутствует или опосредована родителями / Absent or mediated by parents	Ключевая. Источник норм, идентичности, социального сравнения / Key. Source of norms, identity, social comparison	Значимая. Для проф. нетворкинга, поддержания связей, досуга / Significant. For professional networking, maintaining connections, leisure	Инструментальная. Для проф. развития и коммуникации / Instrumental. For professional development and communication	Компенсаторная. Для поддержания социальных связей и доступа к информации / Compensatory. For maintaining social connections and access to information

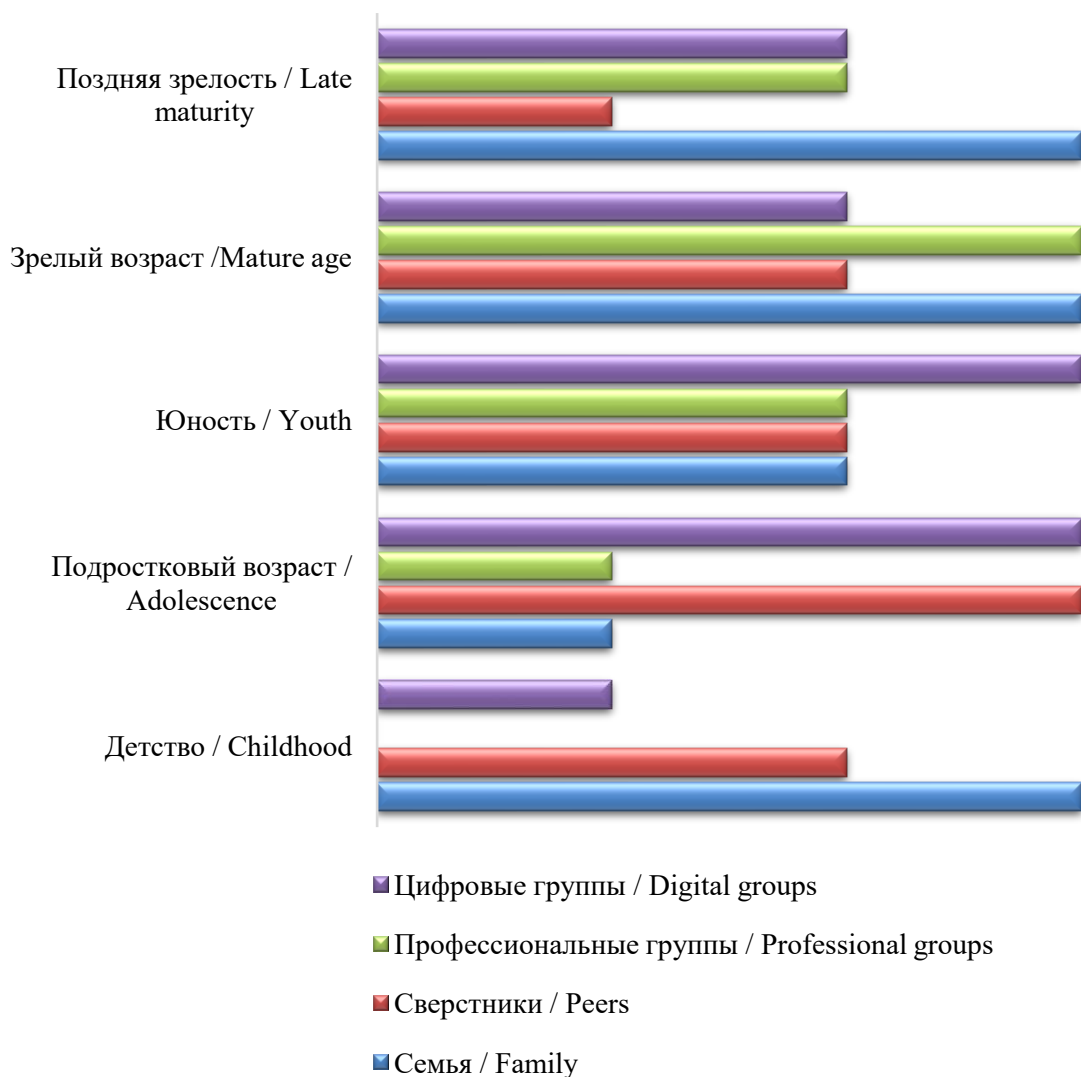


Рис. 1. Визуализация нелинейной динамики значимости различных типов референтных групп
Fig. 1. Visualization of the non-linear dynamics of the significance of different types of reference groups

На графике показано изменение относительной значимости (по оси X) различных типов РГ в зависимости от возраста/этапа жизни (по оси Y).

РГ «Семья»: высокий уровень в детстве, резкий спад в подростковом периоде, постепенный рост и плато в зрелости (при создании собственной семьи), повторный рост в поздней зрелости.

РГ «Сверстники»: низкий уровень в детстве, резкий взлет в подростковом возрасте (пик), постепенный спад в юности и зрелости.

РГ «Профессиональные группы»: отсутствует в детстве, постепенный рост в юности, достигает плато в зрелости, снижается к поздней зрелости.

РГ «Цифровые/виртуальные группы»: появляется в подростковом возрасте, резко растет, демонстрирует высокий уровень значимости на протяжении всей дальнейшей жизни с небольшими колебаниями.

Исходя из приведенных данных подтверждается нелинейность динамики РГ. Ее траектории имеют сложную форму с пиками и спадами, а не являются монотонными.

Нами выявлено, что подростковый возраст и ранняя юность являются периодами наибольшей нестабильности и множественности РГ, что создает как возможности для личностного роста, так и риски для формирования идентичности. Как отмечает Ю.В. Челышева, «подростковый возраст является наиболее сложным этапом личностного развития ребенка. Ребенок в подростковом возрасте вступает в период взросления, который характеризуется физиологическими и психологическими изменениями, интенсивным ростом социальных чувств (сочувствие, сопереживание, самопожертвование), бурным развитием эмоций (перепады настроений, повышенная возбудимость, импульсивность). В этот период подросток экспериментирует в разных социальных ролях, занят активным поиском своего “Я”» (Челышева, 2015).

Именно в этот период, как подчеркивает Э.А. Сергейчук, «дети отдаляются от семьи, возникает тенденция к поиску авторитетных лиц среди круга друзей и сверстников, что порождает потребность быть частью какой-либо группы, разделять определенный спектр интересов в кругу лиц своего возраста. Данная тенденция является нормой, однако без должного психолого-педагогического сопровождения создается потенциально опасная ситуация, характеризующаяся высоким риском попадания подростков под влияние деструктивных лидеров, высоким риском принятия социально неприемлемых моделей поведения» (Сергейчук, 2024).

Роль цифровых РГ трансформируется от ключевой и нормативной в юности к инструментальной и компенсаторной в зрелости. Сама динамика обусловлена не только возрастом, но и сменой социальных контекстов (учебное заведение — работа — пенсия) и ключевых жизненных событий (брак, рождение детей, смена работы). «Референтная группа является отправной точкой для формирования установок и поведения личности, для оценки явлений социальной жизни» (Sherif, 1967).

Обсуждение результатов

Проведенный анализ и разработанная модель подтверждают основную гипотезу исследования о том, что динамика референтных групп представляет собой сложный нелинейный процесс, обусловленный комплексом факторов — внутренних (возраст, ценности) и внешних (социальные роли, технологическая среда, жизненные события). Полученные результаты позволяют утверждать, что смена РГ не является простой линейной последовательностью, а представляет собой наложение и конкуренцию групп, чья значимость ситуативно меняется в зависимости от контекста и решаемых личностью задач.

Разработанная модель не противоречит классическим теориям, а интегрирует их в более широкий контекст, обогащая новыми измерениями. Как справедливо отмечают Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова и Л.А. Петровская, «теория референтной группы

подчеркивает значимость группы в определении и оценке всех аспектов социальной ситуации, включая и «Я» ее членов, а также в строгом соблюдении ими групповых норм. Однако основным ограничением теории является тот факт, что в ней практически не описан механизм выбора референтной группы. Многими авторами отмечается, что исследователями в данной области так и не было выработано какой-либо теории, которая пыталась бы объяснить, какие личностные характеристики индивида предрасполагают его к выбору той или иной референтной группы» (Андреева, Богомолова, Петровская, 2001). Настоящее исследование является шагом к преодолению этого ограничения, предлагая модель, которая учитывает не только личностные, но и контекстуальные (в т. ч. технологические) детерминанты этого выбора.

Полученные результаты позволяют сделать несколько фундаментальных выводов.

1. Согласование с теорией Э. Эриксона: модель конкретизирует психосоциальные стадии Эриксона через призму смены РГ. Например, задача формирования идентичности в подростковом возрасте напрямую связана с активным поиском и экспериментированием с различными РГ, а задача генеративности в зрелости — с ориентацией на профессиональные группы и референтные круги следующего поколения. «Генеративность — это прежде всего забота о создании следующего поколения и руководстве им... предполагается, что эта концепция включает в себя... продуктивность и креативность» (Эриксон, 2025).

2. Развитие теории социальной идентичности Тэшфела и Тернера: «У всех людей есть потребность в позитивном мнении о себе. Эта потребность оказывает влияние на мотивацию и когнитивные процессы, направленные на то, чтобы нравиться самому себе... В тех случаях, когда у человека нет в жизни никаких личных достижений, которые вызвали бы чувства удовлетворения и повышения самооценки, он, в качестве альтернативы, ориентируется на принадлежность к определенным группам» (Сухов, Деркач, 2008, с. 71). Модель учитывает современный контекст, где множественность и ситуативная актуализация социальных идентичностей становится нормой. Личность одновременно принадлежит к множеству реальных и виртуальных групп, и ее поведение определяется не принадлежностью к одной группе, а сложным взаимодействием этих принадлежностей, что требует модификации классических представлений

3. Вклад в теорию социального сравнения Л. Фестингера: «Мы сравниваем себя с другими, чтобы понять, кто мы есть» (Festinger, 1954). Модель показывает, что цифровая среда радикально расширила «пул для сравнения». Если ранее сравнение происходило в основном с ближайшим окружением, то теперь индивид постоянно сравнивает себя с глобально доступными, часто идеализированными и алгоритмически отобранными образами из социальных сетей, что может приводить к систематическим искажениям в самооценке. Механизмы этого сравнения также усложняются. Как отмечают Swart и Schutte, «индивид может использовать информационную референтную группу двумя различными способами. Первый — это когда индивид активно ищет информацию у группы, обладающей соответствующим опытом, а второй — когда индивид делает выводы, наблюдая за поведением значимых для него людей» (Swart, Schutte, 2024). В цифровой среде оба способа активно используются, причем наблюдение часто происходит за тщательно сконструированной и отфильтрованной версией жизни других.

Предлагаемая модель вносит существенный вклад в проблему, устраняя выявленный в литературе дефицит комплексных динамических подходов.

В отличие от статичных или линейно-стадиальных моделей, наша модель подчеркивает, что репертуар РГ может быстро меняться в ответ на жизненные события (переезд, смена работы, кризис) даже в зрелом возрасте. Также разработанная модель явно включает в анализ интернет-сообщества, медиаперсон (микро-инфлюенсеры) и алгоритмы рекомендательных систем как мощных агентов влияния, формирующих эталоны для сравнения и нормы поведения, что является качественно новым и актуальным феноменом в современном мироустройстве. Модель учитывает взаимовлияние факторов разного уровня: от макросоциальных (цифровизация) до индивидуально-личностных (смена ценностей).

Представленная модель служит инструментом для анализа потенциальных угроз и ресурсов, связанных с динамикой РГ.

Предполагаемые риски:

- конфликт идентичностей и маргинализация — при одновременной принадлежности к группам с противоречащими друг другу нормами и ценностями (например, религиозная семья и либеральное онлайн-сообщество);
- цифровой разрыв и социальная эксклюзия — неравный доступ к цифровым ресурсам или неспособность освоить новые цифровые РГ может вести к социальной изоляции, особенно в позднем возрасте;
- дестабилизация Я-концепции — постоянное сравнение с идеализированными цифровыми эталонами, культивируемое в социальных сетях, является фактором риска развития низкой самооценки, тревоги и депрессивных симптомов.

Ресурсность модели обеспечивается следующими показателями:

- компенсаторная функция цифровых РГ — для людей с ограниченными возможностями здоровья, с низким социальным статусом или узкими интересами онлайн-сообщества предоставляют уникальную возможность найти референтную группу и поддержку, недоступную в офлайне;
- повышение агентности — современная множественность РГ расширяет возможности для выбора и построения своей социальной идентичности, повышая личностную автономию.

Таким образом, модель предоставляет целостный готовый набор инструментов для анализа как конструктивных, так и деструктивных аспектов влияния РГ в современном сложном мире.

Заключение

Настоящее теоретическое исследование достигло своей основной цели — была разработана комплексная интегративная модель психологической динамики референтных групп (РГ) на протяжении жизненного пути личности. Результаты работы всесторонне подтверждают выдвинутую гипотезу, демонстрируя, что динамика РГ является нелинейным, многодетерминированным процессуальным феноменом.

Динамика системна и многомерна, описывается изменениями по шести взаимосвязанным параметрам (источник, стабильность, добровольность, тип влияния, множественность, роль цифровых РГ), что позволяет дать ее комплексную характеристику на любом этапе жизни. Ключевым драйвером динамики является не просто возраст, а смена социальных ситуаций

развития и жизненных событий, которые по-разному протекают в условиях цифровой среды. Цифровые сообщества трансформируют традиционную картину, становясь полноправными РГ со специфическими механизмами влияния (алгоритмизация, персонификация, постоянная доступность), что требует пересмотра классических теорий социализации.

Так, разработанная нами модель служит мостом между различными психологическими дисциплинами (психология развития, социальная психология, клиническая психология), предлагая общий язык для описания процесса влияния общества на личность.

Модель имеет выраженную практическую ценность и может быть применена в различных сферах. Может использоваться как диагностический инструмент в психологическом консультировании и психотерапии для анализа круга значимых РГ клиента, выявления источников ролевых конфликтов, давления или, наоборот, поддержки. Это особенно актуально для работы с подростками и молодежью, переживающими кризис идентичности. Понимание динамики РГ необходимо в системе образования для разработки программ обучения, направленных на развитие медиаграмотности и критического мышления у школьников, а также для выстраивания эффективной коммуникации с ученическими коллективами, которые сами являются мощной РГ. С точки зрения профилактической и реабилитационной работы модель позволяет идентифицировать группы риска (например, подростков, попавших под влияние деструктивных онлайн-сообществ) и разрабатывать адресные программы профилактики девиантного поведения и экстремизма.

Перспективными направлениями для будущих исследований мы определяем эмпирическую верификацию модели с помощью лонгитюдных исследований, отслеживающих траектории изменения РГ у одной и той же выборки респондентов на протяжении длительного времени, гендерные сравнения для выявления универсальных и специфических закономерностей динамики РГ в разных социальных группах, углубленное изучение механизмов влияния алгоритмически формируемых РГ на процессы социального восприятия, поляризацию мнений и принятие решений. Такие группы создаются на основе определенных алгоритмов или принципов, направленных на влияние на поведение людей, и выступают в качестве эталона, шаблона для поведения, и их нормы и ценности служат эталоном для индивида.

Предложенная модель открывает новые возможности для более глубокого понимания фундаментального вопроса о том, как общество конструирует личность в условиях беспрецедентной сложности и изменчивости социального мира.

В отличие от предыдущих статичных моделей, наша модель подчеркивает ситуативную пластичность репертуара РГ даже в пределах одного возрастного этапа, интегрирует цифровые сообщества как полноправный агент влияния, механизмы которого (алгоритмическая рекомендация, анонимность, персонификация контента) качественно отличаются от влияния традиционных групп, учитывает роль не-групп (воображаемых сообществ, медиаперсон, алгоритмических кураторов) в процессе социального сравнения и формирования эталонов.

Данная модель предоставляет инструмент для анализа как ресурсной, так и деструктивной функций РГ в современном мире и позволяет концептуализировать современные риски, такие как конфликт идентичностей, цифровая социализация, нестабильность в формировании устойчивой идентичности.

Олтаржевская Л.Е. (2025)
Эволюция и динамика референтных групп
в контексте формирования и трансформации
личности
Вестник практической психологии образования,
22(3), 88—102.

Oltarzhevskaya L.E. (2025)
Evolution and dynamics of reference groups
in the context of personality formation
and transformation
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 88—102.

Список источников / References

1. Андреева, Г.М. (2002). *Социальная психология*. М.: Аспект Пресс.
Andreeva, G.M. (2002). *Social Psychology*. Moscow: Aspekt Press. (In Russ.).
2. Андреева, Г.М. (2016). *Зарубежная социальная психология XX столетия: теоретические подходы*. М.: Аспект Пресс.
Andreeva, G.M. (2016). *Foreign Social Psychology of the 20th Century: Theoretical Approaches*. Moscow: Aspekt Press. (In Russ.).
3. Андреева, Г.М., Богомолова, Н.Н., Петровская, Л.А. (2001). *Современная социальная психология на Западе (теоретические ориентации)*. М.: Издательство Московского университета.
Andreeva, G.M., Bogomolova, N.N., Petrovskaya, L.A. (2001). *Modern Social Psychology in the West (Theoretical Orientations)*. Moscow: Moscow University Press. (In Russ.).
4. Асмолов, А.Г. (2007). *Психология личности: Культурно-историческое понимание развития человека*. М.: Смысл; Издательский центр «Академия».
Asmolov, A.G. (2007). *Personality Psychology: Cultural-Historical Understanding of Human Development*. Moscow: Smysl Publ.; Akademiya Publishing Center. (In Russ.).
5. Бурдьё, П. (2005). *Социология социального пространства*. Пер. с фр. М.: Институт экспериментальной социологии; СПб: Алетейя.
Bourdieu, P. (2005). *Sociologie de l'espace social [Sociology of Social Space]*. Trans. from Fr. Moscow: Institute of Experimental Sociology Publ.; Saint Petersburg: Aleteyya Publ. (In Russ.).
6. Карпукхин, О. (1999). Легко ли быть молодым. *Диалог*, 2, 14—19.
Karpukhin, O. (1999). Is It Easy to Be Young. *Dialog*, 2, 14—19. (In Russ.).
7. Мартыанова, Н.А., Зарубин, В.Г., Семенов, В.А. (2021). *Концепция структурного функционализма Роберта К. Мертона: Монография*. М.: Ай Пи Ар Медиа.
Martyanova, N.A., Zarubin, V.G., Semenov, V.A. (2021). *The Concept of Structural Functionalism by Robert K. Merton: Monograph*. Moscow: IPR MEDIA Publ. (In Russ.).
8. Мертон, Р. (1991). К теории референтно-группового поведения. В: С.А. Белановский (ред.), *Референтная группа и социальная структура* (с. 3—105). М.: Институт молодежи.
Merton, R. (1991). On the Theory of Reference Group Behavior. In: S.A. Belanovsky (Ed.), *Reference Group and Social Structure* (pp. 3—105). Moscow: Institute of Youth. (In Russ.).
9. Мертон, Р. (1991). Продолжение анализа теории референтных групп и социальной структуры. В: С.А. Белановский (ред.), *Референтная группа и социальная структура* (с. 106—256). М.: Институт молодежи.
Merton, R. (1991). Continuation of the Analysis of the Theory of Reference Groups and Social Structure. In: S.A. Belanovsky (Ed.), *Reference Group and Social Structure* (pp. 106—256). Moscow: Institute of Youth. (In Russ.).
10. Митягина, Е.В. (2007). Референтные группы современной молодежи. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки*, 1(6), 145—150. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=10540038> (дата обращения: 29.08.2025).
Mityagina, E.V. (2007). Reference groups of today's youth. *Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences*, 1(6), 145—150. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=10540038> (viewed: 29.08.2025).

Олтаржевская Л.Е. (2025)
Эволюция и динамика референтных групп
в контексте формирования и трансформации
личности
Вестник практической психологии образования,
22(3), 88—102.

Oltarzhevskaya L.E. (2025)
Evolution and dynamics of reference groups
in the context of personality formation
and transformation
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 88—102.

11. Мудрик, А.В. (2011). *Социализация человека: Учебное пособие*. М.: РАО, МПСИ.
Mudrik, A.V. (2011). *Human socialization: Textbook*. Moscow: Russian Academy of Education Publ., MPSI Publ. (In Russ.).
12. Сачкова, М.Е., Новожилова, Н.И. (2011). Исследование функций референтных подростково-юношеских объединений. В: О.Б. Крушельницкая (ред.), *Личность и группа в образовательном пространстве: Сборник научных трудов. Выпуск 4* (с. 53—61). М.: МГППУ. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24838320> (дата обращения: 29.08.2025).
Sachkova, M.E., Novozhilova, N.I. (2011). Research of the Functions of Reference Adolescent and Youth Associations. In: O.B. Krushelnitskaya (Ed.), *Personality and Group in the Educational Space: Collection of Scientific Works. Issue 4* (pp. 53—61). Moscow: MSUPE Publ. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24838320> (viewed: 29.08.2025).
13. Сергейчук, Э.А. (2024). Исследование привязанности подростков к окружающим референтным лицам. *Молодой ученый*, 14(513), 320—323. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=65596256> (дата обращения: 29.08.2025).
Sergejchuk, E.A. (2024). A study of adolescents' attachment to surrounding reference persons. *Young Scientist*, 14(513), 320—323. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=65596256> (viewed: 29.08.2025).
14. Солдатова, Г.У., Рассказова, Е.И., Нестик, Т.А. (2017). *Цифровое поколение России: компетентность и безопасность*. М.: Смысл.
Soldatova, G.U., Rasskazova, E.I., Nestik, T.A. (2017). *Digital Generation of Russia: Competence and Security*. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.).
15. Сухов, А.Н., Деркач, А.А. (Ред.). (2008). *Социальная психология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии* (6-е изд.). М.: Академия.
Sukhov, A.N., Derkach, A.A. (Eds.). (2008). *Social psychology: A textbook for students of higher educational institutions studying in the field and specialties of psychology* (6th ed.). Moscow: Akademiya Publ. (In Russ.).
16. Чельшева, Ю.В. (2015). Референтные группы и ценностные ориентации подростков с асоциальным поведением. *Системная психология и социология*, 4(16), 23—29. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25454443> (дата обращения: 29.08.2025).
Chelisheva, Yu.V. (2015). Reference group and value orientations in teenagers with asocial behavior. *Systems Psychology and Sociology*, 4(16), 23—29. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25454443> (viewed: 29.08.2025).
17. Эриксон, Э. (2025). *Детство и общество* (2-е изд.). СПб: Питер.
Erikson, E. (2025). *Childhood and Society* (2nd ed.). Saint Petersburg: Piter Publ. (In Russ.).
18. Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 7(2), 117—140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>
19. Hyman, H.H. (1942). *The psychology of status*. New York.
20. Hyman, H.H. (1975). Reference Individuals and Reference Idols. In: L.A. Coser (Ed.), *The Idea of Social Structure: Papers in Honor of Robert K. Merton* (pp. 265—282). New York: Harcourt, Brace, Jovanovich.
21. Kelly, G.A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs. Vol. 1, 2*. New York: W.W. Norton & Company.

Олтаржевская Л.Е. (2025)
Эволюция и динамика референтных групп
в контексте формирования и трансформации
личности
Вестник практической психологии образования,
22(3), 88—102.

Oltarzhevskaya L.E. (2025)
Evolution and dynamics of reference groups
in the context of personality formation
and transformation
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 88—102.

22. Newcomb, T.M. (1943). *Personality and social change: Attitude formation in a student community*. New York: Dryden Press.
23. Sherif, M. (1948). *An outline of social psychology*. New York: Harper & Brothers.
24. Sherif, M. (1953). The Concept of Reference Groups in Human Relations. In: M. Sherif, M.O. Wilson (Eds.), *Social groups: studies in social psychology* (pp. 203—231). New York: Harper & Brothers.
25. Sherif, M. (1967). *Social interaction process and products: Selected essays*. Chicago: Aldine Publishing Company.
26. Swart, E., Schutte, F. (2024). Reference groups as external influence in choosing a private higher education institution. *International Journal of Educational Management and Development Studies*, 5(1), 54—73. <https://doi.org/10.53378/353044>
27. Tajfel, H., Turner, J.C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In: W.G. Austin, S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33—47). Monterey: Brooks/Cole.
28. Turner, J.C., Hogg, M.A., Oakes, P.J., Reicher, S.D., Wetherell, M.S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford: Blackwell.

Информация об авторах

Любовь Евгеньевна Олтаржевская, кандидат педагогических наук, научный руководитель, Городской психолого-педагогический центр Департамента образования и науки города Москвы (ГБУ ГППЦ ДОНМ), Москва, Российская Федерация ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4712-9170>, e-mail: oltarzhevskayale@edu.mos.ru

Information about the authors

Lubov E. Oltarzhevskaya, Candidate of Science (Education), Scientific Supervisor, City Psychological and Pedagogical Center of the Department of Education and Science of Moscow, Moscow, Russian Federation ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4712-9170>, e-mail: oltarzhevskayale@edu.mos.ru

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of Interest

The author declares no conflict of interest.

Поступила в редакцию 29.08.2025
Поступила после рецензирования 02.09.2025
Принята к публикации 02.09.2025
Опубликована 26.09.2025

Received 2025.08.29
Revised 2025.09.02
Accepted 2025.09.02
Published 2025.09.26

**АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ И ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ
ОСНОВА СОТРУДНИЧЕСТВА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ |
AXIOLOGICAL AND PERSON-ORIENTED BASIS FOR COOPERATION
AND INTERACTION OF SUBJECTS OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

Научная статья | Original paper

**Перфекционизм родителей и спортивная мотивация детей,
обучающихся в спортивных школах**

О.В. Коваль¹✉

¹ Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

✉ koval_ks@mail.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Тема работы продиктована все более ранней профессионализацией детского спорта, ключевыми понятиями которого являются перфекционизм и мотивация. Мотивация является значимым предиктором достижений в обучении и общего благополучия детей. У детей младшего школьного возраста значимую роль в формировании мотивации выполняют родительские установки, определяющие отношение ребенка к спортивной деятельности в целом и к личным достижениям, в частности. **Цель.** Изучить связь родительского отношения и перфекционизма матерей с характеристиками спортивной мотивации детей младшего школьного возраста, обучающихся в спортивных школах. **Гипотеза.** Существует связь между типом спортивной мотивации у детей-спортсменов младшего школьного возраста и показателями перфекционизма у их матерей. Также нами было высказано предположение о наличии связи перфекционизма матерей с их отношением к неудачам детей и стремлением контролировать их. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 42 ребенка 7—11 лет ($M = 9,73$), обучающихся в спортивных школах, и 42 матери ($M = 37,21$). Родителям были предложены следующие методики: Многомерная шкала перфекционизма Р. Фроста в адаптации С.Н. Ениколопова и В.А. Ясной; «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта в адаптации И.И. Грачевой; опросник перфекционизма (Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогорова, Т.Ю. Юдеева); опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин). Методики, которые были определены для детей: МД-решетка Х.Д. Шмальта (тест мотивации достижения

Коваль О.В. (2025)
Перфекционизм родителей и спортивная мотивация
детей, обучающихся в спортивных школах
Вестник практической психологии образования,
22(3), 103—118.

Koval O.V. (2025)
Perfectionism of parents and sports motivation
of children studying in sports schools
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 103—118.

детей 9—11 лет в адаптации Н.В. Афанасьевой); Шкала спортивной мотивации «Почему я занимаюсь спортом» (на основе опросника Л. Пеллетье, адаптация С.О. Скачковой). **Результаты.** Обнаружены связи амотивации детей младшего школьного возраста в профессиональном спорте с озабоченностью их матерей оценками со стороны других, фиксацией на собственном несовершенстве и перфекционизмом, ориентированным на других. **Выводы.** Показано, что, боязнь неудачи, надежда на успех, амотивация и внешняя мотивация у детей-спортсменов связана с определенными показателями перфекционизма матерей.

Ключевые слова: перфекционизм, спортивная мотивация, родительское отношение, ранняя профессионализация

Благодарности. Автор благодарит Дарью Дмитриевну Колпакову за согласие на публикацию части результатов исследования, выполненного ею в процессе написания магистерской диссертации в 2022 г. под научным руководством автора статьи.

Для цитирования: Коваль, О.В. (2025). Перфекционизм родителей и спортивная мотивация детей, обучающихся в спортивных школах. *Вестник практической психологии образования*, 22(3), 103—118. <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220307>

Perfectionism of parents and sports motivation of children studying in sports schools

O.V. Koval¹✉

¹ Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ koval_ks@mail.ru

Abstract

Context and relevance. The theme of the work is dictated by the increasingly early professionalization of children's sports, the key concepts of which are perfectionism and motivation. Motivation is a significant predictor of learning achievement and overall well-being of children. In children of primary school age, parental attitudes play a significant role in the formation of motivation, which determine the child's attitude to sports activities in general and to personal achievements in particular.

Objective. To study the relationship of parental attitude and perfectionism of mothers with the characteristics of sports motivation and anxiety of primary school-age children enrolled in sports schools. **Hypothesis.** There is a connection between the type of sports motivation in children-athletes of primary school age and the indicators of perfectionism in their mothers. We also suggested that there is a connection between mothers' perfectionism and their attitude to their children's failures and their desire to control them. **Methods and materials.** The study involved 42 children aged 7-11 ($M = 9.73$) enrolled in sports schools and 42 mothers ($M = 37.21$). The following methods were offered to parents: “R. Frost's Multidimensional Perfectionism Scale” adapted by S.N. Enikolopov and V.A. Yasnaya; “P. Hewitt and G. Flett's Multidimensional Perfectionism Scale” adapted by I.I. Gracheva; “Perfectionism questionnaire” (N.G. Garanyan, A.B. Kholmogorova, T.Yu. Yudeeva); “Parental

attitude questionnaire” (A.Ya. Varga, V.V. Stolin). The methods that were identified for children: MD-grid by H.D. Schmalt (motivation test for children aged 9-11 adapted by N.V. Afanasyeva); Sports motivation scale “Why I do sports” (based on the L. Pelletier questionnaire, adapted by S.O. Skachkova). **Results.** Links have been found between the amotivation of primary school-age children in professional sports and their mothers' preoccupation with assessments from others, fixation on their own imperfections, and perfectionism focused on others. **Conclusions.** It has been shown that fear of failure, hope for success, amotivation, and extrinsic motivation in child athletes are associated with certain indicators of maternal perfectionism.

Keywords: psychological work, psychological assistance, post-traumatic stress disorder, special military operation

Acknowledgements. The author is grateful for Daria D. Kolpakova for agreeing to publish part of the research results she carried out during the writing of her master's thesis in 2022 under the scientific supervision of the author of the article.

For citation: Koval, O.V. (2025). Perfectionism of parents and sports motivation of children studying in sports schools. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 22(3), 103—118. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220307>

Введение

В основе спортивной деятельности лежит стремление к высоким достижениям. Формирование отношения юных спортсменов к ситуациям достижения формируется с их первых шагов в спорте, неотъемлемой частью которого также является спортивная мотивация, формирующаяся на основании, в том числе, родительского отношения и установок. Стремление быть идеальным и совершенным проявляется уже на первых этапах освоения того или иного вида спорта (Веракса, Якушина, Семенов, 2021). В связи с этим в центре внимания исследователей и практиков оказываются такие психологические феномены, как мотивация достижения и перфекционизм, отражающие это стремление и регулирующие его проявления (Горская, Несветайло, 2013).

Спортивная мотивация определяется как состояние спортсмена, обусловленное отношениями спортсмена к различным сторонам конкретной ситуации спортивной деятельности: цели, ожидаемым результатам, успеху и неудачам, своим возможностям, самой деятельностью, партнерам по команде, тренеру (Кузьмин, Денисенко, 2014). Механизм мотивации, согласно Э. Деси и Р. Райану, раскрывается через самоопределение как способность индивида осуществлять и испытывать выбор (Deci, Ryan, 2000). Наивысшим уровнем самоопределения считается внутренняя мотивация, способствующая осуществлению деятельности ради нее самой, потому что это приятно и интересно. Во внешней мотивации различают автономную (интегрированное и индивидуальное регулирование) и контролируемую (интроецированное и внешнее регулирование). Эти внешние типы мотивации постепенно становятся все менее самостоятельными, что может привести к амотивации (нежеланию) (Фомиченко, Иванов, 2023).

Последнее время наблюдается увеличение интереса к исследованию роли перфекционизма в деятельности человека. За рубежом наиболее известными являются британская (R. Frost) и канадская (P. Hewitt, G. Flett) модели перфекционизма. Р. Фрост выделяет следующие аспекты

Коваль О.В. (2025)
Перфекционизм родителей и спортивная мотивация
детей, обучающихся в спортивных школах
Вестник практической психологии образования,
22(3), 103—118.

Koval O.V. (2025)
Perfectionism of parents and sports motivation
of children studying in sports schools
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 103—118.

перфекционизма: «беспокойство по поводу ошибок»; «родительские ожидания», «родительская критика», «личные стандарты»; «организованность» и «сомнения в действиях» (Frost, 1990). Авторы П. Хьюитт и Г. Флетт выделяют «перфекционизм, адресованный самому себе», «социально предписанный перфекционизм» и «социально-ориентированный перфекционизм» (Hewitt, Flett, 1991). Наиболее признанной в отечественной психологии является модель перфекционизма, разработанная Н.Г. Гаранян. Согласно этой модели перфекционизм включает в себя: восприятие других людей как делегирующих высокие ожидания (при постоянном сравнении себя с другими), завышенные притязания и требования к себе, завышенные стандарты деятельности при ориентации на полюс «самых успешных», селектирование информации о собственных неудачах и ошибках, поляризованное мышление (все или ничего) (Воликова, 2012). Таким образом, современные исследователи понимают перфекционизм как многомерный личностный конструкт, отражающий стремление к достижению высоких стандартов и идеалов, сопровождающееся чрезмерной самокритичностью, требовательностью к себе и страхом неудачи и негативной оценки со стороны окружающих (Цацулин, Холмогорова, 2024). Отечественными учеными также был разработан опросник перфекционизма, включающий компоненты: «озабоченность воспринимаемыми оценками наряду с неблагоприятными социальными сравнениями» (соотносится с «социально предписанным перфекционизмом»); «высокие личные стандарты» (соотносится с «перфекционизмом, направленным на себя»); «негативная избирательность и концентрация на несовершенстве», или «перфекционистский когнитивный стиль» (соотносится с «беспокойством по поводу ошибок» и «сомнениями в действиях») (Гаранян, Холмогорова, Юдеева, 2018).

В литературе на данный момент достаточно широко представлены исследования, посвященные изучению формирования спортивной мотивации и перфекционизма у юных спортсменов (Г.Б. Горская, А.В. Несветайло, Ю.М. Босенко, А.С. Распопова, А.О. Кучугурова, А.А. Дубовова, А.В. Уколов, Е.Б. Кузьмин, Ю.П. Денисенко, А.С. Фомиченко, Н.С. Иванов, P.R. Appleton, H.K. Hall, A.P. Hill, S.A. Kozub, D.J. Madigan, T. Curran, J. Stoeber, M.M. Smith, L. Passfield, J.L. Duda, H. Gustafsson, A. Stenling, J. Stoeber, O. Stoll, O. Salmi, J. Tukkaja, K.M. Sapieja, J.G. Dunn, N.L. Holt, F.P. Hayward, C.J. Knight, S.D. Mellalieu и др.), существует ряд работ, сфокусированных на исследовании роли родителя в спортивной деятельности юного спортсмена (А.А. Клименко, И.В. Штайн, Т.А. Козлова, В.Э. Бельц., В.А. Степашкина, Ю.Р. Емалетдинова, Н.Н. Романова, Ю.С. Шадрин, М.В. Федоренко, А.В. Широков, И.В. Гаврилович, М.В. Сафронова, P.R. Appleton, H.K. Hall, A.P. Hill, A.D.G. Baxter-Jones, N. Maffulli, N. Clarke, C. Harwood, I. Taylor, T. Curran, L.J. Williams, V. Hurtel, C. Knight, N. Holt, J. Osyrio, J.F. Cruz, A. Rodrigues, M. Botelho, M.J. Almeida, P. Teques, S. Serpa и др.), однако, тема перфекционизма родителей юных спортсменов представлена в ограниченном количестве работ (Г.Б. Горская, А.В. Несветайло, P.R. Appleton, H.K. Hall, A.P. Hill, E. Wright, M.A. Chase, T.S. Horn, R.S. Vealey и др.).

В исследованиях влияния родителей на проявления перфекционизма у юных спортсменов установлено, что дети воспринимают перфекционистские установки родителей (Appleton, Hall, Hill, 2010). Многие авторы убеждены, что родители детей-перфекционистов оказывают на них сильное давление, внушают им идею избегания неудач (Воликова, 2012). S. Blatt пишет о межпоколенной передаче перфекционизма (Blatt, 1995). Родительское отношение и характер детско-родительских отношений может вносить как положительный, так и отрицательный

вклад в соревновательный опыт юных спортсменов (Коваль, Козлова, 2019; Федоренко, Широков, 2019; Романова, Шадрин, 2020; Степашкина, Емалетдинова, 2022; Гаврилович, Сафронова, 2022).

В профессиональный спорт детей приводят родители, которые активно принимают участие в карьере ребенка (временные затраты, сопровождение и поддержка и др.). Несмотря на раннее формирование отношения к ситуации достижения, особенности перфекционизма у юных спортсменов изучались преимущественно в группе детей подросткового возраста. В силу обусловленности отношения к достижениям в спорте у детей младшего школьного возраста позицией родителей в данном исследовании была поставлена цель изучить связь родительского отношения и перфекционизма матерей с характеристиками спортивной мотивации и тревожностью детей младшего школьного возраста, обучающихся в спортивных школах.

Материалы и методы

Выборку составили 84 респондента: 42 ребенка 7—11 лет, обучающихся в спортивных школах (индивидуальный спорт: плавание, велоспорт, гимнастика, теннис), и их матери. Распределение респондентов младшего школьного возраста в зависимости от вида спорта представлено на рис. 1.

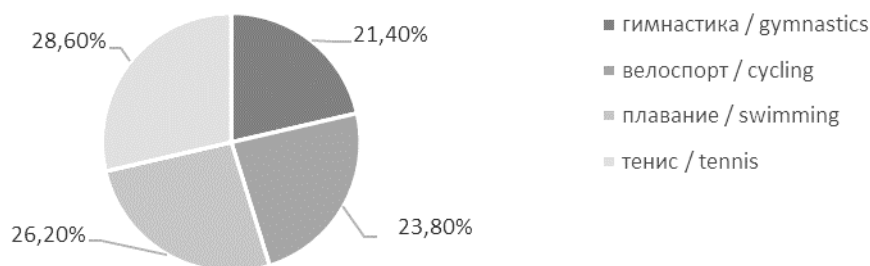


Рис. 1. Распределение респондентов младшего школьного возраста в зависимости от вида спорта (в %)

Fig. 1. Distribution of respondents of primary school age depending on the type of sport (in %)

Методики исследования

Родителям были предложены следующие методики: «Многомерная шкала перфекционизма» Р. Фроста в адаптации С.Н. Ениколопова и В.А. Ясной; «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта в адаптации И.И. Грачевой; опросник перфекционизма Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогоровой, Т.Ю. Юдеевой; опросник родительского отношения А.Я. Варги, В.В. Столина.

Методики, которые были определены для детей: МД-решетка Х.Д. Шмальта (тест мотивации достижения детей 9—11 лет Н.В. Афанасьевой); Шкала спортивной мотивации «Почему я занимаюсь спортом» (на основе опросника Л. Пеллетье, адаптация С.О. Скачковой).

Полученные результаты были проанализированы с использованием статистической системы IBM SPSS Statistics 23 (методы описательной статистики, непараметрический метод

ранговой корреляции Спирмена, анализ номинальных переменных с помощью таблиц сопряженности при помощи критерия Хи-квадрат, регрессионный анализ на малой выборке).

Результаты

Для полноты исследования родительского перфекционизма и возможности соотнесения результатов по методикам, измеряющим показатели данного феномена, нами были предложены матерям детей-спортсменов три опросника. В результате применения адаптированной методики Р. Фроста по четырем факторам формирования перфекционизма: «Обеспокоенность ошибками», «Организованность», «Родительская критика и сомнения в действиях», «Личные стандарты и родительские ожидания» — были получены данные, на основании сравнения которых с нормативными показателями методики (с учетом стандартного отклонения от среднего значения) выборка была разделена на три группы по уровню перфекционизма: ниже нормы, норма и выше нормы (табл. 1). Получилось, что по интегральному показателю обследованные респонденты попали в группы ниже нормы и выше нормы (48% и 52% соответственно).

Таблица 1 / Table 1

Процентное соотношение проявлений компонентов перфекционизма в группе матерей (по нормативным значениям адаптированной В.А. Ясной и С.Н. Ениколоповым методики Р. Фроста) (N = 42)
Percentage ratio of manifestations of perfectionism components in the group of mothers (according to the normative values of the R. Frost method adapted by V.A. Yasnaya and S.N. Enikolopov) (N = 42)

	Ниже нормы / Below normal	Норма / Norm	Выше нормы / Above normal
Интегральный показатель / Integral indicator	48%	0%	52%
Обеспокоенность ошибками / Concern about errors	64%	5%	31%
Организованность / Organization	19%	2%	79%
Родительская критика и сомнения в действиях / Parental criticism and doubts about actions	69%	2%	29%
Личные стандарты и родительские ожидания / Personal standards and parental expectations	36%	19%	45%

У матерей с уровнем перфекционизма ниже нормы отмечены более высокие показатели по фактору «Обеспокоенность ошибками» и «Родительская критика и сомнения в действиях» (64% и 69% соответственно); у матерей с уровнем перфекционизма выше нормы выявлены более высокие показатели по фактору «Организованность» (79%).

Полученные результаты по проявлениям перфекционизма у матерей, выявленные с помощью адаптированной многомерной шкалы перфекционизма П. Хьюитта и Г. Флетта, с учетом отклонения от нормативных показателей методики позволили разделить группу матерей на три категории: ниже нормы, норма и выше нормы (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

**Процентное соотношение проявлений компонентов перфекционизма в группе матерей
 (по нормативным значениям методики П. Хьюитта и Г. Флетта
 в адаптации И.И. Грачевой) (N = 42)**
**Percentage ratio of manifestations of perfectionism components in the group of mothers
 (according to the normative values of the method of P. Hewitt and G. Flett
 as adapted by I.I. Gracheva) (N = 42)**

	Ниже нормы / Below normal	Норма / Norm	Выше нормы / Above normal
Интегральный показатель / Integral indicator	40%	45%	14%
Перфекционизм, ориентированный на себя / Self-oriented perfectionism	31%	67%	2%
Перфекционизм, ориентированный на других / Other-oriented perfectionism	19%	71%	10%
Социально предписанный перфекционизм / Socially prescribed perfectionism	2%	62%	36%

Полученное процентное соотношение указывает на преобладание нормативных значений по каждой субшкале методики. Примечательно, что 31% опрошенных матерей не склонны предъявлять к себе завышенных или недостижимых требований, а 36% матерей считают, что нереалистичные требования им навязывают другие люди.

В ходе анализа средних показателей, полученных с помощью опросника перфекционизма Н.Г. Гараян, А.Б. Холмогоровой и Т.Ю. Юдеевой, и нормативных диапазонов методики было получено распределение ответов (табл. 3).

Таблица 3 / Table 3

**Процентное соотношение проявлений компонентов перфекционизма в группе матерей
 (по нормативным значениям методики
 Н.Г. Гараян, А.Б. Холмогоровой и Т.Ю. Юдеевой) (N = 42)**
**Percentage ratio of manifestations of perfectionism components in the group of mothers
 (according to the normative values of the methodology
 of N.G. Garanyan, A.B. Kholmogorova and T.Yu. Yudeeva) (N = 42)**

	Ниже нормы / Below normal	Норма / Norm	Выше нормы / Above normal
Интегральный показатель / Integral indicator	52%	21%	26%
Озабоченность оценками со стороны других / Concern about evaluations from others	60%	10%	31%
Высокие стандарты и требования к себе / High standards and demands on yourself	12%	45%	43%
Негативное селектирование и фиксация на собственном несовершенстве / Negative selection and fixation on one's own imperfections	57%	21%	21%

Из табл. 3 можно увидеть преобладание ответов, свидетельствующих о том, что матери в меньшей степени зависят от общественного мнения и не фокусируются на собственных ошибках, но при этом предъявляют достаточно высокие требования к себе.

Получается, что по согласованным шкалам «Негативное селектирование и фиксация на собственном несовершенстве», «Обеспокоенность ошибками», «Родительская критика и сомнения в действиях» результаты респондентов в целом соотносятся. Какие-то ответы находятся на уровне границ нормативных распределений. Сходная ситуация со шкалами «Социально предписанный перфекционизм» и «Озабоченность оценками со стороны других», когда за счет сосредоточения результатов на границе нормативного распределения мы видим, что по опроснику П. Хьюита и Г. Флетта 62% респондентов находятся в группе «норма», а по опроснику Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогоровой и Т.Ю. Юдеевой 60% респондентов попали в группу «ниже нормы». Соотносимые шкалы опросников «Высокие стандарты и требования к себе» и «Перфекционизм, ориентированный на себя» показали большее расхождение по нормативному распределению в группе. По методике Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогоровой и Т.Ю. Юдеевой в группе больший процент матерей предъявляет завышенные требования к себе, в то время как по методике П. Хьюита и Г. Флетта эти респонденты демонстрируют нормальные показатели.

С целью исследования родительского отношения был использован опросник А.Я. Варги и В.В. Столина. В результате подсчета данных по субшкалам родительского отношения было проанализировано распределение ответов относительно нормативных диапазонов методики (табл. 4).

Таблица 4 / Table 4

**Процентное соотношение проявлений родительского отношения в группе матерей
детей 7—11 лет, занимающихся в спортивных школах (N = 42)**
**Percentage of manifestations of parental attitude in the group of mothers
of children aged 7-11 years, involved in sports schools (N = 42)**

	Низкий уровень / Low level	Норма / Norm	Высокий уровень / High level
Принятие/отвержение ребенка / Child acceptance/rejection	2%	0%	98%
Кооперация / Cooperation	7%	88%	5%
Симбиоз / Symbiosis	0%	7%	93%
Контроль / Control	0%	95%	5%
Отношение к неудачам ребенка / Attitude to the child's failures	10%	90%	0%

Из табл. 4 видно, что 98% матерей принимают индивидуальность своих детей, испытывают к ним симпатию и интерес; 93% матерей стремятся к симбиотическим отношениям со своим ребенком, стремятся удовлетворить все потребности ребенка, оградить его от трудностей и неприятностей жизни; 88% матерей проявляют достаточную заинтересованность в делах ребенка и готовы ему помогать в случае необходимости; 95% матерей проявляют баланс

контроля и свободы, предоставленной ребенку; 90% матерей восприимчивы к неудачам детей, но предоставляют им возможность решать проблемы, которые им по силе.

Для проверки гипотезы о наличии связи показателей перфекционизма у матерей с их проявлениями родительского отношения был проведен корреляционный анализ, который показал достаточно слабые связи. Некоторые из них прокомментируем (рис. 2). Так, «Социально предписанный перфекционизм» отрицательно связан с родительским отношением «Кооперация» ($r = -0,351$; $p < 0,05$). Родители, стремящиеся «заслужить» одобрение и принятие в обществе, в меньшей степени обращают внимание на способности и интересы собственного ребенка. Обнаружена положительная связь параметра «Высокие стандарты и требования к себе» с показателем родительского отношения к ребенку по типу «Маленький неудачник» ($r = 0,327$; $p < 0,05$). Матери, требовательные к себе, ставящие труднодостижимые цели для себя, склонны считать своего ребенка несостоятельным и видят его неуспешным. Это косвенно указывает на наличие определенного идеализированного образа ребенка, которому он не соответствует в реальности.

С целью определения уровня спортивной мотивации детей были проанализированы данные, полученные при помощи методики «Почему я занимаюсь спортом», адаптированной С.О. Скачковой. Рассматриваемая методика, разработанная на основе теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана, позволяет выделить виды мотивации: внутреннюю (стремление ребенка к самосовершенству, познанию), внешнюю (соответствие ожиданиям других и идентификация в обществе) и амотивацию (беспомощность и отсутствие желания).

Установлены прямые связи амотивации детей с: перфекционизмом родителей, ориентированным на других ($r = 0,371$; $p < 0,05$), озабоченностью родителей оценками со стороны других людей ($r = 0,406$; $p < 0,01$), негативным селективированием и фиксацией на собственном несовершенстве у матерей ($r = 0,342$; $p < 0,05$) (рис. 3); отрицательная связь между внешней мотивацией (идентификацией) детей и выраженностью критики и сомнений в действиях у матерей ($r = -0,315$; $p < 0,05$).

Мы видим из результатов, что внутренняя мотивация детей, занимающихся спортом, не связана с показателями перфекционизма их матерей. Учитывая особенности формирования мотивации достижения в детском возрасте, можно отметить, что наряду с внутренней мотивацией в силу вступает и внешняя мотивация. Одновременно с интересом и получаемым удовольствием от спортивных занятий детям младшего школьного возраста важно, чтобы то, как они занимаются, каких успехов достигают, было значимо для близкого окружения. Поэтому внешняя мотивация в дополнение к внутренней зачастую оказывается значимым регулятором отношения к спортивным занятиям и преодолению ситуаций неуспеха. Отрицательная связь внешней мотивации с параметром «Родительская критика и сомнения в действиях» нами рассматривается как прямое подтверждение тому, что если матери вместо поддержки критикуют своих детей, сомневаются в их способности добиться успеха, то это снижает ощущение важности реализации себя в спорте у детей. Мы предполагаем, что ребенку в младшем школьном возрасте для формирования отношения к спорту и к достижениям одной только внутренней мотивации недостаточно. Семья, тренер, другие участники спортивного процесса оказывают значимую роль на первых этапах приобретения спортивного опыта и выработки навыков справляться с эмоциями во время поражения или появления трудностей на пути достижения цели.

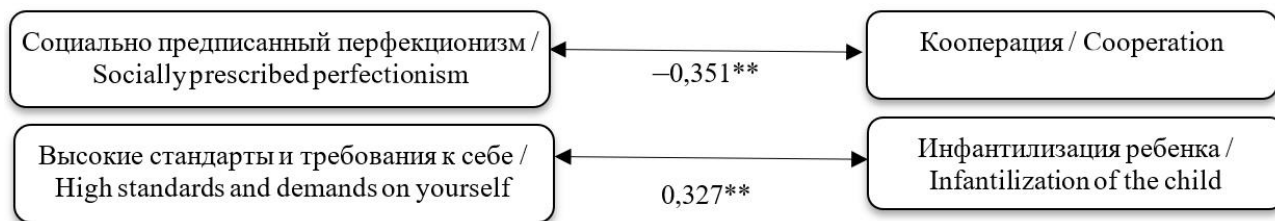


Рис. 2. Связь между родительским отношением и перфекционизмом у матерей детей-спортсменов младшего школьного возраста (** $p < 0,05$)

Fig. 2. The relationship between parental attitudes and perfectionism in mothers of primary school-age children-athletes (** $p < 0,05$)

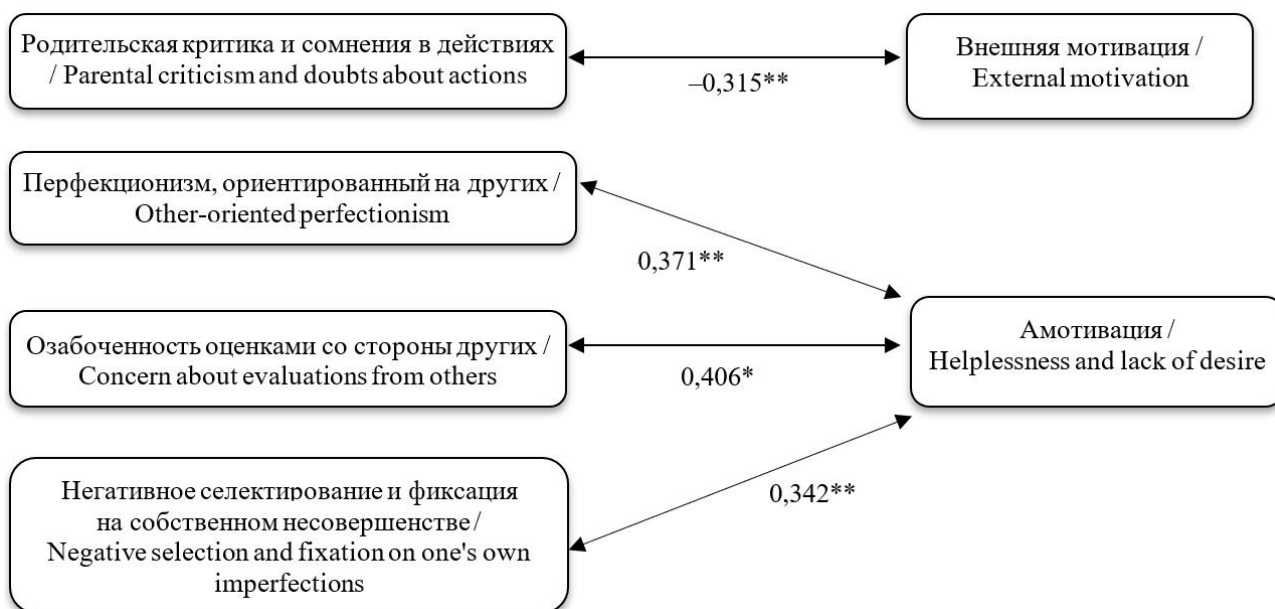


Рис. 3. Связь перфекционизма матерей с видами мотивации детей к занятиям спортом (* $p < 0,01$; ** $p < 0,05$)

Fig. 3. The relationship between mothers' perfectionism and children's motivation for sports (* $p < 0,01$; ** $p < 0,05$)

Чем более завышенные требования предъявляют матери к окружающим, возлагают на них надежды, озабочены оценками со стороны других людей, склонны больше фиксироваться на своих ошибках, не признавая своих достижений, тем более выраженным будет нежелание продолжать заниматься спортом (амотивация) у их детей младшего школьного возраста.

Несмотря на небольшое количество опрошенных пар родитель — ребенок (42 пары), была предпринята попытка проведения многофакторного регрессионного анализа на малой группе с применением обратного пошагового метода, в ходе которого получена модель ($R^2 = 0,276$), в которой озабоченность оценками со стороны других ($B = 0,32$; $p < 0,01$) и перфекционизм, ориентированный на других ($B = 0,18$; $p < 0,05$), являются предикторами амотивации.

С использованием МД-решетки Х.Д. Шмальта (в адаптации Н.В. Афанасьевой) получены результаты по выраженности показателей мотивации достижения детей в спортивной деятельности. Методика позволяет выделить тенденции: надежда на успех; боязнь неудачи (ощущение собственной неспособности может проявиться в избегании ситуаций достижения); боязнь социальных последствий неудачи (ребенок мотивирован на негативную оценку взрослого). Анализ взаимосвязей родительского перфекционизма и мотивации достижения или избегания неудач у детей-спортсменов (рис. 4) показал, что избегание неудач детьми, связанное с боязнью социальных последствий, имеет обратную связь с перфекционизмом матерей, ориентированным на других ($r = -0,310$; $p < 0,05$), и прямую связь с родительской критикой и сомнениями в действиях ($r = 0,326$; $p < 0,05$). Чем больше матери критикуют своих детей, тем выше их страх социальных последствий в результате неудачи. При этом чем выше перфекционизм матерей, ориентированный на других людей, тем ниже боязнь социальных последствий в результате неуспеха у их детей. Предполагаем, что это связано с тем, что ребенок воспринимает лично направленную критику и боится быть социально неуспешным, но не испытывает такого страха, если родитель ко всем окружающим людям предъявляет высокие требования и стремления к идеалу. Мотивация достижения у детей положительно связана с личными стандартами и родительскими ожиданиями у матерей ($r = 0,318$; $p < 0,05$). Чем выше личные стандарты у матерей и их ожидания от ребенка, тем больше в установках на достижения он будет стремиться к достижению успеха.

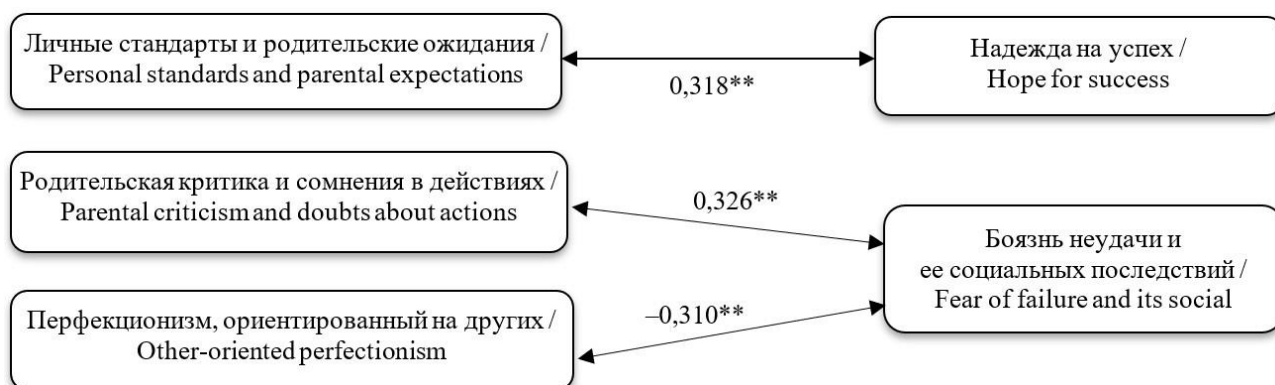


Рис. 4. Связь перфекционизма матерей с мотивацией достижения или избегания неудач у детей-спортсменов младшего школьного возраста (** $p < 0,05$)

Fig. 4. Relationship between maternal perfectionism and motivation to achieve or avoid failure in primary school-age child athletes (** $p < 0,05$)

Обсуждение результатов

Результаты проведенного исследования подтверждают выдвинутую гипотезу относительно существования связи между типом спортивной мотивации у детей-спортсменов младшего школьного возраста и показателями перфекционизма у их матерей. Высказанное предположение о наличии связи перфекционизма матерей с их отношением к неудачам детей и уровнем контроля не нашло подтверждения. Однако, была установлена отрицательная связь между кооперацией по отношению к ребенку и показателями социально предписанного

перфекционизма у матерей, а также прямая связь высоких стандартов и требований к себе с инфантилизацией ребенка. В рамках данного исследования проведенная проверка на малой выборке обращает внимание на проблему формирования амотивации в спортивной деятельности в младшем школьном возрасте. Так, родительская озабоченность оценками со стороны других, ориентация на других, фиксация на собственных неудачах могут выступать для их детей младшего школьного возраста, занимающихся спортом, предикторами амотивации, понимаемой как беспомощность, отсутствие желания и веры в собственные способности и возможности.

Заключение

У матерей с высокими личными стандартами дети-спортсмены демонстрируют ту тенденцию мотивации достижения, которая строится на стремлении к успеху, надежде на высокий результат и способствует проявлению усилий в развитии необходимых навыков и способностей.

Регулярная и интенсивная критика в сторону ребенка, высказывание сомнений в его способностях ослабляют понимание ребенком значимости выполняемой деятельности. Избегание неудач в структуре спортивной мотивации детей, определяемое как боязнь социальных последствий (порицаний, наказаний), находится в прямой взаимосвязи с родительской критикой, адресованной ребенку, и в отрицательной — с перфекционизмом, ориентированным на других, когда всем окружающим людям мать ребенка предъявляет высокие требования и ожидания.

В семьях, где у матерей преобладает желание и стремление соответствовать внешним заданным стандартам, неуверенность в себе и негативная фиксация на собственных ошибках, неумение их принимать и исправлять, дети-спортсмены имеют низкую оценку своих способностей и возможностей, испытывают неуверенность в своих способностях, чувство беспомощности, возникающее в случае спортивных неудач.

Чем больше мать предъявляет требований к себе, тем меньше замечает успехи ребенка и менее серьезно относится к его переживаниям и мнению.

Установлено, что чем более выражено представление у матерей о высоких требованиях и ожиданиях со стороны других людей, которым необходимо соответствовать, тем меньше они проявляют заинтересованность в своем ребенке, стремятся ему помочь, понять и поддержать. Данный вид перфекционизма наиболее деструктивен для детско-родительских отношений.

Таким образом, результаты исследования указывают на значимость семьи в вопросе влияния на мотивацию юных спортсменов. «...Социальное окружение может быть для юных спортсменов источником как психологической поддержки, так и психологического давления» (Appleton, Hall, Hill, 2010). Матери чаще других членов семьи сопровождают детей на занятия в секциях и принимают активное участие в организации и контроле спортивной деятельности детей-спортсменов. Результаты обследования на предмет взаимосвязи перфекционизма матерей и особенностей спортивной мотивации детей позволяют заключить, что психологическое сопровождение подготовки юных спортсменов должно включать не только работу с ними, но и психологическое просвещение родителей, что позволит сохранить интерес

Коваль О.В. (2025)
Перфекционизм родителей и спортивная мотивация
детей, обучающихся в спортивных школах
Вестник практической психологии образования,
22(3), 103—118.

Koval O.V. (2025)
Perfectionism of parents and sports motivation
of children studying in sports schools
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 103—118.

ребенка к спорту, а родителям грамотно проявлять поддержку ребенка в его спортивной карьере.

Проведенный многофакторный регрессионный анализ на малой группе дал интересные результаты, проверка которых стала бы перспективной задачей в исследованиях, продолжающих разработку данной темы.

Ограничения. Объемы выборки не позволяют распространять выводы на популяцию.

Limitations. The sample size does not allow us to extend the conclusions to the population.

Список источников / References

1. Веракса, А.Н., Якушина, А.А., Семенов, Ю.И. (2021). Роль перфекционизма в деятельности спортсменов: диагностика и связь с тревожностью, мысленными образами и спортивной мотивацией. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология*, 11(3), 202—221. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2021.301>
Veraksa, A.N., Yakushina, A.A., Semenov, Yu.I. (2021). The role of perfectionism in athletes: Diagnosis and relationship with anxiety, mental images and sports motivation. *Vestnik of Saint Petersburg University. Psychology*, 11(3), 202—221. (In Russ.). <https://doi.org/10.21638/spbu16.2021.301>
2. Воликова, С.В. (2012). Современные исследования детского перфекционизма. *Социальная и клиническая психиатрия*, 22(2), 94—99. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17874167> (дата обращения: 10.01.2025).
Volikova, S.V. (2012). Contemporary investigations of child perfectionism. *Social and Clinical Psychiatry*, 22(2), 94—99. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17874167> (viewed: 10.01.2025).
3. Гаврилович, И.В., Сафронова, М.В. (2022). Детско-родительские отношения успешных спортсменов в возрасте 7–10 лет. В: Е.П. Ткачева (ред.), *Тенденции и приоритеты развития социально-гуманитарных наук: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 30 марта 2022 г.* (с. 64—67). Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48228203> (дата обращения: 16.04.2025).
Gavrilovich, I.V., Safronova, M.V. (2022). The child-parent relationship of successful athletes aged 7-10 years. In: E.P. Tkacheva (Ed.), *Trends and priorities in the development of social sciences and humanities: a collection of scientific papers based on the materials of the International Scientific and Practical Conference on March 30, 2022* (pp. 64—67). Belgorod: Agency for Advanced Scientific Research (APNI) LLC Publ. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48228203> (viewed: 16.04.2025).
4. Гаранян, Н.Г., Холмогорова, А.Б., Юдеева, Т.Ю. (2018). Факторная структура и психометрические показатели опросника перфекционизма: разработка трехфакторной версии. *Консультативная психология и психотерапия*, 26(3), 8—32. <https://doi.org/10.17759/cpp.2018260302>
Garanyan, N.G., Kholmogorova, A.B., Yudeeva, T.Y. (2018). Factor Structure and Psychometric Properties of Perfectionism Inventory: Developing 3-Factor Version. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 26(3), 8—32. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpp.2018260302>
5. Горская, Г.Б., Несветайло, А.В. (2013). Перфекционизм родителей и стили родительского воспитания как регуляторы мотивации и тревожности юных шахматистов 7–11 лет.

Коваль О.В. (2025)
Перфекционизм родителей и спортивная мотивация
детей, обучающихся в спортивных школах
Вестник практической психологии образования,
22(3), 103—118.

Koval O.V. (2025)
Perfectionism of parents and sports motivation
of children studying in sports schools
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 103—118.

Физическая культура, спорт — наука и практика, 3, 51—55. URL:
<https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20303182> (дата обращения: 10.01.2025).

Gorskaya, G.B., Nesvetailo, A.V. (2013). Parents' perfectionism and parents' styles of education as regulators of motivation and anxiety of 7-11 aged young chessplayers. *Physical Education, Sport — Science and Practice*, 3, 51—55. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20303182> (viewed: 10.01.2025).

6. Коваль, О.В., Козлова, Т.А. (2019). Детско-родительские отношения и страх выступления на соревнованиях у теннисистов 11-12 лет. В: *VII Всероссийская научно-практическая конференция по психологии развития (чтения памяти Л.Ф. Обуховой) «Возможности и риски цифровой среды»*. Сборник материалов конференции (тезисов). Том 2 (с. 295—298). М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46212293> (дата обращения: 16.04.2025).

Koval, O.V., Kozlova, T.A. (2019). Child-parent relations and fear of competing among tennis players aged 11-12. In: *VII All-Russian Scientific and Practical Conference on Developmental Psychology (readings in memory of L.F. Obukhova) "Opportunities and risks of the digital environment": collection of conference materials (abstracts)*. Vol. 2 (pp. 295—298). Moscow: MSUPE Publ. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46212293> (viewed: 16.04.2025).

7. Кузьмин, Е.Б., Денисенко, Ю.П. (2014). Педагогические условия формирования спортивной мотивации у юных спортсменов. *Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта*, 9(2), 61—69. https://doi.org/10.14526/00_1111_08

Kuzmin, E.B., Denisenko, Yu.P. (2014). Pedagogical conditions of young athletes sports motivation formation. *Russian Journal of Physical Education and Sport*, 9(2), 61—69. (In Russ.). https://doi.org/10.14526/00_1111_08

8. Романова, Н.Н., Шадрин, Ю.С. (2020). Детско-родительские отношения как фактор мотивации к занятиям хоккеем. В: *Актуальные проблемы и перспективы развития хоккея с шайбой и формирование компетенций тренеров в условиях реализации НППХ «Красная машина»: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Уфа, 22–23 сентября 2020 года* (с. 123—128). Уфа: ЦНИЗиР БашИФК. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44049024> (дата обращения: 16.04.2025).

Romanova, N.N., Shadrin, Yu.S. (2020). Child-parent relations as a motivation factor for playing hockey. In: *Actual problems and prospects for the development of ice hockey and the formation of coaches' competencies in the context of the implementation of the Scientific and Practical Training Center "Red Machine": materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation, Ufa, September 22-23, 2020* (pp. 123—128). Ufa: TsNIZiR BASHIFK Publ. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44049024> (viewed: 16.04.2025).

9. Степашкина, В.А., Емалетдинова, Ю.Р. (2022). Детско-родительские отношения в семьях, воспитывающих детей-спортсменов (на примере водных видов спорта). В: *Социально-психологические проблемы современной семьи: ценность материнства и детства: сборник материалов X Всероссийская научно-практическая конференция студентов, аспирантов и молодых ученых с международным участием (Армавир, 30 сентября 2022 г.)* (с. 124—130). Чебоксары: ИД «Среда». <https://doi.org/10.31483/r-103876>

Коваль О.В. (2025)
Перфекционизм родителей и спортивная мотивация
детей, обучающихся в спортивных школах
Вестник практической психологии образования,
22(3), 103—118.

Koval O.V. (2025)
Perfectionism of parents and sports motivation
of children studying in sports schools
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 103—118.

- Stepashkina, V.A., Emaletdinova, Y.R. (2022). Child-parent relations in families raising child athletes (using the example of water sports). In: *Socio-psychological problems of the modern family: the value of motherhood and childhood: Proceedings of the X All-Russian Scientific and Practical Conference of Students, Postgraduates and Young Scientists with international participation (Armavir, September 30, 2022)* (pp. 124—130). Cheboksary: Sreda Publishing House. (In Russ.). <https://doi.org/10.31483/r-103876>
10. Федоренко, М.В., Широков, А.В. (2019). Детско-родительские отношения в семьях фигуристов младшего школьного возраста. В: «Профессиональное и высшее образование: взаимодействие традиций и новаций»: сборник материалов I Международных педагогических чтений, посвященных научным школам Института педагогики, психологии и социальных проблем (19 сентября 2019 года) (с. 234—237). Казань: ФГБНУ «ИППСП». URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43972452> (дата обращения: 16.04.2025).
- Fedorenko, M.V., Shirokov, A.V. (2019). Child-parent relations in the families of figure skaters of primary school age. In: *"Professional and higher education: the interaction of traditions and innovations": a collection of materials from the First International Pedagogical Readings dedicated to the scientific schools of the Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems (September 19, 2019)* (pp. 234—237). Kazan: Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems Publ. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43972452> (viewed: 16.04.2025).
11. Фомиченко, А.С., Иванов, Н.С. (2023). Особенности спортивной мотивации достижения у юных футболистов. *Современная зарубежная психология*, 12(1), 80—88. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120109>
- Fomichenko, A.S., Ivanov, N.S. (2023). Features of Sport Achievement Motivation in Youth Football Players. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 12(1), 80—88. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120109>
12. Цацулин, Т.О., Холмогорова, А.Б. (2024). Деструктивный перфекционизм и факторы-протекторы эмоционального благополучия студентов вузов. *Культурно-историческая психология*, 20(2), 50—59. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200206>
- Tsatsulin, T.O., Kholmogorova, A.B. (2024). Destructive Perfectionism and Protective factors of Emotional well-being of university students. *Cultural-Historical Psychology*, 20(2), 50—59. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200206>
13. Appleton, P.R., Hall, H.K., Hill, A.P. (2010). Family patterns of perfectionism: An examination of elite junior athletes and their parents. *Psychology of Sport and Exercise*, 11(5), 363—371. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2010.04.005>
14. Blatt, S. (1995). The destructiveness of perfectionism. *American Psychologist*, 50(12), 1003—1020. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.50.12.1003>
15. Deci, E.L., Ryan, R.M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227—268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
16. Frost, R.O., Marten, P., Lahart, C., Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449—468. <https://doi.org/10.1007/BF01172967>
17. Hewitt, P.L., Flett, G.L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456—470. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.3.456>

Коваль О.В. (2025)
Перфекционизм родителей и спортивная мотивация
детей, обучающихся в спортивных школах
Вестник практической психологии образования,
22(3), 103—118.

Koval O.V. (2025)
Perfectionism of parents and sports motivation
of children studying in sports schools
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 103—118.

Информация об авторах

Оксана Владимировна Коваль, кандидат психологических наук, доцент кафедры детской и семейной психотерапии, факультет консультативной и клинической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8978-8679>, e-mail: koval_ks@mail.ru

Information about the authors

Oksana V. Koval, Candidate of Science (Psychology), Associate Professor of the Department of Child and Family Psychotherapy, Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8978-8679>, e-mail: koval_ks@mail.ru

Вклад авторов

Коваль О.В. — идеи исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование исследования; визуализация результатов исследования; участие в анализе данных и обсуждении результатов; контроль за проведением исследования.

Contribution of the Authors

Oksana V. Koval — ideas; annotation, writing and design of the manuscript; planning of the research; participated in the analysis and discussion of the results; visualization of research results; control over the research.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of Interest

The author declares no conflict of interest.

Поступила в редакцию 24.01.2025
Поступила после рецензирования 17.03.2025
Принята к публикации 14.05.2025
Опубликована 26.09.2025

Received 2025.01.24
Revised 2025.03.17
Accepted 2025.05.14
Published 2025.09.26

**АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ И ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ
ОСНОВА СОТРУДНИЧЕСТВА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ |
AXIOLOGICAL AND PERSON-ORIENTED BASIS FOR COOPERATION
AND INTERACTION OF SUBJECTS OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

Научная статья | Original paper

**Семантические особенности и зоны психологического
напряжения в образе семьи у российских школьников,
студентов и молодежи с высшим образованием**

М.И. Розенова¹ ✉

¹ Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

✉ profil234@yandex.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Исследование семантики сознания молодежи в сфере семьи углубляет понимание ее поведения в данной области, позволяет улучшать эффективность работы с молодежью, повышая ее компетентность в выявленных «зонах растерянности». Теоретической основой исследования выступают концепции реконструкции субъективной реальности и «образа мира», отражающих осознаваемые и неосознанные слои психических содержаний в конкретной предметной области, которые могут быть обнаружены посредством аппарата психосемантики, позволяющего вскрывать сложный комплекс ориентировок человека в мире и его жизненных выборов. **Цель.** Выявить семантические особенности образа семьи у современных российских школьников, студентов и послевузовской молодежи и определить зоны актуальных психологических напряжений, которые могут отражать потенциальные риски неудовлетворенности и распада семейных отношений. **Гипотеза.** Образ семьи семантически специфичен у школьников, студентов и послевузовской молодежи и может содержать маркеры потенциальных рисков разрушения семейной системы в виде зон психологического напряжения, которыми у школьников выступают ориентации на характеристики собственной семьи и нехватка информации о семейных отношениях; у студентов — идеализация семьи, у послевузовской молодежи — проекция негативного опыта отношений. **Методы и материалы.** Проведено две серии исследований: в первой серии (N = 100) участвовала молодежь обоего пола (52% женщин и 48%

Розенова М.И. (2025)
Семантические особенности и зоны
психологического напряжения в образе семьи
у российских школьников, студентов
и молодежи с высшим образованием
Вестник практической психологии образования,
22(3), 119—141.

Rozenova M.I. (2025)
Semantic features and zones
of psychological stress in the image
of a family among Russian schoolchildren,
students and youth with higher education
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 119—141.

мужчин) в возрасте 25—32 лет ($M = 28,1$, $SD = 2,2$), проживающая в большом мегаполисе, имеющая высшее образование, опыт брака или сожительства в формате семейных отношений. В качестве методики использовался семантический дифференциал из 23 антонимичных шкал, с помощью которых респондентами оценивалась современная семья. Вторая серия проводилась на двух выборках ($N = 84$): старших подростков 15—16 лет — московских школьников ($N = 42$) и студентов 19—20 лет 4-х курсов гуманитарных факультетов московских вузов ($N = 42$). Оценка семьи проводилась посредством использования 24 метафор семьи, выделенных в других исследованиях. Подавляющее большинство участников исследования являлись представителями полных семей (71,4% у школьников и 66,7% у студентов). **Результаты** фиксируют в семантике образа семьи у подростков и студентов характеристики границ и локальности (семья воспринимается локальным образованием, существующим для создания условий роста, с возможностями негативного перерождения). Молодежь с высшим образованием имеет негативную семантику образа семьи, в доминировании характеристик скоропалительности ее образования и неинтересности, а также неверности (в сознании мужчин), обязательности и несексуальности (у женщин). Зонами психологического напряжения в отношении семьи выступают: у школьников — проблемы строгости границ, недостатка доверия, слабость общей эрудиции в сфере семейных отношений; у студентов — избыточная идеализация и нереалистичность ожиданий в сфере семьи; у молодежи с высшим образованием и опытом супружества/сожительства — уязвимость давлению социальных ожиданий при слабости личностного развития, саморефлексии, учета последствий собственных решений, недостатке доверия и способности к инициативному творчеству в сфере отношений. **Выводы.** Изучение семантических репрезентаций образа семьи в сознании молодежи позволяет не только вскрыть проблемные зоны в сфере семейных отношений и трактовку их причин самими молодыми людьми разного возраста, но и определить направления коррекционно-просветительской работы в целях повышения компетентности молодежи в данной сфере, снятия избыточных страхов и укрепления позитивной мотивации создания и развития семьи.

Ключевые слова: образ, семьи, семантические, особенности, зоны психологического напряжения, школьники, студенты, молодежь

Для цитирования: Розенова, М.И. (2025). Семантические особенности и зоны психологического напряжения в образе семьи у российских школьников, студентов и молодежи с высшим образованием. *Вестник практической психологии образования*, 22(3), 119—141. <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220308>

Розенова М.И. (2025)
Семантические особенности и зоны
психологического напряжения в образе семьи
у российских школьников, студентов
и молодежи с высшим образованием
Вестник практической психологии образования,
22(3), 119—141.

Rozenova M.I. (2025)
Semantic features and zones
of psychological stress in the image
of a family among Russian schoolchildren,
students and youth with higher education
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 119—141.

Semantic features and zones of psychological stress in the image of a family among Russian schoolchildren, students and youth with higher education

M.I. Rozenova¹✉

¹ Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ profi1234@yandex.ru

Abstract

Context and relevance. The study of the semantics of youth consciousness in the family sphere deepens the understanding of their behavior in this area, allows them to improve the effectiveness of working with young people, increasing their competence in the identified "zones" of confusion. The theoretical basis of the research is the concepts of reconstruction of subjective reality and the "image of the world", reflecting conscious and unconscious layers of mental contents in a specific subject area, which can be discovered through the apparatus of psychosemantics, which allows to reveal a complex complex of human orientations in the world and his life choices. **Objective.** To identify the semantic features of the family image among modern Russian schoolchildren, students and postgraduate youth, and to identify areas of current psychological stress that may reflect potential risks of dissatisfaction and the breakdown of family relationships. **Hypothesis.** The image of a family is semantically specific among schoolchildren, undergraduates, and postgraduate youth, and may contain markers of potential risks of destroying the family system, in the form of zones of psychological stress, which schoolchildren use to focus on the characteristics of their own family and lack of information about family relationships; students have an idealization of the family, and postgraduate youth have a projection of negative relationship experiences. **Methods and materials.** Two series of studies were conducted: the first series (N = 100) involved young people of both sexes (52% of women and 48% of men), aged 25-32 years (M = 28.1, SD = 2.2), living in a large metropolis, with higher education, experience of marriage or cohabitation in the format of family relations. The method used was a semantic differential of 23 antonymic scales, with the help of which the respondents assessed the modern family. The second series was conducted on two samples (total N = 84): older adolescents aged 15-16 years of Moscow schoolchildren (N = 42) and students aged 19-20 years of 4th year of humanities faculties of Moscow universities (N=42). The family was assessed using 24 family metaphors highlighted in other studies. The vast majority of the study participants were representatives of full families (71.4% among schoolchildren and 66.7% among students). **Results.** Are recorded in the semantics of the family image among adolescents and students, the characteristics of boundaries and locality (the family is perceived as a localized object that exists to create conditions for growth, with the possibility of negative rebirth). Young people with higher education have a negative semantics of the family image, dominated by the characteristics of rashness

Розенова М.И. (2025)
Семантические особенности и зоны
психологического напряжения в образе семьи
у российских школьников, студентов
и молодежи с высшим образованием
Вестник практической психологии образования,
22(3), 119—141.

Rozenova M.I. (2025)
Semantic features and zones
of psychological stress in the image
of a family among Russian schoolchildren,
students and youth with higher education
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 119—141.

of its formation and uninterest, as well as infidelity (in the minds of men), commitment and non-sexuality (in women). Areas of psychological tension in relation to the family are: for schoolchildren — problems of strict boundaries, lack of trust, weakness of general erudition in the area of family relations; for students — excessive idealization and unrealistic expectations in the family sphere; young people with higher education and experience of marriage/cohabitation — the vulnerable to pressure from social expectations, with weak personal development, self-reflection, taking into account the consequences of one's own decisions, lack of trust and the ability to be proactive in the field of relationships. **Conclusions.** The study of semantic representations of the family image in the minds of youth makes it possible not only to uncover problem areas in the field of family relations and the interpretation of their causes by young people of different age statuses, but also to identify areas of correctional and educational work in order to increase the competence of young people in this field, remove excessive fears and strengthen positive motivation for creating and developing a family.

Keywords: image, families, semantic, features, psychological stress zones, schoolchildren, students, youth

For citation: Rozenova, M.I. (2025). Semantic features and zones of psychological stress in the image of a family among Russian schoolchildren, students and youth with higher education. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 22(3), 119—141. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220308>

Введение

Со второй половины XX века в науке и общественной практике ведутся активные обсуждения роли и ценности семьи в жизни современного, раскрепощенного в своей индивидуальности, человека. Дискутируются вопросы о факторах, влияющих на представления людей о семье, и как эти представления влияют на реальное поведение и выборы в сфере брачно-семейных отношений.

Еще в начале XX века резонансным оказался социологический очерк П.А. Сорокина «Кризис современной семьи» о наметившемся разложении (но не уничтожении) привычного уклада института семьи, индикаторами которого автором названы: увеличение разводов (при снижении числа заключаемых браков), детей, рожденных вне брака, аборт и проституция; эмансипация женщин; превращение брака из религиозного в светский; передача государству воспитательных, образовательных и опекунских функций (Сорокин, 1916).

R.A. Levis и G.B. Spanier (Levis, Spanier, 1979) указали в качестве факторов нестабильности брака/семьи совокупность внешних и внутренних «сил отталкивания»: снижение религиозного влияния, лояльность общества к разводам и повторным бракам, упрощение процедур развода (внешние силы); повышение требований мужчин и женщин к качеству эмоциональных отношений, необходимость баланса «близости — автономии» в отношениях, развитие способности к изменению отношений и качества общения (внутренние силы).

Розенова М.И. (2025)
Семантические особенности и зоны
психологического напряжения в образе семьи
у российских школьников, студентов
и молодежи с высшим образованием
Вестник практической психологии образования,
22(3), 119—141.

Rozenova M.I. (2025)
Semantic features and zones
of psychological stress in the image
of a family among Russian schoolchildren,
students and youth with higher education
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 119—141.

Обзор исследований ориентаций современной молодежи в отношении семьи. Исследования в России и за рубежом показывают *по-прежнему высокую значимость семьи* как ведущей ценности (Hochschild, 2003) и транслятора духовных традиций (Bogensneider, 2014). Однако, на конгрессе¹ в Дортмундском техническом университете (Technical University of Dortmund) в 2016 году была отмечена институциональная амбивалентность семьи: с одной стороны, она создает ресурс благополучия, а с другой — выступает фактором риска гендерных дисбалансов в воспитании детей, ухудшения межпоколенных связей, нарушения прав детей и семейного насилия. Задача же общества заключается в выявлении и снижении различных рисков семьи. Исследователи акцентируют целесообразность включения «сожительства» в сферу изучения семейных отношений (Ковалева, 2009; Розенова, Опитева, 2017а).

В сфере семьи выделяется проблема добровольного отказа от рождения детей, что заметно, например, на выборках молодых европейских мужчин и женщин (Fiori, Rinesi, Graham, 2017). В Германии, в среднем, не хотят иметь детей примерно 28% мужчин и 20% женщин по причинам необходимости карьеры, терпимости общества к отсутствию детей, кризиса моногамного брака (Seiffge-Krenke, 2010). М. Дейли (M. Daly) отметила в европейском обществе недостаток готовности к родительству у женщин из-за повышения рисков утраты работы в связи с занятостью уходом за ребенком (Daly, 2005).

Даже в Китае фиксируется смещение тесных иерархических межпоколенных связей в семье в сторону большей свободы, демократии, равенства и автономии (Liu, 2016). Е.Г. Белая отмечает, что китайская городская семья все более развивается в соответствии с общемировыми тенденциями нуклеарности, эгалитарности, снижения роли экономической функции при повышении значимости качества семейных отношений и статуса женщины в семье; становятся допустимыми развод, безбрачие и бездетность (Белая, 2008). О.В. Почагина свидетельствует о распространении различных форм семьи без оформления брака (Почагина, 2008).

Н.В. Фомина сравнила восприятие семьи китайскими и русскими студентами: у русских студентов семья менее идеализирована (восприятие близких критично, осознаются межличностные проблемы, первоначально-значимы взаимная идентичность партнеров и терапевтическая функция семьи). У китайских студентов в приоритете детско-родительские отношения, общественный статус семейного человека (Фомина, 2014).

В России результаты исследований семейных отношений, стратегий и представлений о семье у молодежи разноплановы и разнородны, что отражено в работах таких авторов, как Е.В. Андрюшина и Е.А. Панова (2019), А.П. Багирова и О.М. Шубат (2017), А.Г. Вишневский (2018), Т.А. Гурко и В.С. Тарченко (2019), А.А. Иванова (2017), С.В. Крошилин (2018), О.В. Кузьмен (2014), Е.И. Медведева, О.Н. Калачикова и М.А. Груздева (2019), Т.Н. Михайленко (2017), И.Б. Назарова и М.П. Зеленская (2019), Л.М. Ондар и Д.В. Доспан-оол (2017), А.А. Реан (2017), Т.К. Ростовская и О.В. Кучмаева (2015), А.А. Русанова (2012), А.М. Стельмах (2016), Ж.В. Чернова (2011), Л.Н. Чукреева и Т.Б. Дзэбэева (2016) и др.

¹ 8th Congress of the European Society on Family Relations (ESFR). *Changing Family Relations – Gender and Generations. August 31 - September 3, 2016, TU Dortmund University, Germany.* (2016). Federación Española de Sociología. URL: <https://fes-sociologia.com/uploads/public/8%20ESFR%20Congress.pdf> (viewed 13.08.2025).

Розенова М.И. (2025)
Семантические особенности и зоны
психологического напряжения в образе семьи
у российских школьников, студентов
и молодежи с высшим образованием
Вестник практической психологии образования,
22(3), 119—141.

Rozenova M.I. (2025)
Semantic features and zones
of psychological stress in the image
of a family among Russian schoolchildren,
students and youth with higher education
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 119—141.

Изучая систему семейных ценностей 16—17-летних подростков мегаполиса, Л.И. Антонова и Н.А. Цветкова выявили нежелание вступать в официальные отношения, но готовность образовать семью вне брака; ценность любви, но низкий статус родительства в семейном счастье (Антонова, Цветкова, 2006).

Исследование С.В. Бахтиной и А.Н. Жировой показало различия между подростками из полных и неполных семей в представлениях об интимно-сексуальных отношениях, хозяйственно-бытовой функции, социальной активности и внешней привлекательности (Бахтина, Жирова, 2020).

У детей, находящихся в приютах или взятых на воспитание, представления о семье ориентированы на внешнюю функциональность («уход за ребенком», «приготовление обеда», «уборка квартиры», «поход в магазин»), а *отношения* членов семьи друг к другу не попадают в поле внимания (Бобкова, 2013).

В России и Республике Беларусь фиксируется сохранность ценности семьи в сознании молодежи и студенчества. Т.В. Ицкович и М.М. Ицкович провели социопсихолингвистический анализ оценки базовых ценностей-понятий среди студенчества: на рациональном уровне ядром выступает понятие «самореализация», а на эмоционально-эмотивном — «благополучие близких» и «семья» (Ицкович, Ицкович, 2019). А.И. Вороненко, М.А. Юркова и Д.Д. Холявкина зафиксировали у белорусских студентов ориентацию на узаконенный брак, высокую ценность семьи и наличие детей как атрибут семейного счастья (Вороненко, Юркова, Холявкина, 2019). Студенты имеют достаточный уровень готовности к семейной жизни, для них высокоценны здоровье, счастливая семейная жизнь и любовь. Выявилось, что 15% студентов прогнозируют дисфункциональность будущей семьи, а большинство определяет ее полуфункциональность (Смирнова, 2016).

В России в исследовании студенчества Северного Зауралья Г.В. Сибен и А.М. Татарниковой (под руководством Е.Ю. Леоновой) зафиксирована ориентация на обязательность создания семьи на основе любви, общности взглядов и желанности рождения детей и преобладание у девушек — в сравнении с юношами — эгалитарных ориентиров распределения семейных обязанностей. Студенты осознают возможные трудности при создании семьи в студенческий период (Сибен, Татарникова, 2022).

У студентов педагогического вуза ценность семьи оказалась на пятом месте, уступив по значимости общественной жизни, профессиональной карьере и обучению, что, по мнению исследователей, объяснимо нахождением в периоде адаптации к обучению и самостоятельной жизни (Андросова, Афанасьева, Сивцева, 2018). Изучая «жизненные модели» как конструкт «жизненного сценария» личности, Н.Л. Москвичева, А.А. Реан, С.Н. Костромина, Н.В. Гришина и Е.В. Зиновьева выявили у молодежи высокий уровень потребности в общении с близкими, в создании семьи и рождении детей; молодежь, которая ориентируется на модель эмоционального благополучия в прародительской семье, хочет воспроизвести ее в своих новых отношениях (Москвичева и др., 2019).

Сравнительное анкетирование (2008 и 2019 годов), проведенное Е.В. Андрюшиной, Н.С. Григорьевой и Е.А. Пановой (2020) среди студентов вузов Москвы и Иркутска, выявило проблемы в представлениях о семье и семейных стратегиях: отсутствие понимания сущности семьи, специфики распределения ролей, пессимистичное восприятие семьи как индикатора

Розенова М.И. (2025)
Семантические особенности и зоны
психологического напряжения в образе семьи
у российских школьников, студентов
и молодежи с высшим образованием
Вестник практической психологии образования,
22(3), 119—141.

Rozenova M.I. (2025)
Semantic features and zones
of psychological stress in the image
of a family among Russian schoolchildren,
students and youth with higher education
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 119—141.

жизненного успеха; в качестве условия заключения брака называются образование и высокооплачиваемая работа. Для студентов 2019 года (в сравнении с 2008-м) привлекательна партнерская модель брачных отношений, а модель прародительской семьи не привлекательна, незарегистрированный брак рассматривается как апробация семейной жизни в отсутствии готовности к настоящему браку, все большую значимость имеет самореализация. Авторы отметили увеличение количества студентов, желающих иметь троих и более детей (на фоне уменьшения желающих иметь двоих детей, при некотором повышении числа тех, кто не хочет иметь детей). Выявилась острая потребность студенчества в государственной помощи для решения жилищных и финансовых проблем (Андрюшина, Григорьева, Панова, 2020).

М.А. Кашина и И.С. Клецина сравнили ориентиры государственной политики и представления студенчества о семье: сходство выявлено по модели семьи (полная, с детьми), различия — по функциональному приоритету (репродуктивность — в государственной политике, эмоционально-психологический комфорт — у студентов). Представления студентов о семейном благополучии противоречивы, объединяют черты традиционной и эгалитарной модели. Для оптимизации помощи молодежи авторы предлагают введение официально-правового статуса «студенческая семья» (Кашина, Клецина, 2021).

По Рональду Инглехарту и Кристиану Вельцелю, западные рациональные ценности «самовыражения» (гедонизма, автономии, саморазвития) отличны от традиционно-религиозных (ценностей «выживания») и трудносовместимы с идеей семьи и брака², однако приведенные примеры показывают сохранение высокого приоритета семьи и внутрисемейных связей, невзирая на общественные трансформации последних десятилетий.

Определение проблемы и методологии исследования: разнообразие исследовательских подходов к изучению того, как семья воспринимается и позиционируется молодежью, позволяет выявлять значимые нюансы, которые могут выступать основой системы профилактики и просвещения в этой чувствительной области функционирования человека.

Наш интерес связан с изучением осознанных и малоосознаваемых компонентов восприятия феномена семьи в молодежной среде. Феноменология семантики сознания активно исследуется представителями российской науки, начиная с Е.Ю. Артемьевой, которая, оттолкнувшись от поздних работ А.Н. Леонтьева, заложила основы нового направления психосемантических исследований субъективной реальности, на новом уровне разработала понятие «образ мира» и предложила качественный подход к анализу-интерпретации психосемантических методов; В.Ф. Петренко, сфокусировавшегося на психосемантике сознания; А.Г. Шмелева, творчески развившего направление экспериментальной психосемантики и сформировавшего школу психосемантической диагностики; В.П. Серкина, разрабатывающего новые методологические и методические подходы к описанию форм и систем значений категории «образ жизни» и предложившего парадигму генерализации результатов в рамках дихотомии понятий «образ мира — образ жизни»; О.В. Митиной, занимающейся разработками математических методов психосемантики, психосемантическим анализом общественного и политического сознания. Операциональной основой

² *WVS Cultural Map: 2023 Version Released*. (2023). World Values Survey. URL: <https://www.worldvaluessurvey.org/WVSNewsShow.jsp?ID=467> (viewed 20.03.2025).

Розенова М.И. (2025)
Семантические особенности и зоны
психологического напряжения в образе семьи
у российских школьников, студентов
и молодежи с высшим образованием
Вестник практической психологии образования,
22(3), 119—141.

Rozenova M.I. (2025)
Semantic features and zones
of psychological stress in the image
of a family among Russian schoolchildren,
students and youth with higher education
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 119—141.

психосемантики выступили идеи и методы построения семантических пространств Ч. Осгуда (C.E. Osgood), Ч. Перфети (C. Perfetti) и теория личностных конструкторов Дж. Келли (G. Kelly).

Идеи и наработки этих и других авторов позволили вывести на более глубокий уровень изучение и понимание того, как человек взаимодействует и реализует себя в мире. Психосемантические исследования, изучая формы существования значений в индивидуальном сознании, позволяют реконструировать субъективный опыт в отношении каких-либо явлений, а получаемый срез субъективной реальности (в определенной предметной области) содержательно вбирает сознаваемые и неосознаваемые пласты психического, позволяя выделить специфику и вскрыть непроявленные особенности «образа («картины») мира» в отношении заданных явлений или объектов.

Применительно к изучению субъективных образов семьи данный подход является одним из оптимальных, позволяя реконструировать скрытый внутренний психологический план семейной составляющей в жизни отдельного человека (или группы) (Розенова, 2019; Розенова, Опитева, 2017а; Розенова, Опитева, 2017б).

В психосемантическом исследовании участники что-либо оценивают, шкалируют, классифицируют, дают ассоциации или выносят суждения о сходстве/различии анализируемых объектов (явлений). На основе совокупности единичных суждений и оценок образуются некие «массивы данных» (суммирующие опыт участников в конкретной содержательной области), которые анализируются с использованием математических методов. Факторный анализ (наиболее традиционный для психосемантики метод) позволяет выделить агломерации взаимосвязанных признаков конструкторов и, уменьшив исходное количество признаков описания, свести их к обобщенным категориям (факторам), которые составляют семантическое пространство понятия (феномена, явления). Анализируя содержательное наполнение факторов семантического пространства у разных групп испытуемых, можно выявить дифференцирующие и специфические семантические особенности образа изучаемого явления и на этой основе получить более точное понимание причин и механизмов поведения людей в той или иной жизненной сфере.

Цель настоящего исследования состояла в том, чтобы *выявить семантические особенности образа семьи у современных российских школьников, студентов и послевузовской молодежи и определить зоны актуальных психологических напряжений*, которые могут отражать потенциальные риски неудовлетворенности и распада семейных отношений. Для этого было проведено две «серии» исследований.

Объектом исследования является «образ семьи» в сознании молодежи в школьном, студенческом и послевузовском периоде.

Предметом позиционируются семантические модели образа семьи, представленные ассоциативно-образными компонентами.

В качестве **гипотез** были выдвинуты предположения о том, что:

- образы семьи имеют специфическую и дифференцируемую семантику в сознании школьников, студентов и послевузовской молодежи;

Розенова М.И. (2025)
Семантические особенности и зоны
психологического напряжения в образе семьи
у российских школьников, студентов
и молодежи с высшим образованием
Вестник практической психологии образования,
22(3), 119—141.

Rozenova M.I. (2025)
Semantic features and zones
of psychological stress in the image
of a family among Russian schoolchildren,
students and youth with higher education
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 119—141.

- в сознании школьников в образах семьи с большей вероятностью будет отражен опыт наблюдения собственной семьи и проявлен недостаток ориентировки в системе внутрисемейных отношений;
- у студентов может быть обнаружена готовность к созданию семьи и возможная идеализация образа семьи;
- у послевузовской молодежи в образах семьи могут присутствовать негативные оценки, детерминированные полученным опытом реальных отношений.

Материалы и методы

В качестве основного метода нами был выбран метод семантического дифференциала Ч. Осгуда, который был применен в модифицированном варианте.

Первая часть исследования проводилась на группе молодых людей ($N = 100$; 52% женщин и 48% мужчин) в возрасте 25—32 лет ($M = 28,1$; $D = 2,2$), проживающих в городской среде большого мегаполиса (г. Москва), имеющих высшее образование, опыт брака или совместного проживания с партнером в формате семейных отношений.

Методика 1. Респондентам было предложено описать современную семью с помощью предложенных характеристик (23 пар антонимов), которые оценивались по степени выраженности от 1 до 3 баллов, (где 1 — минимальный уровень выраженности характеристики, а 3 — максимальный уровень выраженности). При переносе данных в матрицу для обработки использовалась семибалльная шкала.

Стимульный материал представлен следующими шкалами семантического дифференциала (авторская модификация «Семантический дифференциал описания семьи»): 1) полная — неполная, 2) веселая — грустная, 3) тяжелая — легкая, 4) открытая — закрытая, 5) сексуальная — несексуальная, 6) оптимистичная — пессимистичная, 7) здоровая — нездоровая, 8) меняющаяся — стабильная, 9) хорошая — плохая, 10) спокойная — беспокойная, 11) быстрая — медленная, 12) обязательная — необязательная, 13) сильная — слабая, 14) свободная — несвободная, 15) верная — неверная, 16) вкусная — невкусная, 17) интеллектуальная — неинтеллектуальная, 18) открытая — закрытая, 19) устойчивая — неустойчивая, 20) гармоничная — негармоничная, 21) уютная — неуютная, 22) гибкая — ригидная, 23) интересная — неинтересная.

Статистическая обработка. Матрицы исходных результатов были подвергнуты процедурам факторного анализа (метод Varimax с вращением компонент). Полученные факторные решения были проанализированы, выделены шкалы, входящие в факторы с максимальными факторными нагрузками, на основе чего составлены результирующие обобщенные таблицы факторного решения с представлением смыслового (содержательного) анализа этих решений.

Вторая часть исследования проводилась на двух выборках (общее число $N = 84$), представленных группой *старших подростков* 15—16 лет ($N = 42$) из московских школ и группой *студентов* 4-х курсов гуманитарных факультетов московских вузов 19—20-летнего возраста ($N = 42$). Подавляющее большинство участников исследования были из полных семей (71,4% у школьников-подростков и 66,7% у студентов).

Розенова М.И. (2025)
Семантические особенности и зоны
психологического напряжения в образе семьи
у российских школьников, студентов
и молодежи с высшим образованием
Вестник практической психологии образования,
22(3), 119—141.

Rozenova M.I. (2025)
Semantic features and zones
of psychological stress in the image
of a family among Russian schoolchildren,
students and youth with higher education
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 119—141.

В качестве стимульного материала для оценки семьи были применены метафорические образы.

Стимульный материал **методики 2** представлен 24 метафорами, полученными в исследовании коллег, в котором они просили школьников и студентов подобрать ассоциацию (образ, метафору) к понятию «семья». Был собран «банк» ассоциативных характеристик понятия «семья» (Шнейдер, Соломатина, 2012, с. 25—29), из которых мы выбрали 24 «позиции», имеющие наиболее образные определения.

В инструкции к методике испытуемых просили оценить каждую метафору с точки зрения того, насколько она соответствует мнению респондента о семье («Семья, по Вашему мнению, это...»). Степень соответствия каждой метафоры мнению респондента оценивалась по 7-балльной шкале: 1 — точно не подходит, 2 — не подходит, 3 — не совсем подходит, 4 — затрудняюсь определить, 5 — вполне подходит, 6 — довольно точно отражает мое представление, 7 — абсолютно подходит.

Фрагмент бланка методики представлен на рис. 1.

№	Семья это — / Family is	Оценка метафоры на соответствие моему мнению / Evaluating a metaphor to match my opinion						
		1	2	3	4	5	6	7
1	Это город, который предстоит построить и сохранить / This is a city that needs to be built and preserved							
...	...							
24	Пруд со своими обитателями, который может стать болотом / A pond with its inhabitants that can become a swamp							

Рис. 1. Фрагмент бланка методики
Fig. 1. A fragment of the methodology form

Результаты

Результаты первой части исследования с применением модифицированного варианта семантического дифференциала (23 шкалы).

При анализе полученных по всей выборке результатов мы использовали факторное решение, выделенное самой программой (пять факторов), а для математической обработки данных отдельно по мужской и женской группе было исходно задано 4-факторное решение.

Результаты, полученные на всей выборке послевузовской молодежи.

Данные табл. 1 позволяют констатировать достаточно широкий разброс характеристик образа семьи у современной молодежи, о чем свидетельствует относительная равновесность выделенных факторов. Представленные мнения отражают *не самые позитивные характеристики* семьи — с приоритетом качества «стремительности» ее создания («быстрая» в первом факторе).

Розенова М.И. (2025)
Семантические особенности и зоны
психологического напряжения в образе семьи
у российских школьников, студентов
и молодежи с высшим образованием
Вестник практической психологии образования,
22(3), 119—141.

Rozenova M.I. (2025)
Semantic features and zones
of psychological stress in the image
of a family among Russian schoolchildren,
students and youth with higher education
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 119—141.

Таблица 1 / Table 1

**Семантические модели образа семьи у послевузовской молодежи,
выявленные на основе факторизации данных структурированного описания
по методу семантического дифференциала (n = 100)**

**Semantic models of the family image among postgraduate youth, identified on the basis of
factorization of structured description data using the semantic differential method (n = 100)**

Факторы / Factors	F1	F2	F3	F4	F5
% дисперсии / % of variance	15%	13%	13%	13%	11%
Шкалы-характеристики, имеющие максимальные факторные нагрузки в факторе / Scales-characteristics that have maximum factor loads in the factor	Быстрая / Fast (760) Слабая / Weak (-711)	Тяжелая / Heavy (714)	Закрытая / Closed (-727)	Обяза- тельная / Required (748)	Неинте- ресная / Uninter- esting (-699)

Дифференцированный анализ результатов по мужской и женской выборке позволил выявить интересную специфичность образа семьи у молодых образованных женщин и мужчин (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

**Семантические модели образа семьи у молодых мужчин и молодых женщин
Semantic models of the family image in young men and young women**

Тип выборки / Sample type	Мужская выборка / Male sample (n = 48)			
Факторы / Factors	F1	F2	F3	F4
% дисперсии / % of variance	15%	14%	12%	10%
Шкалы-характеристики, имеющие максимальные факторные нагрузки в факторе / Scales are characteristics that have maximum factor loads in the factor	Неверная / The wrong one (-770)	Вкусная / Delicious (696) Неинтересная / Uninteresting (-604)	Тяжелая / Heavy (807)	Грустная / Sad (-784)
Тип выборки / Sample type	Женская выборка / Female sample (n = 52)			
Факторы / factors	F1	F2	F3	F4
% дисперсии / % of variance	14%	13%	12%	10%
Шкалы-характеристики, имеющие максимальные факторные нагрузки в факторе / Scales are characteristics that have maximum factor loads in the factor	Обязательная / Required (753)	Несексуальная / Unsexy (-805) Быстрая / Fast (774)	Вкусная / Delicious (689) Закрытая / Closed (-645)	Неинтересная / Uninteresting (-856)

Розенова М.И. (2025)
Семантические особенности и зоны
психологического напряжения в образе семьи
у российских школьников, студентов
и молодежи с высшим образованием
Вестник практической психологии образования,
22(3), 119—141.

Rozenova M.I. (2025)
Semantic features and zones
of psychological stress in the image
of a family among Russian schoolchildren,
students and youth with higher education
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 119—141.

Результаты свидетельствуют о преобладании в образе семьи у образованных молодых женщин и мужчин проблемных характеристик, которые конкретизируют внутренние (психологические) угрозы потенциального распада семей, что согласуется с высокими показателями статистики разводов среди молодежи.

Результаты второй части исследования. Метафорические описания семьи школьниками и студентами.

Результаты, полученные на основе оценок, данных понятию «семья» подростками и студентами с помощью метафорических образов, отражены в табл. 3.

Таблица 3 / Table 3

**Обобщенные результаты оценок понятия «семья»,
данных старшими подростками и студентами посредством метафорических образов
Generalized results of assessments of the concept of “family”
given by older adolescents and students through metaphorical images**

Группы респондентов / Groups of respondents	Факторы, их наполнение и смысловые обобщения / Factors, their content and semantic generalizations		
	Фактор 1 / Factor 1 (29%)	Фактор 2 / Factor 2 (17%)	Фактор 3 / Factor 3 (9%)
Студенты / Students (n = 42)	Психологически замкнутый круг. Социальный инкубатор / It's a psychologically vicious circle. Social incubator (813) Иголка с ниткой, которая иногда рвется / A needle with a thread that sometimes breaks (740)	Радость жизни. Колыбель детства / The joy of life. The cradle of childhood (810) Красивый букет / Beautiful bouquet (735)	Город, который предстоит построить и сохранить / The city to be built and preserved (664)
Смысловые обобщения метафор, выбранных студентами / Semantic generalizations of metaphors chosen by students	Ограниченная, взаимосвязанная локализация, обеспечивающая развитие / Limited, interconnected localization, enabling development	Идеальность и красота / Perfection and beauty	Сложный комплексный план, не исчерпывающийся воплощением и созданием, а требующий усилий по сохранению / A complex, comprehensive plan that does not end with implementation and creation, but requires conservation efforts

Розенова М.И. (2025)
Семантические особенности и зоны
психологического напряжения в образе семьи
у российских школьников, студентов
и молодежи с высшим образованием
Вестник практической психологии образования,
22(3), 119—141.

Rozenova M.I. (2025)
Semantic features and zones
of psychological stress in the image
of a family among Russian schoolchildren,
students and youth with higher education
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 119—141.

Школьники-подростки / Teenage students (n = 42)	Фактор 1 / Factor 1 (25%)	Фактор 2 / Factor 2 (18%)	Фактор 3 / Factor 3 (7%)
	Психологически замкнутый круг. Социальный инкубатор / It's a psychologically vicious circle. Social incubator (797) Пруд со своими обитателями, который может стать болотом / A pond with its inhabitants that can become a swamp (787) Иголка с ниткой, которая иногда рвется / A needle with a thread that sometimes breaks (785) Радость жизни. Колыбель детства / The joy of life. The cradle of childhood (–702)	Крепость с кучей башен, построенных в разное время и строящихся, со множеством подземных переходов и ходов / A fortress with a bunch of towers built at different times and under construction with many underground passages and passages (706)	Крепость, которая выстоит против любой осады, если не будет предателей / A fortress that can withstand any siege if there are no traitors (–661)
Смысловые обобщения метафор, выбранных подростками / Semantic generalizations of metaphors chosen by teenagers	Ограниченная, взаимосвязанная локализация, обеспечивающая развитие и комфорт, но с риском негативного перерождения / Limited, interconnected localization, providing development and comfort, but with the risk of negative rebirth	Защитное сооружение со сложной динамикой коммуникаций и взаимодействий / A protective structure with complex dynamics of communications and interactions	Защита от внешних угроз, при условии надежности составляющих элементов / Protection from external threats, provided that the components are reliable

Как видно, в сознании подростков и студентов семья, прежде всего, характеризуется со стороны **границ**: образ семьи предстает как некий локализованный объект, наполненный чем-либо (имеющий внутри что-то), существующий для создания условий роста («инкубатор»),

Розенова М.И. (2025)
Семантические особенности и зоны
психологического напряжения в образе семьи
у российских школьников, студентов
и молодежи с высшим образованием
Вестник практической психологии образования,
22(3), 119—141.

Rozenova M.I. (2025)
Semantic features and zones
of psychological stress in the image
of a family among Russian schoolchildren,
students and youth with higher education
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 119—141.

дополненный идеей связанности («иголка с ниткой») и возможностями негативного перерождения («нитка, которая иногда рвется»; «пруд, который может стать болотом»).

Обсуждение результатов

Результаты нашего исследования, полученные в двух сериях, дополнили друг друга: с одной стороны, подтвердили выдвинутые гипотезы, с другой — обнаружили важные нюансы, отражающие актуальные зоны психологических напряжений молодежи в сфере семьи и семейных отношений, которые не были фиксированы ранее.

Образ семьи у школьников-подростков и студентов.

Сравнительный анализ метафорической семантики семьи у старших подростков и студентов 4-х курсов продемонстрировал, с одной стороны, высокий уровень **сходства**: восприятие образа семьи со стороны наличия «границ», понимание сложности внутренних взаимосвязей, возможности негативных трансформаций, но и позитивность оценки начала своего развития в семье («радость жизни, колыбель детства», «красивый букет»). С другой стороны, обнаружили **различия**: у студентов рациональное понимание семьи (первый фактор) отделено от эмоциональной идеализации (второй фактор) и собственного участия-вклада в семью (третий фактор). У школьников рациональная и эмоциональная оценка семьи слиты в одном (первом) факторе, а два других фактора отражают уже созданную реальность — (родительскую) семью в аспекте наличия сложных внутрисемейных межпоколенных взаимодействий, которые школьники, видимо, до конца и не понимают («крепость с башнями, построенными в разное время и строящимися, со множеством подземных переходов и ходов»), и понимание защитной (от внешних угроз) функции семьи, при условии надежности «элементов системы» («крепость выстоит, если не будет предателей»).

В семантическом поле образа семьи у школьников и студентов отражен объективно-возрастной аспект, связанный с временными перспективами: у студентов сработала метафора «город, который предстоит построить и сохранить», маркирующая, видимо, намерения и понимание необходимости собственных усилий в создании семьи. У студентов семья включена в расширенное сложное жизненное пространство, что не прослеживается у школьников-подростков, для которых семья — это исходно заданная ограниченная реальность («построенная крепость»), готовая система, которая суть защита от внешнего мира, но внутренне сложная, с потенциалом ненадежности (осознается «риск предательства»).

По совокупности полученных результатов, в образе семьи респондентов выявляются наиболее выраженные **зоны психологических напряжений**. Для *школьников-подростков* ими выступают:

- **строгость границ** (жесткие границы, «крепость»), которые психологически трудно преодолеваются, создавая препятствия на пути взросления, перспективного объединения с другими людьми и принятия их индивидуальности;
- **степень доверия — недоверия** к особенностям развития семейной ситуации («может стать болотом») и по отношению к действиям отдельных членов семьи («если не будет предателей»);

Розенова М.И. (2025)
Семантические особенности и зоны
психологического напряжения в образе семьи
у российских школьников, студентов
и молодежи с высшим образованием
Вестник практической психологии образования,
22(3), 119—141.

Rozenova M.I. (2025)
Semantic features and zones
of psychological stress in the image
of a family among Russian schoolchildren,
students and youth with higher education
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 119—141.

- *недостаточность ориентировки во внутрисемейных отношениях* — есть понимание, что система сложно устроена («множество подземных переходов и ходов»).

У *студентов* (по крайней мере, в данной выборке), на наш взгляд, основной зоной напряжения является наличие в образе семьи элементов *идеализации*. Учитывая возможность скорого создания собственной семьи, эти «идеализации» могут выступить рисками распада молодой семьи, что в фольклоре фиксировано как «любовная лодка разбилась о быт»: возникающие неизбежные трудности молодые люди могут оценивать по отношению к своим «идеализациям» слишком категорично и негативно, отказываясь от продолжения семейных отношений.

Образ семьи у молодежи с высшим образованием, имеющей опыт семейно-супружеских отношений в браке или сожительстве, наполнен преимущественно *негативными* характеристиками, в которых доминирует «*быстрота и слабость*», с дополнениями «тяжести», «закрытости», «обязательности» и «неинтересности». Можно предположить, что объединение молодых людей в семейную пару происходило на основе скоропалительных, случайных, недостаточно осознанных (а возможно, и нерелевантных) выборов, следствием которых выступают ощущения «тяжести», «обязаловки» и «неинтересности».

Дифференциация результатов в данной выборке по гендерным группам позволила вскрыть специфичность мужских и женских образов семьи: женщинами семья в первую очередь (первый фактор) рассматривается со стороны *обязательности* в жизни, а мужчины в семье первостепенно отмечают проблему *неверности*, в чем может быть отражен как собственный опыт, так и значимые опасения в отношении перспектив развития семейных отношений. Результат по мужской выборке позволяет предположить, что «неверность» уже системно «встроилась» в образ семьи (по крайней мере, у одного из партнеров), и это, до некоторой степени, способствует пониманию нарастания количества разводов и нежелания молодежи вступать в официальный брак: навязываемые современными СМИ модели «неверности в семье» (а это одна из самых популярных тем сериалов и ток-шоу) могут усиливать болезненные опасения пережить неверность и отвержение, блокируя доверие и спонтанность, но порождая подозрительность и отказ иметь серьезные и ответственные отношения.

Образ семьи у мужчин окрашен характеристиками «тяжести» и «грусти», а у женщин выявляется сексуальная проблематика: семья представляется «несексуальной» и «быстрой», что дает предположение о еще одном возможном детерминанте разводов, который чаще всего остается скрытым от официальных мотиваций супружеских разрывов.

Характеристика «вкусная» присутствует в образе семьи у мужчин и у женщин (второй и третий факторы). Это единственная эмоционально положительная характеристика из всех выделенных. Возможно, что свойство «вкусная» относится к именно гастрономической составляющей, и семья воспринимается сытой (где все хорошо с вкусной едой). Однако, наличие рядом с этой характеристикой других (менее позитивных) свойств несколько снижает оптимизм: у мужчин «вкусная» дополнена «неинтересной», а у женщин — «закрытой». Получается, что возможный ресурс, связанный с едой и ее ритуалами, снижается другими эмоционально значимыми характеристиками.

Розенова М.И. (2025)
Семантические особенности и зоны
психологического напряжения в образе семьи
у российских школьников, студентов
и молодежи с высшим образованием
Вестник практической психологии образования,
22(3), 119—141.

Rozenova M.I. (2025)
Semantic features and zones
of psychological stress in the image
of a family among Russian schoolchildren,
students and youth with higher education
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 119—141.

В целом, исследование семантических особенностей образа семьи у молодежи с высшим образованием в послевузовский период позволяет констатировать следующие **зоны психологических напряжений**:

- *слабость* общей рефлексии и недостаток умений принимать значимые решения — с полным принятием за них ответственности, что ведет к скоропалительным непродуманным поступкам;
- *обязательность* создания семьи как реально существующее (но не всегда осознаваемое) стремление оправдать культурные и социальные ожидания (наиболее выражено у женщин) может внутренне восприниматься негативно в условиях современной культуры, ориентированной на самовыражение, развитие индивидуальности и ценности свободы выбора;
- *кризис доверия* (особенно выражено в мужской группе): «неверность» отражает недостаток самоконтроля и самоидентичности, служит основой предвзятости и страхов, является маркером неблагоприятных стереотипов, навязываемых личности «извне» (СМИ, социальные сети; разнообразие коммуникаций и расширенные возможности выбора и смены партнера);
- *кризис творчества* — хроническое присутствие характеристики «неинтересная» (по отношению к семье), возможно, отражает ситуацию сформированного потребительства по типу «мне должны». Общество потребления, ориентированное на создание максимально широких возможностей в сфере услуг, приучает человека «брать», «потреблять» готовое, даже в тех сферах, где необходимо прилагать собственные усилия (срабатывает принцип «я жду, когда мне сделают хорошо»), если же этого не происходит — становится скучно и неинтересно, а сам теперь он не может (не хочет) самостоятельно создать «интересное»;
- *недостаток интимно-сексуальной удовлетворенности* (отмечено на женской респондентской группе): семья позиционируется женщинами несексуальной и быстрой, что, скорее всего, характеризует качество этой сферы супружеских отношений.

Заключение

Проведенное исследование дополняет, подтверждает и, частично, объясняет результаты других исследований, приведенных в обзоре. Представленные материалы можно обобщить в следующих **выводах**.

1. Научные исследования семьи вскрывают у молодежи отсутствие существенных гендерных различий, одновременность высокой ценности личностной свободы, саморазвития и желанности семьи в жизненных приоритетах, недостаток информированности о сущности института семьи (брачных и детско-родительских отношений); данные об уровне готовности к семейной жизни амбивалентны, с приоритетом положительных установок на создание семьи. Рост разводов актуализирует поиск наиболее точных «мишеней» для профилактики и создания ресурсного потенциала преодоления трудностей «семейного строительства» молодежью.

2. В семантическом поле образа семьи у *школьников* и *студентов* много сходства (присутствуют характеристики «границ», «взаимосвязанности» и «локальности, создающей

Розенова М.И. (2025)
Семантические особенности и зоны
психологического напряжения в образе семьи
у российских школьников, студентов
и молодежи с высшим образованием
Вестник практической психологии образования,
22(3), 119—141.

Rozenova M.I. (2025)
Semantic features and zones
of psychological stress in the image
of a family among Russian schoolchildren,
students and youth with higher education
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 119—141.

условия для роста»). Рациональные и эмоциональные компоненты образа семьи в большей мере дифференцированы у студентов (в сравнении со школьниками), у них же прослеживаются планы действий по созданию семьи и осознание необходимости вклада усилий в ее развитие. Одновременно, у студентов образ семьи носит несколько идеализированный характер, создавая потенциал разочарований и риска разводов.

Школьниками семья воспринимается как уже заданная система («построенная крепость») с внутренней сложностью и функциями защиты, которые могут пострадать, при внутреннем «предательстве».

В образах семьи у *молодых людей 25—32 лет, имеющих высшее образование*, фигурирует характеристика скоропалительности как причина слабости, тяжести и неинтересности семьи.

Для мужчин и женщин семья предстает в закрытом, грустном и неинтересном качестве, а для женщин еще и в аспекте сексуальной неудовлетворенности. Положительной стороной семьи выступает гастрономическая характеристика «вкусная», которая, видимо, не имеет достаточной ресурсности в силу сопряженности с негативными качествами «неинтересности» и «закрытости».

3. Вскрытые семантические особенности образа семьи в разных группах молодежи позволяют выявить «*зоны психологического напряжения*»:

- у школьников — проблемы строгости «*границ системы*» (и связанных с этим проблем взросления), недостаток доверия, слабость общей эрудиции в области семейных отношений;
- у студентов — избыточная идеализация и нереалистичность ожиданий;
- у более взрослой образованной молодежи с опытом супружества/сожительства — целая мозаика напряжений и разочарований, детерминированных низкими способностями к саморефлексии, творчеству и принятию осознанных решений, стремлением следовать стереотипам и социо-нормативным ожиданиям.

Рекомендации. Результаты исследования позволяют определить в качестве направлений профилактики следующее:

- для *школьников*: формирование научно обоснованной осведомленности о сфере семейных отношений, этических и коммуникативных навыков, развитие личностной автономии и самостоятельности;
- для *студентов*: развитие способности к реалистическому восприятию себя, других и объективной ситуации;
- для *молодежи* с высшим образованием: активизация мотивации к саморазвитию, дополнительному обучению и/или прохождению терапии, тренингов семейной сплоченности, личностного роста, программ совершенствования коммуникативных умений и построения человеческих (семейных) отношений.

Ограничения. Полученные результаты касаются выборки молодых россиян, проживающих в пространстве мегаполиса, в силу чего перенос данных на другие выборки молодежи, проживающей в иных пространственно-временных и социокультурных контекстах, следует делать с осторожностью.

Розенова М.И. (2025)
Семантические особенности и зоны
психологического напряжения в образе семьи
у российских школьников, студентов
и молодежи с высшим образованием
Вестник практической психологии образования,
22(3), 119—141.

Rozenova M.I. (2025)
Semantic features and zones
of psychological stress in the image
of a family among Russian schoolchildren,
students and youth with higher education
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 119—141.

Limitations. The results obtained relate to a sample of young Russians living in a megalopolis, which is why transferring data to other samples of young people living in other spatiotemporal and socio-cultural contexts should be done with caution.

Список источников / References

1. Андросова, М.И., Афанасьева, Л.И., Сивцева, К.Н. (2018). Представления о семье у современной молодежи. *Проблемы современного педагогического образования*, 61-2, 30—32. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36667693> (дата обращения: 09.01.2025).
Androsova, M.I., Afanasieva, L.I., Sivtseva, K.N. (2018). Representation of the family in modern youth. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 61-2, 30—32. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36667693> (viewed: 09.01.2025).
2. Андриюшина, Е.В., Григорьева, Н.С., Панова, Е.А. (2020). Гендерные аспекты изучения семейных стратегий российской студенческой молодежи: результаты компаративного анализа исследований 2008 и 2019 гг. *Женщина в российском обществе*, 2, 99—113. <https://doi.org/10.21064/WinRS.2020.2.9>
Andryushina, E.V., Grigorieva, N.S., Panova, E.A. (2020). Gender aspects of family strategies of russian students: comparing results of 2008 and 2019 surveys. *Woman in Russian Society*, 2, 99—113. (In Russ.). <https://doi.org/10.21064/WinRS.2020.2.9>
3. Антонова, Л.И., Цветкова, Н.А. (2006). Семья в системе жизненных ценностей 16-17-летних подростков, проживающих в мегаполисе. *Педагогические науки*, 1-16, 126—128. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32385426> (дата обращения: 09.01.2025).
Antonova, L.I., Tsvetkova, N.A. (2006) Family in the system of life values of 16-17-year-olds living in a megalopolis. *Pedagogical Sciences*, 1-16, 126—128. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32385426> (viewed: 09.01.25).
4. Бахтина, С.В., Жирова, А.Н. (2020). Представления о семье и браке у подростков из полных и неполных семей. *Научный электронный журнал Меридиан*, 9(43), 180—182. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42556855> (дата обращения: 09.01.2025).
Bakhtina, S.V., Zhirova, A.N. (2020). Images about family and marriage of teenagers from full and domestic families. *Scientific electronic journal Meridian*, 9(43), 180—182. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42556855> (viewed: 09.01.25).
5. Белая, Е.Г. (2008). Современная городская китайская семья (по данным полевого исследования 2005-2007 гг., Харбин). *Вестник Дальневосточного отделения Российской академии наук*, 5(141), 55—63. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13755276> (дата обращения: 09.01.2025).
Belaya, E.G. (2008). A modern urban Chinese family (according to a 2005-2007 field study, Harbin). *Vestnik of the Far East Branch of the Russian Academy of Sciences*, 5(141), 55—63. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13755276> (viewed: 09.01.2025).
6. Бобкова, Т.С. (2013). Социокультурные представления о семье и браке подростков в разных социально-педагогических ситуациях развития. *Казанский педагогический журнал*, 5(100), 156—163. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21446348> (дата обращения: 09.01.2025).
Bobkova, T.S. (2013). Sociocultural ideas about the family and marriage of adolescents in

Розенова М.И. (2025)
Семантические особенности и зоны
психологического напряжения в образе семьи
у российских школьников, студентов
и молодежи с высшим образованием
Вестник практической психологии образования,
22(3), 119—141.

Rozenova M.I. (2025)
Semantic features and zones
of psychological stress in the image
of a family among Russian schoolchildren,
students and youth with higher education
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 119—141.

different socio-pedagogical situations of development. *Kazan Pedagogical Journal*, 5(100), 156—163. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21446348> (viewed: 09.01.2025).

7. Вороненко, А.И., Юркова, М.А., Холявкина, Д.Д. (2019). Понятие «семья и брак» в сознании современной молодежи. *Эпоха науки*, 20, 509—511. <https://doi.org/10.24411/2409-3203-2019-12106>
Voronenko, A.I., Yurkova, M.A., Kholyavkina, D.D. (2019). The concept of "family and marriage" in the minds of modern youth. *Epoch of Science*, 20, 509—511. (In Russ.). <https://doi.org/10.24411/2409-3203-2019>
8. Зеленская, М.П. (2019). Брак и семья в студенческие годы: представления студентов. *Alma Mater (Вестник высшей школы)*, 6, 81—85. <https://doi.org/10.20339/am.06-19.081>
Zelenskaya, M.P. (2019) Marriage and family in student years: students' beliefs. *Alma Mater (Higher School Herald)*, 6, 81—85. (In Russ.). <https://doi.org/10.20339/am.06-19.081>
9. Ицкович, Т.В., Ицкович, М.М. (2019). Семья в восприятии современного студенчества. *Перспективы науки и образования*, 6(42), 288—297. <https://doi.org/10.32744/pse.2019.6.24>
Itskovich, T. V., Itskovich, M. M. (2019). Family in the perception of modern students. *Perspectives of Science and Education*, 6(42), 288—297. (In Russ.). <https://doi.org/10.32744/pse.2019.6.24>
10. Кашина, М.А., Клецина, И.С. (2021). Модели семьи и семейных отношений в государственных документах по семейной политике и в представлениях студенческой молодежи: точки соприкосновения и расхождения. *Женщина в российском обществе*, 2, 47—64. <https://doi.org/10.21064/WinRS.2021.2.4>
Kashina, M.A., Kletsina, I.S. (2021). Models of family and family relations in governmental documents of family policy and in the views of student youth: points of convergence and divergence. *Woman in Russian Society*, 2, 47—64. (In Russ.). <https://doi.org/10.21064/WinRS.2021.2.4>
11. Ковалева, А.В. (2009). Трансформация понятия гражданский брак как проявление кризиса семейно-брачных отношений: Автореферат дисс. ... канд. социол. наук: 22.00.04 Социальная структура, социальные институты и процессы. Хабаровск. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003469580> (дата обращения: 09.01.2025).
Kovaleva, A.V. (2009). The transformation of the concept of civil marriage as a manifestation of the crisis of family and marital relations: Extended abstr. Cand. of Sociol. Sci.: 22.00.04 Social structure, social institutions and processes. Khabarovsk. (In Russ.). URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003469580> (viewed: 09.01.2025).
12. Лебедев, М.М. (2024). Феномен представлений о будущей семье в сознании современного студенчества: факторы и механизмы формирования. *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*, 2(70), 156—169. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=67895225> (дата обращения: 09.01.2025).
Lebedev, M.M. (2024). The phenomenon of ideas about the future family in the minds of modern students: factors and mechanisms of formation. *Scientific notes. Electronic Scientific Journal of Kursk State University*, 2(70), 156—169. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=67895225> (viewed: 09.01.2025).
13. Луцкая, Е.Е., Пазина, Л.О., Яковлева, М.А., Белоусова, О.И. (2024). Образ семьи в представлениях студентов педагогических вузов и колледжей. *Теория и практика*

Розенова М.И. (2025)
Семантические особенности и зоны
психологического напряжения в образе семьи
у российских школьников, студентов
и молодежи с высшим образованием
Вестник практической психологии образования,
22(3), 119—141.

Rozenova M.I. (2025)
Semantic features and zones
of psychological stress in the image
of a family among Russian schoolchildren,
students and youth with higher education
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 119—141.

общественного развития, 4(192), 49—57. <https://doi.org/10.24158/tipor.2024.4.4>

Lutskaya, E.E., Pazina, L.O., Yakovleva, M.A., Belousova, O.I. (2024). The image of family in the perceptions of students of pedagogical universities and colleges. *Theory and Practice of Social Development*, 4(192), 49—57. (In Russ.). <https://doi.org/10.24158/tipor.2024.4.4>

14. Москвичева, Н.Л., Реан, А.А., Костромина, С.Н., Гришина, Н.В., Зиновьева, Е.В. (2019). Жизненные модели молодых людей: представления о будущей семье и модели, транслируемой родителями. *Психологическая наука и образование*, 24(3), 5—18. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240301>
Moskvicheva, N.L., Rean, A.A., Kostromina, S.N., Grishina, N.V., Zinovieva, E.V. (2019). Life Models in Young People: Ideas of Future Family and Impacts of Parental Models. *Psychological Science and Education*, 24(3), 5—18. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.201924030114>.
15. Ондар, Л.М., Доспан-оол, Д.В. (2017). Представления тувинской студенческой молодежи о семье и браке. *Научно-педагогическое обозрение*, 1(15), 72—80. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2017-1-72-80>
Ondar, L.M., Dospan-ool, D.V. (2017). Representation of the Tuvan student youth about family and marriage. *Pedagogical Review*, 1(15), 72—80. (In Russ.). <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2017-1-72-80>.
16. Почагина, О.В. (2008). Трансграничные браки: Китай и Южная Корея. *Проблемы Дальнего Востока*, 2, 125—152. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=11567955> (дата обращения: 09.01.2025).
Pochagina, O.V. (2008). Cross-border marriages: China and South Korea. *Far Eastern Studies*, 2, 125—152. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=11567955> (viewed: 09.01.2025).
17. Розенова, М.И. (2019). Идентификация личностных свобод в семье российскими женщинами и мужчинами. В: *Человек в современном мире: идентичность и межкультурная коммуникация: Международная коллективная монография* (с. 265—272). Дюссельдорф: Энциклопедист-Максимум. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41670533> (дата обращения: 09.01.2025).
Rozenova, M.I. (2029). Identification of personal freedoms in the family by Russian women and men. In: *Man in the Modern World: Identity and intercultural communication: An international collective monograph* (pp. 265-272). Dusseldorf: Encyclopedist-Maximum Publ. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41670533> (viewed: 09.01.2025).
18. Розенова, М.И., Оpiteва, М.А. (2017а). Метафоры как средство изучения когнитивных моделей семьи. *Вестник Московского государственного областного университета*, 3, Статья 9. <https://doi.org/10.18384/2224-0209-2017-3-821>
Rozenova, M.I., Opiteva, M.A. (2017a). Metaphors as a tool to study cognitive models of the family. *Bulletin of Moscow Region State University*, 3, Article 9. (In Russ.). <https://doi.org/10.18384/2224-0209-2017-3-821>
19. Розенова, М.И., Оpiteва, М.А. (2017б). Представления женщин о семье в условиях транзитивного общества. В: Н.Т. Колесник (ред.), *Современная прикладная психология: теория и практика: Сборник статей Международной научно-практической конференции. Москва, 19–20 апреля 2017 года: В 2-х томах: Том 2* (с. 136—138). М.: Московский государственный областной университет. URL:

Розенова М.И. (2025)
Семантические особенности и зоны
психологического напряжения в образе семьи
у российских школьников, студентов
и молодежи с высшим образованием
Вестник практической психологии образования,
22(3), 119—141.

Rozenova M.I. (2025)
Semantic features and zones
of psychological stress in the image
of a family among Russian schoolchildren,
students and youth with higher education
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 119—141.

<https://elibrary.ru/item.asp?id=30549508> (дата обращения: 09.01.2025).

Rozenova, M.I., Opiteva, M.A. (2017b). Women's ideas about the family in a transitive society. In: N.T. Kolesnik (Ed.), *Modern applied Psychology: theory and practice: Collection of articles of the International Scientific and Practical Conference. Moscow, April 19-20, 2017: In 2 vol.: Vol. 2* (pp. 136—138). Moscow: Moscow State Region University Publ. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30549508> (viewed: 09.01.2025).

20. Ростова, Н.Н., Ефремова, О.Н. (2022). Индикаторы благополучия семьи в представлении студенческой молодежи. *Вестник общественных и гуманитарных наук*, 3(3), 45—53. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50010407> (дата обращения: 09.01.2025).

Rostov, N.N., Efremova, O.N. (2022). Indicators of family well-being in the minds of students. *Bulletin of social Sciences and Humanities*, 3(3), 45—53. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50010407> (viewed: 09.01.2025).

21. Сибен, Г.В., Татарникова, А.М. (2022). Ценности семьи и брака для современного студенчества. В: *Успехи молодежной науки в агропромышленном комплексе: Сборник трудов LVII Студенческой научно-практической конференции, Тюмень, 30 ноября 2022 года* (с. 255—265). Тюмень: Государственный аграрный университет Северного Зауралья. URL: <https://elibrary.ru/lzbakw> (дата обращения: 09.01.2025).

Siben, G.V., Tatarnikova, A.M. (2022). The values of family and marriage for modern students. In: *Successes of youth science in the agro-industrial complex: Proceedings of the LVII Student Scientific and Practical Conference, Tyumen, November 30, 2022* (pp. 255—265). Tyumen: State Agrarian University of the Northern Urals Publ. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/lzbakw> (viewed: 09.01.2025).

22. Смирнова, Н.В. (2016). Универсальное конфликтное содержание как предмет осознания при подготовке молодежи к семейной жизни. *Психологическое сопровождение образовательного процесса*, 1(6-1), 110—120. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28848503> (дата обращения: 09.01.2025).

Smirnova, N.V. (2016). Universal conflict content as a subject of awareness in the preparation of youth for family life. *Psychological Support of the Educational Process*, 1(6-1), 110—120. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28848503> (viewed: 09.01.2025).

23. Сорокин, П.А. (1916). Кризис современной семьи. *Ежемесячный журнал литературы, науки и общественной жизни*, 2, 174—186. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_02000027293/ (дата обращения: 09.01.2025).

Sorokin, P.A. (1916). The crisis of the modern family. *Monthly magazine of Literature, Science and Social Life*, 2, 174—186. (In Russ.). URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_02000027293/ (viewed: 09.01.2025).

24. Фомина, Н.В. (2014). Иерархия семейных ценностей в сознании китайской молодежи. В: *Актуальные проблемы обучения русскому языку, культуре речи и дисциплинам специализации: Тезисы докладов и статьи IX Международной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 05 ноября 2014 года* (с. 157—161). Нижний Новгород: НИУ РАНХиГС. URL: <https://elibrary.ru/uajekv> (дата обращения: 09.01.2025).

Fomina, N.V. (2014). The hierarchy of family values in the minds of Chinese young people. In: *Actual problems of teaching the Russian language, speech culture and specialization disciplines: Abstracts and articles of the IX International Scientific and Practical Conference*, Nizhny

Розенова М.И. (2025)
Семантические особенности и зоны
психологического напряжения в образе семьи
у российских школьников, студентов
и молодежи с высшим образованием
Вестник практической психологии образования,
22(3), 119—141.

Rozenova M.I. (2025)
Semantic features and zones
of psychological stress in the image
of a family among Russian schoolchildren,
students and youth with higher education
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 119—141.

Novgorod, November 05, 2014 (pp. 157-161). Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod Institute of Management – branch of The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration Publ. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/uaiekv> (viewed: 09.01.2025).

25. Шнейдер, Л.Б., Соломатина, Е.М. (2012). *Практикум по психологии семьи и семейному консультированию: Учебное пособие*. М.: МПСУ.
Schneider, L.B., Solomatina, E.M. (2012). *A workshop on family psychology and family counseling: A textbook*. Moscow: MPSU Publ. (In Russ.).
26. Bogenschneider, K. (2014). *Family Policy Matters: How Policymaking Affects Families and What Professionals Can Do*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203753200>
27. Daly, M. (2005). Changing family life in Europe: Significance for state and society. *European Societies*, 7(3), 379—398. <https://doi.org/10.1080/14616690500194001>
28. Fiori, F., Rinesi, F., Graham, E. (2017). Choosing to remain childless? A comparative study of fertility intention among women and men in Italy and Britain. *European Journal of Population*, 33, 319—350. <https://doi.org/10.1007/s10680-016-9404-2>
29. Hochschild, A.R. (2003). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. Berkeley: University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520951853>
30. Lewis, R.A., Spanier, G.B. (1979). Theorizing about the quality and stability of marriage. In: W. Burr, R. Hill, F.I. Nye, I. Reiss (Eds.), *Contemporary theories about the family* (pp. 268—294). New York, NY: Free Press.
31. Liu, W. (2016). Attitudinal changes and trends of marriage and family in today's China. *Социологический альманах = The Sociological Almanac*, 7, 455—469. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27686973> (viewed: 09.01.2025).
32. Santoro, M. (2013). Cohabitation as a New Family Form in Italy: How the Meaning of Marriage. In: *Crisis, Critique and Change: 11th European Sociological Association Conference, Torino, Italy, 28-31 August 2013* (pp. 668—670). Torino: University of Torino.
33. Seiffge-Krenke, I. (2010). Changes in fatherhood. In: O. Kapella, C. Rille-Pfeiffer, M. Rupp, N.F. Schneider (Eds.), *Family Diversity: Collection of the 3rd European Congress of Family Science* (pp. 167—182). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf01tb.17>

Информация об авторах

Марина Ивановна Розенова, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры научных основ экстремальной психологии, факультет экстремальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6976-5587>, e-mail: profil234@yandex.ru

Information about the authors

Marina I. Rozenova, Doctor of Science (Psychology), Professor, Professor of the Department of Scientific Foundations of Extreme Psychology, Faculty of Extreme Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6976-5587>, e-mail: profil234@yandex.ru

Розенова М.И. (2025)
Семантические особенности и зоны
психологического напряжения в образе семьи
у российских школьников, студентов
и молодежи с высшим образованием
Вестник практической психологии образования,
22(3), 119—141.

Rozenova M.I. (2025)
Semantic features and zones
of psychological stress in the image
of a family among Russian schoolchildren,
students and youth with higher education
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 119—141.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of Interest

The author declares no conflict of interest.

Поступила в редакцию 12.02.2025
Поступила после рецензирования 28.05.2025
Принята к публикации 19.09.2025
Опубликована 26.09.2025

Received 2025.02.12
Revised 2025.05.28
Accepted 2025.09.19
Published 2025.09.26

**АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ И ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ
ОСНОВА СОТРУДНИЧЕСТВА И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ |
AXIOLOGICAL AND PERSON-ORIENTED BASIS FOR COOPERATION
AND INTERACTION OF SUBJECTS OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

Научная статья | Original paper

**Факторы психологической безопасности
личности студента психолого-педагогического вуза**

М.Р. Белевцова¹, Е.Э. Бойкина¹✉

¹ Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

✉ boykinaee@mgppu.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Социальная ситуация развития человечества характеризуется высокой степенью неопределенности и непредсказуемости, что требует от людей умения эффективно функционировать в условиях постоянного стресса, сохраняя при этом потенциал для личностного роста и саморазвития. Эти вызовы подчеркивают важность исследований в области психологической безопасности — научной дисциплины, которая изучает условия, способствующие безопасному развитию личности, механизмы влияния окружающей среды на психологическое благополучие людей. Психологическая безопасность образовательной среды высшего учебного заведения рассматривается как неотъемлемое условие для обеспечения академической эффективности и как ключевой фактор, способствующий социальному благополучию общества в целом. **Цель** — оценить психологическую безопасность студентов психолого-педагогического вуза на разных курсах обучения. **Гипотеза.** У студентов высших учебных заведений на разных курсах обучения разный уровень психологической безопасности. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 99 студентов ФГБОУ ВО МГППУ (бакалавриат, специалитет, магистратура; Mage = 24,67; 84,8% женщин). Методологическая основа: структура психологической безопасности личности (Костина Л.В., 2023) с опорой на компоненты: устойчивость личности в среде, сопротивляемость (жизнестойкость) внутренним и внешним воздействиям, переживание защищенности/незащищенности личности и эффективность деятельности. **Результаты.** Выявлена нелинейная динамика психологической

Белевцова М.Р., Бойкина Е.Э. (2025)
Факторы психологической безопасности личности
студента психолого-педагогического вуза
Вестник практической психологии образования,
22(3), 142—155.

Belevtsova, M.R., Boykina, E.E. (2025)
Factors of psychological safety of the personality of a
student of a psychological and pedagogical university
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 142—155.

безопасности студентов в зависимости от курса обучения. Подтверждена взаимосвязь между компонентами психологической безопасности и академической успеваемостью. **Выводы.** Выявлены детерминанты, влияющие на уровень психологической безопасности студентов (курс обучения, возраст, личностные характеристики).

Ключевые слова: психологическая безопасность, студенты, устойчивость личности в среде, жизнестойкость, переживание защищенности / незащищенности личности, академическая успеваемость

Для цитирования: Белевцова, М.Р., Бойкина, Е.Э. (2025). Факторы психологической безопасности личности студента психолого-педагогического вуза. *Вестник практической психологии образования*, 22(3), 142—155. <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220309>

Factors of psychological safety of the personality of a student of a psychological and pedagogical university

M.R. Belevtsova¹, E.E. Boykina¹✉

¹ Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ boykinaee@mgppu.ru

Abstract

Context and relevance. The social situation of human development is characterized by a high degree of uncertainty and unpredictability, which requires people to be able to function effectively under constant stress while maintaining the potential for personal growth and self-development. These challenges emphasize the importance of research in the field of psychological safety — a scientific discipline that studies the conditions that contribute to the safe development of the individual and the mechanisms of environmental influence on the psychological well-being of people. Psychological safety of the educational environment of a higher education institution is considered an integral condition for ensuring academic effectiveness and as a key factor contributing to the social well-being of society as a whole. **Objective** — to assess the psychological safety of students of a psychological and pedagogical university in different courses of study. **Hypothesis.** Students at higher education institutions have different levels of psychological safety at different stages of their studies. **Methods and materials.** The study involved 99 MSUPE students (bachelor's, specialist's, master's degree; Mage = 24.67; 84,8% women). Methodological basis: the structure of psychological security of the individual (Kostina L.V., 2023) based on the components: the stability of the individual in the environment, resistance (resilience) to internal and external influences, the experience of security/insecurity of the individual and the effectiveness of activities. **Results.** Nonlinear dynamics of students' psychological safety depending on the course of study was revealed. The relationship between the components of psychological safety and academic performance was confirmed. **Conclusions.** Determinants influencing the level of psychological safety of students have been identified (field of study, age, personality traits).

Белевцова М.Р., Бойкина Е.Э. (2025)
Факторы психологической безопасности личности
студента психолого-педагогического вуза
Вестник практической психологии образования,
22(3), 142—155.

Belevtsova, M.R., Boykina, E.E. (2025)
Factors of psychological safety of the personality of a
student of a psychological and pedagogical university
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 142—155.

Keywords: psychological safety, students, stability of the individual in the environment, resilience, experience of security/insecurity of the individual, academic performance

For citation: Belevtsova, M.R., Boykina, E.E. (2025). Factors of psychological safety of the personality of a student of a psychological and pedagogical university. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 22(3), 142—155. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220309>

Введение

Формирование безопасной психологической среды является фундаментальным фактором, обеспечивающим гармоничное развитие личности на всех этапах образовательного процесса — от дошкольного до высшего профессионального уровня (Агузумян, Галстян, Мурадян, 2010).

В научных трудах безопасность определяется по-разному. Ряд авторов рассматривают ее как свойство системы, предотвращающее угрозы и обеспечивающее устойчивое развитие (Баева, 2024; Благодырь, 2011), другие — как интегральное состояние индивида, где внешние и внутренние факторы не приводят к фатальным последствиям и не препятствуют достижению целей (Заплатинский, 2000). М.Ю. Зеленков определяет безопасность как динамический процесс поддержания гомеостаза через саморегуляцию и адаптацию (Зеленков, 2002).

В научном труде «Психология и безопасность», опубликованном в 1987 году, М.А. Котик впервые вводит термин «психологическая безопасность». Автор определяет данное понятие как междисциплинарную отрасль психологии, изучающую психологические факторы, способствующие возникновению несчастных случаев на производстве (Котик, 1987).

В последние десятилетия наблюдается тенденция к более глубокому изучению психологической безопасности на индивидуальном уровне: исследователи рассматривают ее как сложную систему психических процессов, основанную на отсутствии противоречий между внешними требованиями и внутренними установками личности (Баева, 2017; Баева, 2024; Костина, 2023; Леонова, Поликаркина, 2014).

Анализ результатов научных исследований по данной тематике позволяет констатировать отсутствие унифицированного и однозначно интерпретируемого определения понятия «психологическая безопасность личности». Настоящее исследование использует определение И.А. Баевой, где психологическая безопасность — это состояние, включающее психологическую устойчивость, сопротивляемость, ощущение защищенности или незащищенности, а также эффективность деятельности (Баева, 2024).

Психологическая безопасность студентов анализируется по модели Л.М. Костиной (Костина, 2023), включающей следующие структурные компоненты:

- *жизнестойкость* — способность индивида противостоять как внутренним, так и внешним факторам, оказывающим негативное воздействие. В рамках психологического подхода безопасность определяется как свойство личности, посредством внутренних ресурсов жизнестойкости обеспечивающее защиту от деструктивных влияний;
- *переживание защищенности или незащищенности личности* — субъективное восприятие защищенности личности. Психологическую безопасность также можно анализировать через призму субъективных переживаний индивида, которые проявляются в эмоциональных состояниях, связанных с ощущением защищенности или незащищенности;

- *эффективность деятельности*, в которую включен индивид. Психологическую безопасность можно оценить через результативность его деятельности, что является ключевым индикатором уровня психологической защищенности.

Проблема психологической безопасности образовательной среды также активно изучается в зарубежных исследованиях через понятия “school climate” и “campus climate” (Higgins et al., 2012). Эти концепции, как и российский подход, фокусируются на качестве межличностных отношений, чувстве принадлежности, уважении и восприятии безопасности. Исследования показывают связь между позитивным климатом и успеваемостью, благополучием студентов, снижением тревожности и деструктивного поведения (Frazier et al., 2016; Gao, 2023), поэтому выбранные личностные характеристики (жизнестойкость, самоконтроль, тревожность, локус контроля) являются актуальными маркерами состояния психологической безопасности в образовательной среде.

Материалы и методы

Цель данного исследования — оценить психологическую безопасность студентов на разных курсах обучения. **Объект** — психологическая безопасность личности. **Предмет** — психологическая безопасность личности студента в организации высшего образования (психолого-педагогического вуза).

Гипотезы:

1. психологическая безопасность студентов на разных курсах обучения различается;
2. с повышением курса обучения в вузе уровень психологической безопасности студентов возрастает;
3. корреляционные связи в каждой подгруппе отличаются и имеют статистически значимые различия.

Выборка. Общее количество участников исследования составило 99 человек, из которых 84 были женщинами (84,8%) и 15 мужчинами (15,2%). Средний возраст участников составил 21,6 года, при этом возраст варьировался от 17 до 54 лет.

Для верификации выдвинутых гипотез общая выборка исследования была стратифицирована на три группы. Первая группа включала студентов 1 курса обучения ($N = 38$, $M_{age} = 18,89$). Вторая группа состояла из студентов 2 и 3 курсов ($N = 27$, $M_{age} = 19,15$). Третья группа включала студентов 4, 5 и 6 курсов ($N = 34$, $M_{age} = 25,14$).

Эмпирическая база исследования — учебно-производственная лаборатория факультета «Юридическая психология» ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет».

Метод отбора участников исследования. В рамках данного исследования был применен метод целевого отбора с элементами доступной выборки. Участниками исследования стали студенты, добровольно выразившие согласие на участие в анкетировании.

Процедура исследования — гибридная: заполнение блока психодиагностического комплекта в онлайн-форме при очном участии исследователей, представлявших цель и методологию исследования, обеспечивающих психологическую безопасность испытуемых в процессе исследования.

В данном исследовании применялся комплексный подход к оценке психологической безопасности студентов, включающий различные методики, охватывающие ключевые аспекты их психоэмоционального состояния и академической успешности.

Методики.

1. Методика «Опросник сознательного самоконтроля» (Никифоров, 1989) была использована для выявления уровня саморегуляции и эмоционального контроля в социальных ситуациях. Это позволило оценить способность студентов к осознанному управлению своим поведением и эмоциональными реакциями в контексте взаимодействия с окружающими.

2. Тест жизнестойкости (Леонтьев, Рассказова, 2006) был применен для оценки адаптивных стратегий студентов в условиях стрессовых ситуаций. Анализ проводился по трем основным шкалам: вовлеченность, контроль и принятие риска, что позволило определить степень устойчивости студентов к жизненным трудностям и их способность к активному преодолению стрессовых факторов.

3. Методика «Самооценка психических состояний» Г. Айзенка (Райгородский, 2001, с. 141—145) использовалась для оценки уровня тревожности, фрустрации, ригидности и агрессивности студентов. Это позволило получить комплексное представление о психоэмоциональном состоянии участников исследования и выявить потенциальные риски для их психологической безопасности.

4. Методика «Жизненное предназначение» (Мотков, 1998) была применена для исследования ценностно-смысловых ориентаций студентов, их отношения к жизни, уровня осмысленности и целеустремленности. Это позволило выявить внутренние ресурсы и мотивационные установки, способствующие повышению психологической устойчивости и эффективности учебной деятельности.

5. Оценка эффективности учебной деятельности включала анализ освоения компетенций по ФГОС. Цель — измерение академической успешности и уровня профессиональной подготовки студентов. Методика основывалась на анализе выполнения стандартов и академических достижений.

Результаты

Тест Колмогорова — Смирнова показал, что большинство переменных не имеют нормального распределения ($p < 0,05$). Это обосновало применение непараметрических методов в дальнейшем анализе.

Для проверки гипотезы 1 был выбран непараметрический критерий Краскела — Уоллиса. В данном исследовании выборка была разделена на три группы: 1 группа — студенты первого курса ($N = 38$), 2 группа — студенты второго и третьего курсов ($N = 27$), 3 группа — студенты четвертого, пятого и шестого курсов ($N = 34$).

Анализ выявил статистически значимые межгрупповые различия ($p < 0,05$) по трем параметрам: «Социальный самоконтроль», «Тревожность» и «Внутренний локус контроля». Наиболее выраженные различия были обнаружены в показателях социального самоконтроля ($\chi^2 = 7,02$, $p = 0,030$).

Сравнительный анализ данных показал, что студенты первого курса значительно выше оценивают свои компетенции в области социального самоконтроля ($M = 26,3$, $SD = 2,57$) по сравнению с учащимися второго и третьего курсов ($M = 24,8$, $SD = 3,19$). Примечательно, что

у студентов старших курсов (с 3 по 6 год обучения) данный показатель находится на промежуточном уровне ($M = 25,9$, $SD = 2,53$).

Результаты проведенного исследования могут быть интерпретированы с позиции феномена, известного как эффект Даннинга — Крюгера, впервые описанный в 1999 году. Этот когнитивный эффект характеризуется тем, что люди с низким уровнем компетентности склонны переоценивать свои способности, что особенно проявляется на начальных этапах освоения новой деятельности. Наблюдаемая эволюция самооценки студентов от завышенных оценок у первокурсников к более сбалансированным у старшекурсников согласуется с классической моделью развития профессиональной компетентности.

Аналогичная закономерность была выявлена и в отношении показателей внутреннего локуса контроля ($\chi^2 = 6,21$, $p = 0,045$). Первокурсники демонстрируют более высокие значения по сравнению со студентами, находящимися на промежуточных этапах обучения.

В контексте анализа показателей тревожности наблюдается противоположная тенденция ($\chi^2 = 7,37$, $p = 0,025$). Наивысший уровень тревожности отмечен у студентов выпускных курсов ($M = 21,8$, $SD = 4,34$), в то время как у учащихся второго и третьего годов обучения данный показатель значительно ниже ($M = 18,8$, $SD = 5,51$). Этот феномен может быть обусловлен увеличением академической нагрузки и уровня ответственности, характерным для завершающих этапов образовательного процесса.

Эмпирическая верификация *гипотезы 2* проводилась с использованием корреляционного анализа с применением коэффициента Спирмена и межгруппового сравнительного анализа.

Корреляционный анализ выявил статистически значимые, но разнонаправленные связи между уровнем обучения и различными аспектами психологической безопасности. С одной стороны, были обнаружены положительные корреляции с адаптивными характеристиками, включая вовлеченность ($r = 0,177$, $p < 0,05$) и эффективность жизненных планов ($r = 0,186$, $p < 0,05$). Это указывает на позитивную динамику развития данных качеств по мере продвижения студентов по курсам обучения. С другой стороны, аналогичные положительные тенденции наблюдались и для дезадаптивных показателей, таких как тревожность ($r = 0,158$, $p < 0,05$) и фрустрация ($r = 0,227$, $p < 0,01$), что вступает в противоречие с исходной гипотезой. Особенно примечательной является выявленная отрицательная корреляция между уровнем обучения и подчиненностью ($r = -0,225$; $p < 0,05$), а также сниженной осознанностью жизненных планов ($r = -0,175$). Это может свидетельствовать о повышении уровня самостоятельности и осознанности у студентов старших курсов.

Межгрупповой сравнительный анализ средних значений по курсам обучения позволил выделить следующие закономерности: адаптивные характеристики последовательно увеличиваются (вовлеченность возрастает на 14% к пятому курсу, эффективность жизненных планов — на 11%). Дезадаптивные показатели также демонстрируют тенденцию к росту (тревожность увеличивается на 23%, фрустрация — на 28%).

Для эмпирической верификации *гипотезы 3* был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена для выявления взаимосвязей между изучаемыми параметрами. В целях попарного сравнения групп применялся метод Дасса — Стила — Критчлоу — Флигнера (DSCF). Различия между гендерными подгруппами (мужчины и женщины) оценивались с помощью U-критерия Манна — Уитни, что позволило провести многоуровневый анализ и обеспечить статистическую надежность выводов.

Статистический анализ выявил значимые взаимосвязи психологических характеристик студентов на разных этапах высшего образования. Важно учитывать, что фактор «курс обучения» сильно коррелирует с возрастом респондентов, что затрудняет разделение эффектов профессионального становления и возрастного развития. Гендерные различия анализировались с осторожностью из-за непропорционального состава выборки (84,8% женщин, 15,2% мужчин), что снижает статистическую мощность сравнений по полу.

Обнаружены значительные различия в структуре корреляционных связей между переменными в зависимости от курса обучения, подтверждая гипотезу о дифференцированной природе этих взаимосвязей. Это подчеркивает необходимость учета специфики каждого курса при разработке программ психологического сопровождения, что повышает эффективность обучения и улучшает психологическое благополучие студентов. Данные представлены в табл.

Таблица / Table

Результаты корреляционного анализа взаимосвязей психологических характеристик студентов разных курсов (коэффициент Спирмена)
Correlation analysis results of the relationships between the psychological characteristics of different courses students (Spearman)

Взаимосвязь между показателями / Relationship between indicators	r			
	1 группа / group 1	2 группа / group 2	3 группа / group 3	общая выборка / entire sample
Самоконтроль ↔ Вовлеченность / Self-control ↔ Engagement	0,197	0,31**	0,297*	0,27*
Тревожность ↔ Вовлеченность / Anxiety ↔ Engagement	0,024	0,804****	0,732****	0,52***
Осознанность жизненной позиции ↔ Вовлеченность / Awareness of life position ↔ Involvement	0,41**	0,584***	0,50**	0,50**
Социальный самоконтроль ↔ Локус контроля / Social self-control ↔ Locus of control	0,234*	0,133	0,31*	0,23*

Примечание: значение тесноты связи по шкале Чеддока: * 0,1—0,3 — слабая; ** 0,3—0,5 — умеренная; *** 0,5—0,7 — заметная; **** 0,7—0,9 — высокая; ***** 0,9—0,99 — очень высокая.

Note: The meaning of connection tightness on the Cheddok scale: * 0.1—0.3 — weak; ** 0.3—0.5 — moderate; *** 0.5—0.7 — noticeable; **** 0.7—0.9 — high; ***** 0.9—0.99 — very high.

Статистический анализ, основанный на критерии Краскела— Уоллиса, выявил значимые различия между курсами по ряду ключевых психологических показателей. В частности, были обнаружены статистически значимые различия в уровнях социального самоконтроля ($\chi^2 = 7,02$; $p = 0,030$), тревожности ($\chi^2 = 7,37$; $p = 0,025$) и внутреннего локуса контроля ($\chi^2 = 6,21$; $p = 0,045$) между исследуемыми группами.

Для более детального анализа и уточнения характера выявленных различий был применен метод попарного сравнения Дасса — Стила — Критчлоу — Флигнера (DSCF). Данный метод позволил выявить, что различия в уровне социального самоконтроля наиболее выражены между первой и второй группами ($p = 0,026$).

В результате применения U-критерия Манна — Уитни было выявлено, что женщины демонстрируют достоверно высокие показатели по следующим шкалам: «Контроль» ($p = 0,034$), «Фрустрация» ($p = 0,017$), «Ригидность» ($p = 0,048$), «Духовная направленность» ($p = 0,008$) и «Высокая осознанность жизненного пути» ($p = 0,039$). В то же время мужчины демонстрируют более высокие результаты по шкале «Разнонаправленность жизненного пути» ($p = 0,033$).

Обсуждение результатов

Статистически значимые различия между курсами были выявлены по трем из исследуемых параметров: социальный самоконтроль, тревожность и внутренний локус контроля, что подтверждает базовую гипотезу. Однако отсутствие различий по остальным 24 показателям требует более детального и дифференцированного подхода к изучению феномена психологической безопасности. Гипотеза 1 частично подтвердилась.

Результаты проверки второй гипотезы противоречат линейному характеру повышения уровня психологической безопасности студентов. Выявленная динамика подтверждает неравномерность формирования личности (теория гетерохронности Б.Г. Ананьева), включающую как позитивные изменения (вовлеченность, осознанность), так и негативные (тревожность, фрустрация).

Исследование подтвердило наличие существенных различий в структуре корреляций психологических характеристик студентов разных курсов. Данные указывают на нелинейное развитие этих характеристик с критическими периодами, особенно на втором курсе, где наблюдаются значительные изменения в взаимосвязях. Выявленные закономерности важны для разработки дифференцированных программ сопровождения студентов на разных этапах высшего образования.

На основании статистического анализа были идентифицированы основные факторы, влияющие на уровень психологической безопасности студентов.

1. Курс обучения.

Данный фактор находит свое отражение в динамике психологических показателей среди студентов различных курсов обучения. Студенты первого курса демонстрируют более высокие показатели по параметрам социального самоконтроля и внутреннего локуса контроля по сравнению с учащимися старших курсов. Это коррелирует с теоретическими положениями о стадии первичной профессионализации. В то же время, у студентов второго курса наблюдается максимальная выраженность уровня тревожности, которая имеет высокую корреляцию с показателями вовлеченности. Данный период может быть интерпретирован как фаза пикового профессионального развития.

2. Возраст.

Важно отметить, что в рамках настоящего исследования факторы курса обучения и возраста оказались тесно сопряжены, поскольку студенты старших курсов объективно были старше по возрасту. Данный дизайн не позволяет строго развести вклад собственно этапа

профессионального становления и влияние возрастной зрелости, жизненного опыта и социализации. Наблюдаемая нелинейная динамика психологических показателей (например, рост вовлеченности и тревожности к старшим курсам), таким образом, может отражать совместное влияние двух этих факторов. Полученные результаты указывают на общую тенденцию усложнения психологического профиля и повышения субъективной когнитивно-эмоциональной нагрузки по мере академического и личностного взросления студентов. Для проверки гипотез о независимом влиянии возраста и курса обучения в будущем потребуются исследования с продольным (лонгитюдным) дизайном или с более сбалансированной кросс-секционной выборкой.

3. Личностные характеристики.

В центре структуры психологической безопасности студентов находится система жизненных позиций, которая обладает сложной многоуровневой организацией и характеризуется значимыми корреляционными связями. В ходе анализа были выявлены следующие закономерности.

1. Устойчивая положительная корреляция между высокой осознанностью и вовлеченностью, достигающая максимального значения $r = 0,584$ при $p < 0,001$ на втором курсе. Это свидетельствует о том, что студенты с высоким уровнем осознанности демонстрируют более активное участие в учебном процессе и профессиональной деятельности.

2. Обратная зависимость низкой осознанности от показателей фрустрации, выраженная коэффициентом корреляции $r = -0,547$ при $p < 0,001$. Данная закономерность указывает на то, что студенты с низкой осознанностью чаще испытывают фрустрацию, что негативно сказывается на их психологическом благополучии.

3. Значимая связь однонаправленности с внешним локусом контроля, выраженная коэффициентом $r = 0,464$ при $p < 0,001$. Это означает, что студенты, ориентированные на внешний контроль, демонстрируют более однонаправленные жизненные позиции, что может свидетельствовать о зависимости их поведения и решений от внешних факторов.

Факторная структура самоконтроля также представляет собой сложную систему взаимосвязей.

1. Сильная положительная связь между операциональным и предварительным контролем, выраженная коэффициентом $r = 0,694$ при $p < 0,001$. Это указывает на то, что студенты, обладающие высоким уровнем операционального контроля, демонстрируют также и высокий уровень предварительного контроля, что свидетельствует об их способности эффективно планировать и реализовывать свои действия.

2. Отрицательная корреляция социального самоконтроля с ригидностью, выраженная коэффициентом $r = -0,295$ при $p < 0,01$. Данная закономерность указывает на то, что студенты с высоким уровнем социального самоконтроля демонстрируют более гибкое поведение и меньшую склонность к ригидности.

3. Поступательное развитие компонентов саморегуляции от младших к старшим курсам, что свидетельствует о процессе формирования и совершенствования навыков саморегуляции в процессе профессионального обучения.

Эмоциональный компонент психологической безопасности студентов характеризуется сложной системой взаимосвязей.

1. Положительная корреляция тревожности с вовлеченностью, выраженная коэффициентом $r = 0,765$ при $p < 0,001$. Это указывает на то, что студенты, испытывающие высокий уровень тревожности, демонстрируют более высокую вовлеченность в учебный процесс, что может свидетельствовать о стремлении компенсировать эмоциональные переживания через активное участие в деятельности.

2. Взаимосвязь фрустрации и агрессивности, выраженная коэффициентом $r = 0,292$ при $p < 0,01$. Данная закономерность указывает на то, что фрустрация может приводить к повышению уровня агрессивности у студентов.

Когнитивно-регуляторный фактор дополняет структурную модель психологической безопасности студентов. Анализ показал, что существует ассоциация ригидности с экстернальным локусом контроля, выраженная коэффициентом $r = 0,216$ при $p < 0,05$. Это означает, что студенты с ригидным когнитивным стилем чаще демонстрируют зависимость от внешних факторов и менее склонны к самостоятельному принятию решений.

Заключение

На основе выявленной нелинейной динамики и специфических психологических особенностей студентов разных курсов можно сформулировать следующие адресные рекомендации для администрации вуза.

1. Дифференциация психолого-педагогического сопровождения по курсам.

Для студентов 1 курса: сместить акцент с общих адаптационных тренингов на развитие рефлексивных навыков и адекватной самооценки. Полученные данные о завышенной самооценке социального самоконтроля (эффект Даннинга — Крюгера) указывают на необходимость внедрения тренингов и практикумов, дающих объективную обратную связь и формирующих реалистичное представление о своих компетенциях.

Для студентов 2—3 курсов: разработать целевые антикризисные интервенции, направленные на работу с тревожностью и профессиональной идентичностью. Выявленный пик тревожности и ее сильная корреляция с вовлеченностью ($r = 0,804$, $p < 0,001$) на этом этапе предполагают, что высокую учебную активность можно использовать как ресурс, но необходимо научить студентов управлять сопутствующей ей тревогой через техники эмоциональной саморегуляции и когнитивной переоценки.

Для выпускников (4—6 курсы): создать программы поддержки, фокусирующиеся не на общей адаптации, а на планировании карьеры и управлении стрессом, связанным с завершением обучения и выходом на рынок труда. Рекомендуется внедрить карьерные воркшопы и супервизорские группы для профилактики профессионального выгорания.

2. Разработка диагностического инструментария для мониторинга. В рамках системы мониторинга психологического состояния рекомендуется внедрить не общие скрининги, а целевое отслеживание конкретных показателей, выявленных в исследовании как наиболее чувствительные к этапу обучения: уровень социального самоконтроля, тревожности и структура локуса контроля. Это позволит своевременно выявлять группы риска на разных курсах и оказывать адресную помощь.

3. Корректировка содержания учебных программ. Полученные данные о сложной взаимосвязи тревожности и вовлеченности, а также о развитии навыков саморегуляции к старшим курсам свидетельствуют о необходимости внедрения в учебный план дисциплин или

Белевцова М.Р., Бойкина Е.Э. (2025)
Факторы психологической безопасности личности
студента психолого-педагогического вуза
Вестник практической психологии образования,
22(3), 142—155.

Belevtsova, M.R., Boykina, E.E. (2025)
Factors of psychological safety of the personality of a
student of a psychological and pedagogical university
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 142—155.

модулей по психологической саморегуляции и управлению стрессом, особенно на младших курсах, для формирования адаптивных копинг-стратегий до наступления кризисных периодов.

Перспективы исследования включают в себя как расширение выборки в части, касающейся вовлечения студентов вузов иных (в том числе технических) направлений, так и доказательные исследования коррекционного воздействия различных методов в работе по обеспечению и сохранению психологической безопасности студентов вузов.

Авторы заявляют о наличии ряда ограничений (узость эмпирической базы, дисбаланс выборки по гендерному признаку, проведение исследования в разные временные периоды).

Список источников / References

1. Агузумцян, Р.В., Галстян, А.С., Мурадян, Е.Б. (2010). Психологическая безопасность личности студента. *Вестник практической психологии образования*, 7(2), 56—63. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2010_n2/34622 (дата обращения: 20.05.2025).
Aguzumtsyan, R.V., Galstyan, A.S., Muradyan, E.B. (2010). Psychological safety of the student's personality. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 7(2), 56—63. (In Russ.). URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2010_n2/34622 (viewed: 20.05.2025).
2. Алексеев, А.А., Аверин, В.А., Баканова, А.А., Ван, Х., Веселова, Е.К., Карпова, С.В., Коржова, Е.Ю., Королева, И.В., Лактионова, Е.Б., Манёров, В.Х., Медведев, Д.А., Носкова, Т.Н., Павлова, Т.Б., Регуш, Л.А., Турчин, А.С., Шингаев, С.М. (2020). *Психологическое сопровождение личности в меняющемся мире*. СПб: Издательство Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43000184> (дата обращения: 20.05.2025).
Alekseev, A.A., Averin, V.A., Bakanova, A.A., Van, Kh., Veselova, E.K., Karpova, S.V., Korzhova, E.Yu., Koroleva, I.V., Laktionova, E.B., Manerov, V.H., Medvedev, D.A., Noskova, T.N., Pavlova, T.B., Regush, L.A., Turchin, A.S., Shingaev, S.M. (2020). *Psychological support for individuals in a changing world*. Saint Petersburg: Publishing House of the Herzen State Pedagogical University of Russia. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43000184> (viewed: 20.05.2025).
3. Ананьев, Б.Г. (2005). *Психология и проблемы человекознания* (А.А. Бодалев, ред.). М.: Российская академия образования, Московский психолого-социальный институт.
Anan'ev, B.G. (2005). *Psychology and problems of human studies* (A.A. Bodalev, ed.). Moscow: Russian Academy of Education Publ., Moscow Psychological and Social Institute Publ. (In Russ.).
4. Баева, И.А. (2017). Психологическая безопасность образовательной среды в структуре комплексной безопасности образовательной организации. *Казанский педагогический журнал*, 6(125), 12—18. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30611526> (дата обращения: 20.05.2025).
a. Baeva, I.A. (2017). Psychological security of educational environment in the structure of integrated security of educational organization. *Kazan Pedagogical Journal*, 6(125), 12—18. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30611526> (viewed: 20.05.2025).
5. Баева, И.А. (2024). Психологическая безопасность образовательной среды: становление направления и перспективы развития. *Экстремальная психология и безопасность личности*, 1(3), 5—19. <https://doi.org/10.17759/epps.2024010301>

Белевцова М.Р., Бойкина Е.Э. (2025)
Факторы психологической безопасности личности
студента психолого-педагогического вуза
Вестник практической психологии образования,
22(3), 142—155.

Belevtsova, M.R., Boykina, E.E. (2025)
Factors of psychological safety of the personality of a
student of a psychological and pedagogical university
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 142—155.

- Baeva, I.A. (2024). Psychological Safety of the Educational Environment: Formation of Directions and Development Prospects. *Extreme Psychology and Personal Safety*, 1(3), 5—19. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/epps.2024010301>
6. Благодырь, Е.М. (2011). Формирование представлений о безопасном поведении человека как предмете психологической науки. *Прикладная психология и психоанализ*, 4, Статья 1. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21997664> (дата обращения: 25.03.2025).
Blagodyr, E.M. (2011). Formation of ideas about safe human behavior as a subject of psychological science. *Applied Psychology and Psychoanalysis*, 4, Article 1. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21997664> (viewed: 20.03.2025).
7. Елисеев, О.П. (1994). *Конструктивная типология и психодиагностика личности*. Псков: Издательство Псковского областного института усовершенствования учителей.
Eliseev, O.P. (1994). *Constructive typology and psychodiagnostics of personality*. Pskov: Publishing House of the Pskov Regional Teachers-in-Service Institute. (In Russ.).
8. Заплатинский, В.М. (2000). *Терминология науки о безопасности*. М.: Юрайт.
Zaplatinskiy, V.M. (2000). *Terminology of Security Science*. Moscow: Yurait Publ. (In Russ.).
9. Зеленков, М.Ю. (2002). *Правовые основы общей теории безопасности Российского государства в XXI веке*. М.: Юридический институт МИИТа.
Zelenkov, M.Yu. (2002). *The legal foundations of the general theory of security of the Russian state in the 21st century*. Moscow: The Law Institute of Moscow Institute of Engineering Transport Publ. (In Russ.).
10. Костина, Л.М. (2023). *Психологическая безопасность личности субъекта образования на этапе перехода на следующую ступень обучения: Дис. ... д-ра психол. наук: 5.3.4 Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)*. СПб.
Kostina, L.M. (2023). *Psychological safety of the personality of the subject of education at the stage of transition to the next level of education: Diss. Dr. Sci. (Psychol.): 5.3.4 Educational psychology, psychodiagnostics of digital educational environments (psychological sciences)*. Saint Petersburg. (In Russ.).
11. Котик, М.А. (1987). *Психология и безопасность*. Таллинн: Валгус.
Kotik, M.A. (1987). *Psychology and safety*. Tallinn: Valgus Publ. (In Russ.).
12. Леонова, О.И., Поликаркина, Е.И. (2014). Механизмы создания психологически безопасной образовательной среды в образовательной организации общего образования. *Психологическая наука и образование*, 6(3), 276—285. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2014060326>
Leonova, O.I., Polikarkina, E.I. (2014). Mechanisms for Creating a Psychologically Safe Learning Environment in an Educational Institution of General Education. *Psychological Science and Education*, 6(3), 276—285. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2014060326>
13. Леонтьев, Д.А., Рассказова, Е.И. (2006). *Тест жизнестойкости. Методическое руководство*. М.: Смысл.
Leontiev, D.A., Rasskazova, E.I. (2006). *Vitality Test. Methodological Guide*. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.).
14. Мотков, О.И. (1998). Методика «Жизненное предназначение». *Школьный психолог*, 36.
Motkov, O.I. (1998). Methodology «Life's Purpose». *School Psychologist*, 36. (In Russ.).

Белевцова М.Р., Бойкина Е.Э. (2025)
Факторы психологической безопасности личности
студента психолого-педагогического вуза
Вестник практической психологии образования,
22(3), 142—155.

Belevtsova, M.R., Boykina, E.E. (2025)
Factors of psychological safety of the personality of a
student of a psychological and pedagogical university
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 142—155.

15. Никифоров, Г.С. (1989). *Самоконтроль человека*. Л.: Изд-во ЛГУ.
Nikiforov, G.S. (1989). *Self-control of a person*. Leningrad: Publishing house of Leningrad State University. (In Russ.).
16. Райгородский, Д.Я. (2001). *Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие*. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М».
Rajgorodsky, D.Ya. (2001). *Practical Psychodiagnostics. Methods and Tests. Educational Guide*. Samara: BAKHRAH-M Publishing House. (In Russ.).
17. Frazier, M.L., Fainshmidt, S., Klinger, R.L., Pezeshkan, A., Vacheva, V. (2016). Psychological safety: A meta-analytic review and extension. *Personnel Psychology*, 70(1), 113—165.
<https://doi.org/10.1111/peps.12183>
18. Gao, X. (2023). Academic stress and academic burnout in adolescents: a moderated mediating model. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1133706
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1133706>
19. Higgins, M., Ishimaru, A., Holcombe, R., Fowler, A. (2012). Examining organizational learning in schools: The role of psychological safety, experimentation, and leadership that reinforces learning. *Journal of Educational Change*, 13(1), 67—94. <https://doi.org/10.1007/s10833-011-9175-9>

Информация об авторах

Мария Романовна Белевцова, бакалавр, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8023-4423>, e-mail: maria_belevtsova_03@bk.ru

Екатерина Эдуардовна Бойкина, кандидат психологических наук, доцент кафедры юридической психологии и права, факультет юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2707-3969>, e-mail: boykinaee@mgppu.ru

Information about the authors

Maria R. Belevtsova, Bachelor, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8023-4423>, e-mail: maria_belevtsova_03@bk.ru

Ekaterina E. Boykina, Candidate of Science (Psychology), Associate Professor of the Department of Legal and Forensic Psychology and Law, Faculty of Legal and Forensic Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2707-3969>, e-mail: boykinaee@mgppu.ru

Вклад авторов

Белевцова М.Р. — идеи исследования; планирование исследования; контроль за проведением исследования. применение статистических, математических или других методов для анализа данных.

Белевцова М.Р., Бойкина Е.Э. (2025)
Факторы психологической безопасности личности
студента психолого-педагогического вуза
Вестник практической психологии образования,
22(3), 142—155.

Belevtsova, M.R., Boykina, E.E. (2025)
Factors of psychological safety of the personality of a
student of a psychological and pedagogical university
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 142—155.

Бойкина Е.Э. — теоретико-методологическое обоснование исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование исследования; описание интерпретации результатов.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Maria R. Belevtsova — research ideas; research planning; research control. application of statistical, mathematical or other methods for data analysis;

Ekaterina E. Boykina — theoretical and methodological substantiation of the study; annotation, writing and design of the manuscript; planning the study; description of the interpretation of the results.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 05.06.2025
Поступила после рецензирования 09.09.2025
Принята к публикации 10.09.2025
Опубликована 26.09.2025

Received 2025.06.05
Revised 2025.09.09
Accepted 2025.09.10
Published 2025.09.26

ПСИХОЛОГИЯ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ
В ОБРАЗОВАНИИ И ПРОФЕССИИ |
PSYCHOLOGY OF SELF-DETERMINATION OF THE PERSONALITY
IN EDUCATION AND PROFESSION

Научная статья | Original paper

Роль школы в формировании образа будущего
современного подростка

М.В. Чупракова¹✉, Е.Р. Архипова², Е.К. Кузнецова³

¹ Городской психолого-педагогический центр Департамента образования и науки города Москвы, Москва, Российская Федерация

² Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Школа № 1474, Москва, Российская Федерация

³ Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Школа № 15, Москва, Российская Федерация

✉ chuprakovamv@edu.mos.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Образ будущего — это результат внутренней деятельности личности, который отражает особенности жизненных стремлений, ценностные ориентации, перспективы и особенности самореализации. Картина будущего раскрывается как целостный, единый образ, который складывается в определенном социуме в определенное время. Он имеет когнитивную и эмоциональную составляющие. Важно, начиная с детского возраста, учитывать факторы, оказывающие влияние на развитие личности ребенка, и создавать условия, способствующие формированию позитивных моделей будущего. **Цель.** Сопоставить результаты опроса обучающихся двух возрастных групп (5—7-х классов и 8—11-х классов) для выявления наиболее значимых для каждого возрастного периода тем, лежащих в основе представлений о своем будущем. **Гипотеза.** Степень ориентации на будущее и особенности образа будущего во многом зависят от индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся, а также их взаимоотношений с социальной средой. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 2432 обучающихся 5—11-х классов из 109 образовательных организаций г. Москвы. Для выявления значимых тем, влияющих на представления о своем будущем, использовались мини-сочинения в свободной форме на темы: «Письмо самому себе в будущее» и «Я через пять лет». **Результаты.** Результаты показали, что в целом по составляющим образа будущего результаты старших подростков во многом совпадают с результатами

Чупракова М.В., Архипова Е.Р.,
Кузнецова Е.К. (2025)
Роль школы в формировании образа будущего
современного подростка
Вестник практической психологии образования,
22(3), 156—168.

Chuprakova M.V., Arkhipova E.R.,
Kuznetsova E.K. (2025)
The role of the school in shaping the image
of the future of a modern teenager
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 156—168.

младших, но есть и значимые отличия, касающиеся отдельных тем, которые подростки затронули в своих работах. **Выводы.** Школа как среда имеет огромный ресурс по обеспечению позитивной социализации обучающихся разных возрастных категорий. Для формирования у современного подростка позитивного образа своего будущего при планировании профилактической работы необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности обучающихся, а также специфику их социальной ситуации развития.

Ключевые слова: образ будущего, формирование образа будущего, жизненный путь, социализация, самоактуализация, самоопределение, профилактическая работа, позитивная социализация

Для цитирования: Чупракова, М.В., Архипова, Е.Р., Кузнецова, Е.К. (2025). Роль школы в формировании образа будущего современного подростка. *Вестник практической психологии образования*, 22(3), 156—168. <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220310>

The role of the school in shaping the image of the future of a modern teenager

M.V. Chuprakova¹✉, E.R. Arkhipova², E.K. Kuznetsova³

¹ City Psychological and Pedagogical Center of the Department of Education and Science of Moscow, Moscow, Russian Federation

² State Budgetary Educational Institution of the City of Moscow the School No. 1474, Moscow, Russian Federation

³ State Budgetary Educational Institution of the City of Moscow the School No. 15, Moscow, Russian Federation

✉ chuprakovamv@edu.mos.ru

Abstract

Context and relevance. The image of the future is the result of the internal activity of the individual, which reflects the characteristics of life aspirations, value orientations, prospects and characteristics of self-realization. The picture of the future is revealed as a holistic, unified image that is formed in a certain society at a certain time. It has cognitive and emotional components. It is important, starting from childhood, to take into account the factors that influence the development of the child's personality and to create conditions that contribute to the formation of positive models for the future.

Objective. To compare the results of a survey of students in two age groups (grades 5–7 and grades 8–11) with the aim to identifying the most significant topics for each age period that underlie ideas about their future. **Hypothesis.** The degree of orientation towards the future and the features of the image of the future largely depend on the individual and age characteristics of the students, as well as their relationship with the social environment.

Methods and materials. The study involved 2,432 students in grades 5–11 from 109 educational institutions in Moscow. To identify significant topics that influence ideas about their future, free-form mini-essays on the topics of “A Letter to My Future Self” and “Me in Five Years” were used. **Results.** The results

Чупракова М.В., Архипова Е.Р.,
Кузнецова Е.К. (2025)
Роль школы в формировании образа будущего
современного подростка
Вестник практической психологии образования,
22(3), 156—168.

Chuprakova M.V., Arkhipova E.R.,
Kuznetsova E.K. (2025)
The role of the school in shaping the image
of the future of a modern teenager
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 156—168.

showed that, in general, the results of older teenagers largely coincide with the results of younger ones in terms of the components of the image of the future, but there are also significant differences concerning individual topics that teenagers touched upon in their mini-essays. **Conclusions.** School as an environment has a huge resource for ensuring positive socialization of students of different age categories. In order to form a positive image of their future in a modern teenager, when planning preventive work, it is necessary to take into account the age and individual characteristics of students, as well as the specifics of their social development situation.

Keywords: image of the future, formation of an image of the future, life path, socialization, self-actualization, self-determination, preventive work, positive socialization

For citation: Chuprakova, M.V., Arkhipova, E.R., Kuznetsova, E.K. (2025). The role of the school in shaping the image of the future of a modern teenager. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 22(3), 156—168. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220310>

Введение

«Образ будущего» как феномен рассматривается в самых разнообразных контекстах: научном, литературном, философском, в широкой палитре своих проявлений (от ценностно-нейтрального до оценочно-окрашенного — позитивного или негативного) (Лукьянова, Семерник, Охотницкая, 2023; Петрова, 2009). Как отмечает А.Г. Асмолов, «образ будущего — это не просто прогноз, а проекция смыслов, ценностей и идентичности человека, формируемая в диалоге с культурой и социальными изменениями» (Асмолов, 2015, с. 78).

Образ будущего — это результат внутренней деятельности личности, в котором отражаются особенности жизненных стремлений, система ценностно-смысловых ориентиров и приоритетов, а также прогнозируемые перспективы с учетом особенностей актуальной ситуации самореализации человека. К. Левин подчеркивал, что «временная перспектива личности включает не только цели, но и “психологическое поле” возможностей, ограниченное социальными и личностными барьерами» (Левин, 2023, с. 75). Другими словами, образ будущего — это представления человека о себе и ближайшем окружении во временной перспективе.

В научной психологии будущее как психолого-педагогический феномен — явление всегда осознаваемое и конструируемое. Так С.Л. Рубинштейн, рассматривая вопрос о построении временной перспективы, выделял в индивидуальной истории субъекта определенные события — главные моменты и поворотные этапы его жизненного пути, когда принятие человеком определенных решений оказывало существенное влияние на последующий ход событий всей его жизни. К таким судьбоносным выборам можно отнести решение поступать в тот или иной вуз, создание семьи, рождение детей, переезд в другой город и т. д. (Ульянова, 2015). При этом важно учитывать, что конкретизация образа будущего во многом связана с глобальными социальными явлениями, происходящими в социуме в момент его прогнозирования (в первую очередь с политической и экономической обстановкой в стране).

В норме первые представления о временной перспективе и зачатки образа будущего начинают формироваться с раннего детства. Так, Ш. Бюллер, говоря о детстве, подчеркивала,

Чупракова М.В., Архипова Е.Р.,
Кузнецова Е.К. (2025)
Роль школы в формировании образа будущего
современного подростка
Вестник практической психологии образования,
22(3), 156—168.

Chuprakova M.V., Arkhipova E.R.,
Kuznetsova E.K. (2025)
The role of the school in shaping the image
of the future of a modern teenager
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 156—168.

что именно в этом периоде закладывается проект всей жизни человека (Лукиянова, Семерник, Охотницкая, 2023). На протяжении всего дошкольного детства дети постепенно раскрывают для себя содержание понятий «прошлое», «настоящее» и «будущее», учатся оценивать себя во временной перспективе, соотносить между собой недавно произошедшие ситуации и то, что есть сейчас, на основе этого предполагать вероятность возникновения тех или иных событий в будущем. Л.С. Выготский отмечал, что «игра ребенка — это школа возможных будущих действий, где формируется воображение как основа планирования» (Выготский, 2021, с. 92). На уровне желаний дошкольники в общих чертах начинают озвучивать, кем они хотят быть, когда вырастут, а также чему они хотят научиться, чтобы стать более успешными.

В младшем школьном возрасте (7—11 лет) актуальное восприятие будущего происходит через мечты, фантазии и работу воображения. Как правило, большинство детей этого возраста выделяют для себя «позитивную» перспективу. Э. Эриксон связывает этот этап с развитием инициативы: «Ребенок учится ставить цели и предвидеть результаты своих действий, что формирует основу для долгосрочного планирования» (Эриксон, 2024, с. 258). При этом представления о своей взрослой жизни у них по-прежнему носят обобщенный характер, но они уже достаточно конкретно могут описать свое ближайшее будущее, связывая его со своими интересами, умениями и возможностями, а также с актуальными событиями своей жизни.

Основной потребностью подросткового возраста (11—14 лет) является стремление быть взрослым, которое реализуется через механизм социализации в референтной группе. Временная перспектива в этот период становится более четкой, и подростки уже способны выделить и распределить по годам значимые и ключевые события своей жизни, а также (в силу развития когнитивных процессов) спрогнозировать возможные препятствия, которые могут помешать реализации задуманного. Движущей силой формирования образа будущего становятся: включенность в позитивный круг общения, возможность самоактуализации, помощь в развитии навыков прогнозирования и планирования, наличие таких личностных качеств, как стрессоустойчивость, жизнестойкость, ассертивность и жизнелюбие, а также своевременная коррекция негативных установок и представлений о себе, выборов жизненной траектории. Ж. Пиаже подчеркивал, что «формально-логическое мышление подростка позволяет ему гипотетически моделировать варианты будущего» (Пиаже, 2003, с. 64).

По мере взросления (юношеский возраст, 15—17 лет) происходит становление жизненной позиции личности, ее самоопределения в социокультурном контексте. Э. Эриксон связывает этот период с поиском идентичности: «Юноша конструирует образ будущего через экспериментирование с социальными ролями и ценностями» (Эриксон, 2024, с. 156). Именно выделение обучающимися значимых для них ценностно-смысловых ориентиров, субъектная позиция позволяют формировать образ будущего через построение жизненных планов во временной перспективе. Старшеклассники уже более осознанно подходят к вопросам планирования и приоритетности, осуществляют осознанные выборы в пользу тех или иных событий, более точно оценивают возможные риски и пути их предотвращения или преодоления. Внутренней опорой для построения образа своего будущего служат определенные представления о себе и своих возможностях (самооценка, уровень притязаний), а также наличие определенной мотивации в достижении тех или иных целей, уверенность в собственных силах, активность, стремление к лидерству и т. д. Внешними условиями

Чупракова М.В., Архипова Е.Р.,
Кузнецова Е.К. (2025)
Роль школы в формировании образа будущего
современного подростка
Вестник практической психологии образования,
22(3), 156—168.

Chuprakova M.V., Arkhipova E.R.,
Kuznetsova E.K. (2025)
The role of the school in shaping the image
of the future of a modern teenager
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 156—168.

построения жизненных планов являются принятие взрослыми потребности ребенка в сепарации (отделении) и определенной автономности (в т. ч. при принятии различных решений), поддержка выборов жизненной траектории и помощь в профессиональном самоопределении.

Таким образом, важную роль в процессе формирования образа будущего ребенка играет его ближайшее окружение — семья, взаимоотношения со сверстниками и школьная среда. Школа — это поле возможностей для развития, самореализации и проявления инициативы. Качественная воспитательная и профилактическая работа в школе, организованная педагогами и специалистами Службы психолого-педагогического сопровождения, способствует позитивной социализации обучающихся, формированию позитивного образа себя как в настоящем, так в будущем.

В настоящий момент из-за достаточно высокой динамичности происходящих в современном обществе социальных процессов и изменений людям порой бывает сложно сделать предположения о своей временной перспективе не только на несколько лет вперед, но и в пределах года или даже месяцев. Даже взрослый человек, несмотря на высокий уровень развития когнитивной сферы, не всегда способен оценить возможные риски, которые могут внезапно возникнуть в важнейших сферах его жизни. Еще более остро эта проблема стоит у подрастающего поколения, когда построение и конкретизация образа своего будущего в силу своей неопределенности во многих случаях вызывает у современных подростков растерянность и тревогу (Гончар и др., 2023).

Немаловажным является исследование факторов, которые влияют на формирование образа будущего. Такими факторами могут быть личностные особенности человека, специфика его когнитивных функций, условия и процессы социализации и др. (Федосеева, Терехина, 2016).

Согласно региональному Стандарту деятельности психолого-педагогических служб в системе образования города Москвы одним из ключевых направлений работы с обучающимися различных возрастных и целевых групп является деятельность по созданию комфортной и безопасной образовательной среды, профилактика социальных рисков (Об утверждении стандарта деятельности..., 2022). В рамках проведения профилактической работы в школах московского региона реализуются городские и школьные мероприятия, такие как: общегородское занятие «Разговоры о важном», регулярные тематические классные часы, тематические «Недели профилактики», а также программы психолого-педагогического сопровождения профилактической направленности.

Следует отметить, что в рамках решения задач профилактики социальных рисков, формирования позитивного образа будущего необходимо понимание того, как видят себя современные подростки во временной перспективе.

Материалы и методы

В целях изучения образа будущего подростков в г. Москве специалистами Государственного бюджетного учреждения города Москвы «Городской психолого-педагогический центр Департамента образования и науки города Москвы» (далее — ГБУ ГППЦ ДОНМ) при участии классных руководителей образовательных организаций в октябре-ноябре 2023 года было проведено исследование в формате мини-сочинений на темы: «Письмо самому себе в будущее» и «Я через пять лет». В исследовании приняли участие 2432

обучающихся 5—11-х классов из 109 образовательных организаций г. Москвы. Обучающимся было предложено написать в свободной форме о том, как они видят себя в будущем («Я через пять лет») и что бы они хотели сказать себе взрослому («Письмо самому себе в будущее»). Все персональные данные участников исследования были закодированы, а результаты проанализированы в обобщенной форме с учетом возрастных особенностей детей.

Остановимся на этом подробнее.

Результаты

Анализ полученных данных проводился с помощью метода контент-анализа, когда детально рассматривалось содержание сочинений, производился учет количества встречающихся тематик. Другими словами, специалистами ГБУ ГППЦ ДОНМ было проанализировано содержание работ обучающихся и определено, о чем пишут подростки, что для них является важным и значимым в контексте рассмотрения своих жизненных перспектив. В ходе обработки массива данных были выделены приоритетные темы и оценена частота их использования в сочинениях подростков разного возраста. По результатам были определены следующие тематики — составляющие образа будущего подростков: профессия/любимое дело, мотивация, хобби, учеба/оценка, отношения с друзьями, родительская семья, финансовое благополучие, спорт, место жительства, самооценка и поведение, а также внешность, отношения с противоположным полом, будущая семья. Полученные данные наглядно представлены на рис. 1, 2.

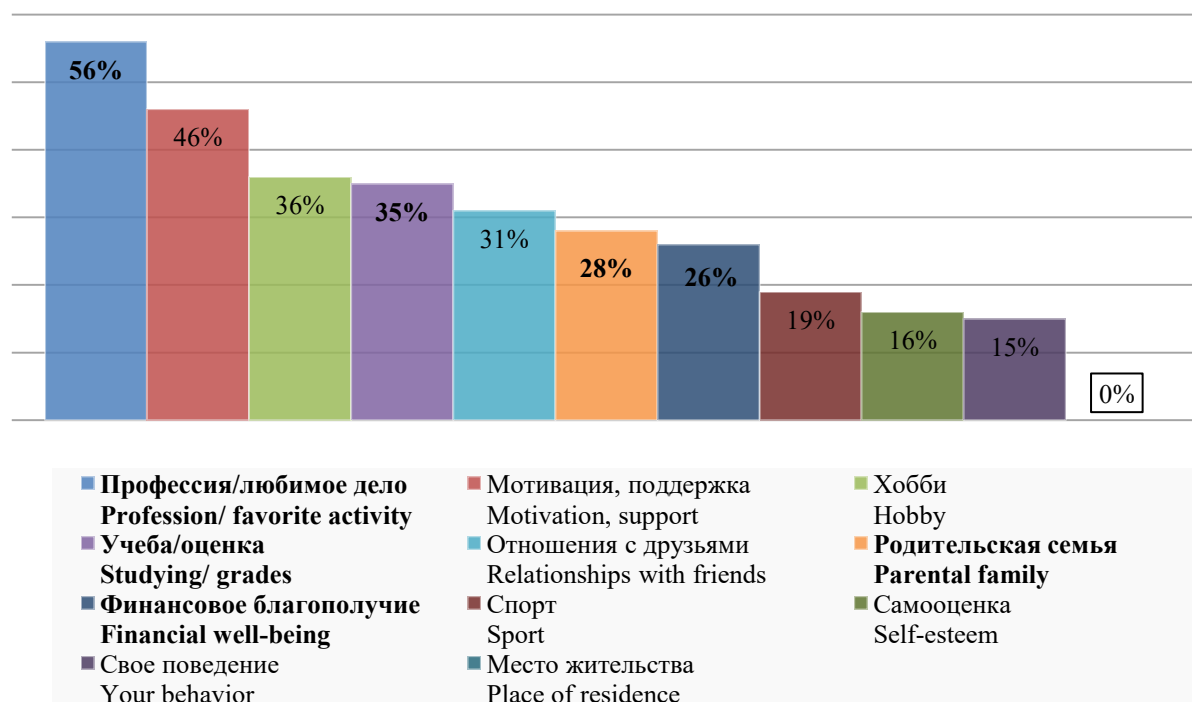


Рис. 1. Распределение составляющих образа будущего обучающихся 5—7-х классов
Fig. 1. Distribution of components of the image of the future of students in grades 5—7

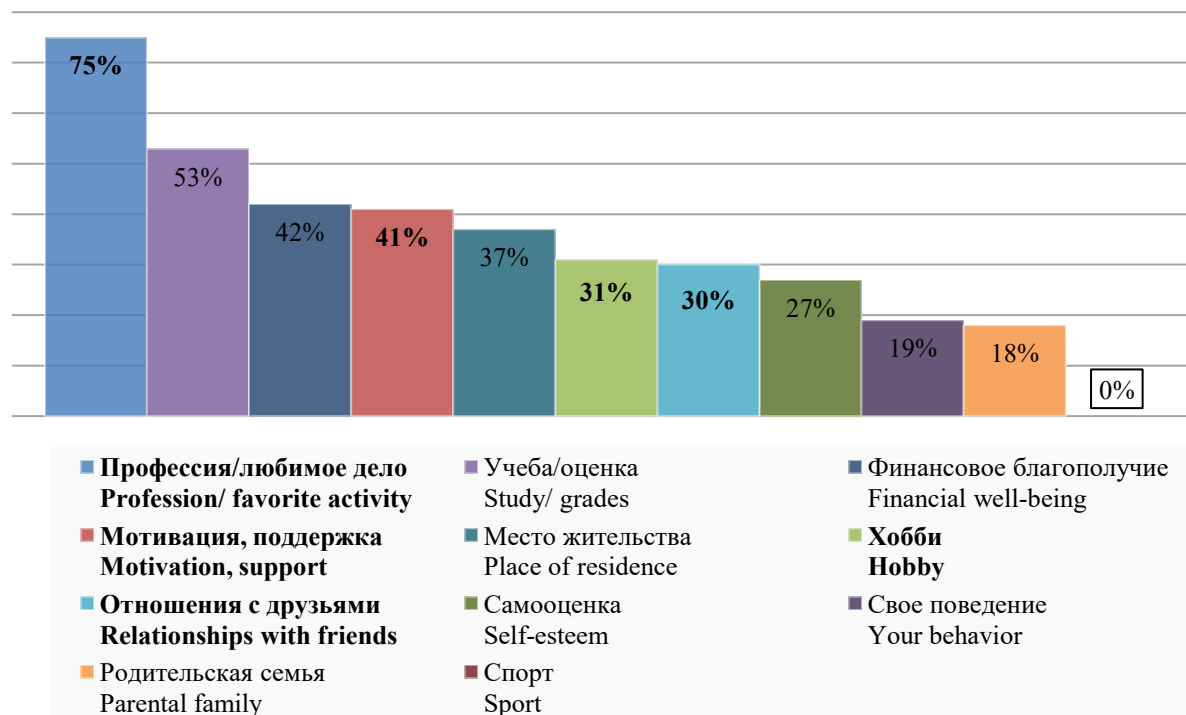


Рис. 2. Распределение составляющих образа будущего обучающихся 8—11-х классов
Fig. 2. Distribution of components of the image of the future of students in grades 8—11

Обсуждение результатов

Как видно на рис. 1, результаты исследования позволяют говорить о том, что ведущими составляющими образа будущего младших подростков (обучающихся 5—7-х классов) являются 7 тем. У более чем половины (56%) всех участников данной группы в качестве одной из основных тем фигурируют профессия/любимое дело. На втором месте по частоте использования (46%) находится тема, связанная с мотивацией и поддержкой близких. Третье место (36%) занимает тема, связанная с хобби. Четвертое и пятое место по степени значимости делят темы об учебе/оценках и отношениях с друзьями. Важно отметить, что почти для трети младших подростков (28%) особое значение в представлении о своем будущем имеет родительская семья. Также достаточно высокую значимость у 26% обследуемых обучающихся в контексте рассмотрения своих перспектив имеет финансовое благополучие. Лишь немногие респонденты этого возраста (15—19%) отметили, что определенное значение в их будущем будут играть спорт, особенности их самооценки, а также их собственное поведение. При этом ни один из участников данной возрастной категории не выделил в качестве значимого фактора своего будущего местожительство.

Анализ полученных данных старших подростков (обучающихся 8—11-х классов) показал, что в целом их образ будущего по составляющим имеет как сходства, так и отличия от результатов обучающихся 5—7-х классов. Остановимся на этом подробнее.

Чупракова М.В., Архипова Е.Р.,
Кузнецова Е.К. (2025)
Роль школы в формировании образа будущего
современного подростка
Вестник практической психологии образования,
22(3), 156—168.

Chuprakova M.V., Arkhipova E.R.,
Kuznetsova E.K. (2025)
The role of the school in shaping the image
of the future of a modern teenager
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 156—168.

Как видно на рис. 2, первое место по частоте использования, как и у младших подростков, занимает тема «Профессия/любимое дело», но встречается она в работах старшеклассников в 1,5 раза чаще (75%), чем у пятиклассников, шестиклассников и семиклассников. Это, на наш взгляд, связано с тем, что именно в данном возрасте обучающиеся встают перед выбором, куда пойти после школы, всерьез задумываются о перспективах своего профессионального пути и карьеры, начинают прицельно выбирать колледжи или вузы для дальнейшего обучения. В этом контексте логичным и предсказуемым становится повышение интереса (по сравнению с младшими подростками) к вопросам учебы и оценок. Более половины (53%) старшеклассников упоминают эту тему в своих работах. Данные результаты вполне закономерны и свидетельствуют о преимущественно осмысленном отношении к учебе в старших классах и о понимании взаимосвязи качества обучения и успешности в будущем.

Также для многих (42%) обучающихся данной возрастной группы достаточно важным и актуальным становится вопрос о финансовом благополучии, в то время как у младших подростков интерес к этой теме выражен у значительно меньшего количества респондентов (26%). Интерес к этой теме не случаен, так как в сознании многих старшеклассников финансовое благополучие ассоциируется с автономностью и независимостью от родителей, к которой они активно стремятся. Косвенным подтверждением этому служит тот факт, что у этих обучающихся при описании образа будущего тема «Родительская семья» встречается в 1,5 раза реже, чем у младших подростков (18% и 28% соответственно).

«Мотивация, поддержка» близких по-прежнему остается актуальной и значимой для старшеклассников при рассмотрении образа своего будущего. Она встречается у 41% респондентов. Это вполне закономерно, так как профессиональное и личностное самоопределение — это достаточно важный и в то же время сложный момент в жизни любого человека, поэтому подростки как никогда нуждаются в одобрении (а иногда и в совете) значимого для них окружения. Не теряет своей актуальности и тема «Отношения с друзьями», как и в младшем подростковом возрасте, — около трети (30%) всех респондентов выделяют ее как значимую при рассмотрении временной перспективы своей жизни. Эти результаты соотносятся с возрастными особенностями подростничества, когда включенность в референтную группу воспринимается как неотъемлемая часть своей жизни.

Тема «Хобби» по-прежнему важна (31%), но, по сравнению с более младшими классами, она уже не входит в тройку лидеров по частоте упоминания при описании образа будущего. Теряет свои позиции и тема «Спорт», которая ни разу не упоминается в проанализированных работах данной выборки старшеклассников, при том что она встречается в образе будущего у одной пятой части младших подростков.

Одним из ключевых отличий между восприятием образа будущего подростков средних и старших классов является то, что, становясь старше, обучающиеся в большей степени соотносят свое будущее с собственной активностью и личностными особенностями. Так, темы «Самооценка» и «Свое поведение» неамного, но все же чаще встречаются при описании своих перспектив (в 27% и 19% случаев соответственно). Кроме этого, для старшеклассников важным становится вопрос о месте жительства. 37% респондентов данной возрастной группы затронули эту тему в своих сочинениях, в то время как у младших подростков (как было описано ранее) эта тема вообще не упоминается. Можно предположить, что это связано с тем, что в перспективе многим из выпускников придется самостоятельно добираться до места

Чупракова М.В., Архипова Е.Р.,
Кузнецова Е.К. (2025)
Роль школы в формировании образа будущего
современного подростка
Вестник практической психологии образования,
22(3), 156—168.

Chuprakova M.V., Arkhipova E.R.,
Kuznetsova E.K. (2025)
The role of the school in shaping the image
of the future of a modern teenager
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 156—168.

новой учебы в колледже или вузе или даже переехать в другой город, чтобы учиться там, куда они поступили.

Заключение

Принимая во внимание полученные результаты, а также данные научных исследований в области формирования образа будущего, профилактическую работу в школе важно реализовывать с учетом возрастных особенностей детей. Как отмечает Л.С. Выготский, «возрастные кризисы задают специфику социальной ситуации развития, которая определяет зону ближайшего действия педагогов» (Выготский, 2021, с. 268).

Так с обучающимися 5—7-х классов целесообразно организовывать мероприятия, направленные на формирование дружеской атмосферы в классе, развитие инициативы, коммуникативных и личностных компетенций, а также создавать условия для успешной самореализации в различных видах деятельности в соответствии с их интересами и потребностями. Важно создавать условия для самореализации через проектную деятельность, творческие конкурсы и волонтерские инициативы, что соответствует концепции К. Роджерса о личностно-ориентированном обучении, где среда поддерживает естественное стремление к самоактуализации.

С обучающимися 8—11-х классов особую значимость приобретает такое направление социально-психологической и профилактической работы, как помощь в профессиональном и личностном самоопределении. Задача взрослых на этом этапе — помочь подростку «превратить» мечту в конкретную и адекватную цель, осознанно подойти к выбору путей ее достижения с учетом своих ресурсов и возможностей, а также рассмотреть альтернативные варианты самореализации, от наличия которых зависит уверенность подростка в собственных силах и завтрашнем дне. Задача взрослых — помочь «превратить» абстрактные устремления в реалистичные планы. Программы профориентации, включающие диагностику способностей, экскурсии на предприятия и встречи с профессионалами, как отмечает Е.А. Климов, «формируют когнитивную карту мира профессий, что снижает тревожность перед выбором» (Климов, 2010, с. 54). Современные исследования подчеркивают, что интеграция цифровых инструментов (онлайн-тестов, VR-симуляторов) в профориентацию позволяет подросткам «примерить» профессии, минимизируя страх ошибки (Реан, 2021, с. 76).

Кроме этого, для старшеклассников очень важна поддержка их выбора ближайшим окружением. Ю.Б. Гиппенрейтер отмечала: «Принятие решений подростком должно сопровождаться эмпатией со стороны родителей, чтобы избежать конфликта автономии и зависимости» (Гиппенрейтер, 2021, с. 132), поэтому при организации профилактической работы с данной категорией обучающихся необходим комплексный подход с привлечением (при необходимости) различных участников образовательных отношений (педагогов, родителей (законных представителей), участников референтной группы).

При планировании профилактической работы необходимо учитывать не только возрастные, но и индивидуальные особенности. В этом случае профессиональная совместная работа специалистов Службы психолого-педагогического сопровождения и педагогов школы будет способствовать формированию у подростков адекватных представлений о перспективах своей жизни, что станет основой их успешной самореализации, жизненному и профессиональному самоопределению.

Чупракова М.В., Архипова Е.Р.,
Кузнецова Е.К. (2025)
Роль школы в формировании образа будущего
современного подростка
Вестник практической психологии образования,
22(3), 156—168.

Chuprakova M.V., Arkhipova E.R.,
Kuznetsova E.K. (2025)
The role of the school in shaping the image
of the future of a modern teenager
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 156—168.

Э.М. Александровская с соавторами отмечают, что психолого-педагогическое сопровождение — это особый вид помощи ребенку, технология, предназначенная для оказания помощи на определенном этапе развития в решении возникающих проблем, или в их предупреждении в условиях образовательного процесса. Авторы идею сопровождения сближают с идеей поддержки, отмечают, что технологии сопровождения помогают анализировать ближайшее окружение, диагностировать уровни психического развития, использовать активные групповые методы, индивидуальную работу с детьми и их родителями, а также с педагогами. (Александровская, Кокуркина, Куренкова, 2002)

Профессиональная совместная работа психологов и педагогов, как отмечает И.В. Дубровина, «обеспечивает преемственность методов, что критично для формирования адекватной временной перспективы» (Дубровина, 2000, с. 23). Это подтверждает и известный отечественный психолог М. Р. Битянова, говоря, что цель работы в модели психологического сопровождения состоит в том, чтобы организовать сотрудничество с ребенком, направленное на развитие его самопознания, активизацию поиска путей самоуправления внутренним миром и системой отношений. Окружающие ребенка взрослые рассматриваются М. Р. Битяновой как субъекты сопровождения, участвующие в этом процессе вместе на принципах сотрудничества, личной и профессиональной ответственности. В решении проблем конкретного школьника или при определении оптимальных условий его обучения и развития все заинтересованные взрослые совместно разрабатывают единый подход, единую стратегию психолого-педагогического сопровождения (Битянова, 1998). Программы, сочетающие групповые тренинги, индивидуальное консультирование и родительские семинары, как показывает исследование М.Р. Битяновой, «снижают уровень экзистенциальной тревоги у подростков на 40%» (Битянова, 2015, с. 91).

Ограничения. Все персональные данные обучающихся закодированы, доступ к ним третьих лиц ограничен.

Limitations. All personal data of students is encrypted, and access to it by third parties is restricted.

Список источников / References

1. Александровская, Э.М., Кокуркина, Н.И., Куренкова, Н.В. (2002). *Психологическое сопровождение школьников: Учебное пособие*. М.: Академия.
Aleksandrovskaia, E.M., Kokurkina, N.I., Kurenkova, N.V. (2002). *Psychological support for schoolchildren: A textbook*. Moscow: Akademiya Publ. (In Russ.).
2. Асмолов, А.Г. (2015). *Психология личности: Культурно-историческое понимание развития человека*. М.: Смысл.
Asmolov, A.G. (2015). *Personality psychology: Cultural and historical understanding of human development*. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.).
3. Битянова, М.Р. (1998). *Психолог в школе: содержание и организация работы*. М.: Совершенство.
Bityanova M.R. (1998). *Psychologist at school: the content and organization of work*. Moscow: Sovershenstvo Publ. (In Russ.).
4. Битянова, М.Р. (2015). *Психология подростка: Социальная адаптация и профилактика рисков*. М.: Генезис.

Чупракова М.В., Архипова Е.Р.,
Кузнецова Е.К. (2025)
Роль школы в формировании образа будущего
современного подростка
Вестник практической психологии образования,
22(3), 156—168.

Chuprakova M.V., Arkhipova E.R.,
Kuznetsova E.K. (2025)
The role of the school in shaping the image
of the future of a modern teenager
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 156—168.

- Bityanova, M.R. (2015). *Adolescent psychology: Social adaptation and risk prevention*. Moscow: Genesis Publ. (In Russ.).
5. Выготский, Л.С. (2021). *Педология подростка. Психологическое и социальное развитие ребенка*. СПб: Питер.
Vygotsky, L.S. (2021). *Adolescent pedology. Psychological and social development of the child*. Saint Petersburg: Piter Publ. (In Russ.).
6. Гиппенрейтер, Ю.Б. (2021). *Воспитание подростка*. М.: АСТ.
Gippenreiter, Yu.B. (2021). *Education of a teenager*. Moscow: AST Publ. (In Russ.).
7. Гончар, С.Н., Домбровская, А.Ю., Лихачева, Э.В., Николаева, Л.П., Огнев, А.С. (2023). Позитивная корректировка образа будущего путем субъектогенетически ориентированного визуального динамического моделирования. *Человеческий капитал*, 3(171), 141—148. <https://doi.org/10.25629/HC.2023.03.14>
Gonchar, S.N., Dombrovskaya, A.Yu., Likhacheva, E.V., Nikolaeva, L.P., Ognev, A.S. (2023). Positive adjustment of the image of the future by means of subject-genetically oriented visual dynamic modeling. *Human Capital*, 3(171), 141—148. (In Russ.). <https://doi.org/10.25629/HC.2023.03.14>
8. Дубровина, И.В. (2000). *Практическая психология образования: Учебник*. М.: Сфера.
Dubrovina, I.V. (2000). *Practical psychology of education: A textbook*. Moscow: Sfera Publ. (In Russ.).
9. Климов, Е.А. (2010). *Психология профессионального самоопределения: Учебное пособие*. М.: Академия.
Klimov, E.A. (2010). *Psychology of professional self-determination: A textbook*. Moscow: Akademiya Publ. (In Russ.).
10. Левин, К. (2023). *Теория поля в социальных науках*. Пер. с англ. М.: Академический проект.
Levin, K. (2023). *Field Theory in Social Science*. Trans. from Eng. Moscow: Akademicheskii Proekt Publ. (In Russ.).
11. Лукьянова, Н.А., Семерник, С.З., Охотницкая, Е.М. (2023). Технологии конструирования образов будущего: культур-философский анализ. *Векторы благополучия: экономика и социум*, 1(48), 73—86. <https://doi.org/10.18799/26584956/2023/1/1527>
Lukyanova, N.A., Semernik, S.Z., Okhotnitskaya, E.M. (2023). Technologies of constructing in ages of the future: cultural and philosophical analysis. *Journal of Wellbeing Technologies*, 1(48), 73—86. (In Russ.). <https://doi.org/10.18799/26584956/2023/1/1527>
12. Об утверждении стандарта деятельности психолого-педагогических служб в системе образования города Москвы: Приказ Департамента образования и науки города Москвы от 15.08.2022 № 666. (2022). М. URL: <https://base.garant.ru/405280341/> (дата обращения: 30.03.2024).
On approval of the standard of activity of psychological and pedagogical services in the education system of the city of Moscow: Order of the Department of Education and Science of the city of Moscow dated 08/15/2022 No. 666. (2022). Moscow. URL: <https://base.garant.ru/405280341/> (viewed: 30.03.2024).
13. Петрова, В.Н. (2009). Изучение образа будущего: методологические проблемы и пути их решения. *Сибирский психологический журнал*, 32, 6—10. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12883837> (дата обращения: 30.03.2024).
Petrova, V.N. (2009). The future model's studying: the methodological problems and the ways

Чупракова М.В., Архипова Е.Р.,
Кузнецова Е.К. (2025)
Роль школы в формировании образа будущего
современного подростка
Вестник практической психологии образования,
22(3), 156—168.

Chuprakova M.V., Arkhipova E.R.,
Kuznetsova E.K. (2025)
The role of the school in shaping the image
of the future of a modern teenager
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 156—168.

of them solution. *Siberian Psychological Journal*, 32, 6—10. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12883837> (viewed: 30.03.2024).

14. Пиаже, Ж. (2003). *Психология интеллекта*. СПб: Питер.
Piaget, J. (2003). *Psychology of intelligence*. Saint Petersburg: Piter Publ. (In Russ.).
15. Реан, А.А. (2021). *Психология подростка: самореализация в цифровую эпоху*. М.: Просвещение.
Rean, A.A. (2021). *Adolescent psychology: self-realization in the digital age*. Moscow: Prosveshchenie Publ. (In Russ.).
16. Ульянова, И.В. (Ред.). (2015). *Современная педагогика: воспитательная система формирования гуманистических смысло-жизненных ориентаций школьников: Монография*. М.: РосНОУ.
Ulyanova, I.V. (Ed.). (2015). *Modern pedagogy: educational system of formation of humanistic life-meaning orientations of schoolchildren: Monograph*. Moscow: Russian New University Publ. (In Russ.).
17. Федосеева, Т.Е., Терехина, А.Е. (2016). Особенности образа своего будущего у современных подростков как показатель ответственного отношения к нему. *Современные наукоемкие технологии*, 7, 204—207. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26342147> (дата обращения: 17.04.2024).
Fedoseeva, T.E., Terekhova, A.E. (2016). Features of the image of the future at modern teenagers as the indicator of the responsible attitude to him. *Modern High Technologies*, 7, 204—207. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26342147> (viewed: 17.04.2024).
18. Эриксон, Э. (2024). *Детство и общество*. СПб: Питер.
Erickson, E. (2024). *Childhood and Society*. Saint Petersburg: Piter Publ. (In Russ.).

Информация об авторах

Марина Васильевна Чупракова, методист, Городской психолого-педагогический центр Департамента образования и науки города Москвы (ГБУ ГППЦ ДОНМ), Москва, Российская Федерация, ORCID: 0009-0002-9092-804X, e-mail: chuprakovamv@edu.mos.ru

Екатерина Романовна Архипова, педагог-психолог, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Школа № 1474» (ГБОУ «Школа № 1474»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2117-8635>, e-mail: arkhipovaer@1474.ru

Елена Константиновна Кузнецова, педагог-психолог, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Школа № 15» (ГБОУ «Школа № 15»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2062-074X>, e-mail: kuznetsovaek@sch15.ru

Information about the authors

Marina V. Chuprakova, Methodologist, City Psychological and Pedagogical Center of the Department of Education and Science of the City of Moscow, Moscow, Russian Federation, ORCID: 0009-0002-9092-804X, e-mail: chuprakovamv@edu.mos.ru

Чупракова М.В., Архипова Е.Р.,
Кузнецова Е.К. (2025)
Роль школы в формировании образа будущего
современного подростка
Вестник практической психологии образования,
22(3), 156—168.

Chuprakova M.V., Arkhipova E.R.,
Kuznetsova E.K. (2025)
The role of the school in shaping the image
of the future of a modern teenager
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 156—168.

Ekaterina R. Arkhipova, Educational Psychologist, State Budgetary Educational Institution of the City of Moscow the School No. 1474, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2117-8635>, e-mail: arkhipovaer@1474.ru

Elena K. Kuznetsova, Educational Psychologist, State Budgetary Educational Institution of the City of Moscow the School No. 15, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2062-074X>, email: kuznetsovaek@sch15.ru

Вклад авторов

Чупракова М.В. — идеи исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

Архипова Е.Р. — применение статистических, математических или других методов для анализа данных; проведение эксперимента; сбор и анализ данных; визуализация результатов исследования.

Кузнецова Е.К. — применение статистических, математических или других методов для анализа данных; проведение эксперимента; сбор и анализ данных; визуализация результатов исследования.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Marina V. Chuprakova — ideas; annotation, writing and design of the manuscript; planning of the research; control over the research.

Ekaterina R. Arkhipova — application of statistical, mathematical or other methods for data analysis; conducting the experiment; data collection and analysis; visualization of research results.

Elena K. Kuznetsova — application of statistical, mathematical or other methods for data analysis; conducting the experiment; data collection and analysis; visualization of research results.

All authors participated in the discussion of the results and approved of the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 13.05.2025
Поступила после рецензирования 18.07.2025
Принята к публикации 18.08.2025
Опубликована 26.09.2025

Received 2025.05.13
Revised 2025.07.18
Accepted 2025.08.18
Published 2025.09.26

ПСИХОЛОГИЯ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ
В ОБРАЗОВАНИИ И ПРОФЕССИИ |
PSYCHOLOGY OF SELF-DETERMINATION OF THE PERSONALITY
IN EDUCATION AND PROFESSION

Научная статья | Original paper

**Влияние социального интеллекта на профессиональное
самоопределение обучающихся с инвалидностью**

Д.А. Джафар-заде¹✉

¹ Московский городской педагогический университет, Москва, Российская Федерация
✉ djafarzadeda@mgpu.ru

Резюме

Важность интеграции обучающихся с инвалидностью в образовательную среду обусловлена необходимостью их социализации и профессиональной реабилитации, в том числе и прежде всего через формирование и развитие социального интеллекта. Именно социальный интеллект позволяет понимать социальные нормы, адаптироваться к ним и выстраивать эффективные отношения в обществе, включая учебную и учебно-профессиональную сферу. Теоретической основой исследования послужило то, что основная характеристика социального интеллекта, связанная со способностью понимать других и реагировать на них, является ключевым фактором в создании социальных условий, способствующих профессиональному самоопределению.

Цель. Изучить влияние социального интеллекта на профессиональное самоопределение обучающихся с инвалидностью. **Гипотеза.** Уровень социального интеллекта у обучающихся с инвалидностью положительно коррелирует с успешным профессиональным самоопределением. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие обучающиеся с инвалидностью, а также обучающиеся, у которых отсутствует инвалидность; все участники в период исследования обучались на II и III курсах по программам среднего профессионального образования в колледжах г. Москвы. В оценке уровневых и содержательных характеристик социального интеллекта использовалась методика, направленная на определение четырех способностей (факторов) в структуре социального интеллекта, включающая четыре субтеста. Анализ профессионального самоопределения проводился по специальным шкалам профессионального самоопределения. **Результаты.** Результаты показали наличие взаимосвязи между социальным интеллектом обучающихся с инвалидностью и особенностями их профессионального самоопределения,

выявлены сильные положительные корреляции. Это означает, что чем выше уровень социального интеллекта, тем больше объективных показателей сформированности профессионального самоопределения у обучающихся с инвалидностью. **Выводы.** Социальный интеллект обеспечивает важнейшую основу детерминации профессионального самоопределения у обучающихся с инвалидностью. Выявленные в результате исследований данные могут быть интересны специалистам, занимающимся психолого-педагогическим сопровождением обучающихся с инвалидностью и профориентационной работой. Профконсультантам, психологам, педагогическим работникам рекомендуется обратить внимание в работе с обучающимися с инвалидностью именно на развитие социального интеллекта, т. к. он существенно влияет на адаптацию, на мотивацию, на выбор профессиональной сферы и специализации, на карьерные решения обучающихся с инвалидностью в ситуациях ограниченных возможностей и специфики ресурсов. Полученные результаты обладают потенциалом для дальнейших исследований особенностей профессионального самоопределения лиц с инвалидностью.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, социальный интеллект, уровни социального интеллекта, социализация, влияние, обучающиеся с инвалидностью, факторы профессионального самоопределения

Для цитирования: Джафар-заде, Д.А. (2025). Влияние социального интеллекта на профессиональное самоопределение обучающихся с инвалидностью. *Вестник практической психологии образования*, 22(3), 169—182. <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220311>

The influence of social intelligence on the professional self-determination of students with disabilities

D.A. Jafar-zade¹✉

¹ Moscow City University, Moscow, Russian Federation

✉ djafarzadeda@mgpu.ru

Abstract

Context and relevance. The importance of integrating students with disabilities into the educational environment is determined by the need for their socialization and professional rehabilitation, including, above all, through the formation and development of social intelligence. It is social intelligence that allows us to understand social norms, adapt to them, and build effective relationships in society, including in the educational and professional fields. The theoretical basis of the study was that the main characteristic of social intelligence, related to the ability to understand others and react to them, is a key factor in creating social conditions conducive to professional self-determination. **Objective.** To study the influence of social intelligence on the professional self-determination of students with disabilities. **Hypothesis.** The level of social intelligence among students with disabilities positively correlates with successful professional self-determination. **Methods and materials.** The study

involved students with disabilities, from among those with musculoskeletal disorders (2 degrees of disability), with hearing and visual impairments (2 degrees of disability), as well as students who do not have a disability; During the study period, all participants studied at the II and III courses of secondary vocational education programs at colleges in Moscow. In assessing the level and content characteristics of social intelligence, a methodology was used aimed at determining four abilities (factors) in the structure of social intelligence, including four subtests. The analysis of professional self-determination was carried out according to special scales of professional self-determination. **Results.** The results showed a relationship between the social intelligence of students with disabilities and the peculiarities of their professional self-determination, and strong positive correlations were revealed. This means that the higher the level of social intelligence, the more objective indicators of the formation of professional self-determination among students with disabilities. **Conclusions.** Social intelligence provides the most important basis for determining professional self-determination among students with disabilities. The data revealed as a result of the research may be of interest to specialists involved in the psychological and pedagogical support of students with disabilities and career guidance work. Professional consultants, psychologists, and teaching staff are advised to pay attention to the development of social intelligence when working with students with disabilities. it significantly affects the adaptation, motivation, choice of professional field and specialization, and career decisions of students with disabilities in situations of limited opportunities and resource specifics. The results obtained have the potential for further research on the features of professional self-determination of people with disabilities.

Keywords: professional self-determination, social intelligence, levels of social intelligence, socialization, influence, students with disabilities, factors of professional self-determination

For citation: Jafar-zade, D.A. (2025). The influence of social intelligence on the professional self-determination of students with disabilities. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 22(3), 169—182. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220311>

Введение

Профессиональное самоопределение обучающихся с инвалидностью играет особую роль в их социализации и самореализации в общественной жизни, т. к. основной аспект профессионального самоопределения лиц с инвалидностью — осознанный выбор и обучение с учетом своих особенностей и возможностей, требований в учебной и учебно-профессиональной деятельности, а также социально-экономических условий. Физические ограничения всегда предопределяли понимание особой природы процесса взаимодействия человека с окружающей средой, но противоречие современных тенденций профессионального самоопределения состоит в настоящей жизненной необходимости социальной интеграции. Важность интеграции обучающихся с инвалидностью в инклюзивную безбарьерную образовательную среду (Левченко и др., 2018) обусловлена необходимостью их социализации и профессиональной реабилитации. Получение профессионального образования выступает одним из основных и неотъемлемых условий их социализации (Бикбулатова и др., 2018).

Большую роль в этом играет формирование и развитие социального интеллекта, который позволяет понимать социальные нормы, адаптироваться к ним и выстраивать эффективные отношения. Современные исследования показывают, что уровень развития социального интеллекта может оказывать существенное влияние на особенности профессионального самоопределения (Егоренко, 2018; Корниенко, Вагнер, 2015). К основным аспектам профессионального самоопределения можно отнести объективность профессиональных ожиданий, мотивацию профессионального самоопределения, реалистичность профессиональных планов и др. (Волгина, 2017; Джафар-заде, 2015; Дмитриева, Харьков, 2020).

Изучение влияния социального интеллекта на профессиональное самоопределение обучающихся с инвалидностью представляет собой актуальное направление исследований, позволяющее выявить факторы, детерминирующие процесс профессионального самоопределения данной категории лиц. Социальный интеллект, рассматриваемый как интегральная способность, обеспечивающая эффективность социального познания и взаимодействия (Аршанская (Шешукова), 2018), может оказывать существенное влияние на формирование адекватных, реалистичных планов профессионального самоопределения, учитывающих как индивидуальные особенности и предпочтения, так и объективные требования профессиональной деятельности и социальной среды.

Методологической основой нашего исследования послужили научные труды И.Ю. Левченко, Т.И. Бонкало, Н.С. Пряжникова, С.В. Власовой, С.Т. Кохан, Д.А. Джафар-заде, Е.А. Петровой, Н.А. Романович, Е.С. Романовой, Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, К.А. Абульхановой-Славской, Э. Торндайка, Дж. Гилфорда, В.Н. Куницыной, Е.С. Михайловой, А.И. Савенкова (Бонкало, Цыганкова, 2015; Зеер, Павлова, Садовникова, 2020; Климов, 2012; Левченко, 2022; Guilford, 1967; Thorndike, Stein, 1937).

Дж. Гилфорд понимает под социальным интеллектом способность человека адекватно понимать поведение социума и умение выстраивать глубокие и длительные интеракции с другими людьми (Кабанов, 2013).

В отечественной психологии понятие «социальный интеллект» было введено в научный тезаурус Ю.Н. Емельяновым (Корниенко, Вагнер, 2015). Он определял социальный интеллект как сферу потенциальных возможностей субъект-субъектного познания личности, понимая под этим устойчивую, базирующуюся на специфике когнитивных процессов и апперцепции способность понимать себя, других людей, взаимоотношения с ними, а также прогнозировать изменения в жизни ближайшего социального окружения (Шалаева, 2000).

Несмотря на отсутствие согласия между исследователями в определении содержания концепции социального интеллекта, анализ эмпирических исследований показывает, что социальный интеллект является важным компонентом социально компетентного поведения, представляя адаптацию социальных и культурных изменений в ситуации обучения, профессионального определения и профессионального развития (Candeias, 2008).

Анализ научных источников позволяет выделить несколько аспектов взаимосвязи профессионального самоопределения и социального интеллекта, имеющих особую значимость для обучающихся с инвалидностью. Социальный интеллект, включающий способность понимать других людей, прогнозировать их поведение и выстраивать эффективные стратегии взаимодействия, создает основу для адекватной оценки социальных

аспектов профессиональной деятельности, понимания профессиональных ролей и отношений, а также прогнозирования возможных трудностей и способов их преодоления.

Для обучающихся с инвалидностью, чья социальная ситуация развития часто характеризуется ограниченностью социального опыта и трудностями коммуникации, развитый социальный интеллект может выступать в качестве компенсаторного механизма, позволяющего как преодолевать барьеры социальной адаптации в профессиональной сфере, так и выстраивать весь процесс профессионального самоопределения.

Так, Е.А. Климов изучает профессиональное самоопределение через согласование физических возможностей человека, умения адаптироваться к социально-экономическим и другим условиям социума, его способностей с содержанием и требованиями конкретной профессии (Гуйджиева, 2020; Климов, Носкова, 2025). Профессиональное самоопределение рассматривается также в качестве одного из важнейших проявлений психического развития личности, ее включения в профессиональное сообщество и более широко — в социальное сообщество (Джафар-заде, 2025; Павлова, 2008). Современные исследования представляют профессиональное самоопределение как проблему взаимодействия индивида и социума (Гребенникова, Никитина, 2015).

Социальный интеллект может оказывать особое влияние на определение профессиональной сферы в отношении профессий, предполагающих интенсивное взаимодействие с людьми. Исследования показывают, что лица с высоким уровнем развития социального интеллекта чаще выбирают профессии типа «человек-человек» и демонстрируют более адекватные представления о требованиях и содержании данных профессий. Например, для обучающихся с инвалидностью вследствие нарушений опорно-двигательного аппарата, выбирающих профессии социоэкономического типа, развитый социальный интеллект может выступать в качестве важного ресурса, компенсирующего ограничения, связанные с состоянием здоровья, и обеспечивающего успешную профессиональную адаптацию (Истомина, 2024; Левченко, Приходько, 2001). Социальный интеллект у молодых людей с инвалидностью существенно влияет на выбор профессии, на успешное освоение учебно-профессиональной деятельности, на способность понимать социальную динамику в процессе профессионального самоопределения и принимать правильные, эффективные карьерные решения, понимая свои собственные возможности и ограничения в соответствии с состоянием здоровья и благополучием. Развитие социального интеллекта, высокий уровень социального интеллекта является ключевым фактором карьерного роста и достижения успеха на всех этапах профессионального самоопределения.

Материалы и методы

Исходя из положения о том, что социальный интеллект является существенным детерминирующим фактором профессионального самоопределения, а также связан с успешной социальной интеграцией обучающихся с инвалидностью в образовательную и профессиональную среду, в современное общество (Джафар-заде, 2023), исследование социального интеллекта и профессионального самоопределения проводилось у обучающихся с инвалидностью, получающих образование в средних профессиональных образовательных организациях (СПО). В исследовании приняли участие 110 обучающихся на II и III курсах колледжей г. Москвы: 65 человек — группа респондентов с инвалидностью, где большую часть группы составили обучающиеся с нарушениями опорно-двигательного аппарата со 2

группой инвалидности и с нарушениями слуха и зрения со 2 группой инвалидности (обозначена как I группа); и группа из 55 человек, у которых отсутствует инвалидность (обозначена как II группа). Для выявления способностей в структуре социального интеллекта и оценки уровневых и содержательных характеристик социального интеллекта использовалась «Методика социального интеллекта» Дж. Гилфорда, М. Салливена в адаптации Е.С. Михайловой (Михайлова (Алешина), 1996). Для оценки профессионального самоопределения была разработана авторская анкета, включающая вопросы о наличии/отсутствии профессионального плана, построении профессионального плана в соответствии с возможностями по нозологии/без учета возможностей по нозологии, мотивах профессионального самоопределения, информированности о содержании профессиональной деятельности, наличии дополнительных вариантов профессионального самоопределения. Обработка и анализ результатов осуществлялись методами математической статистики: корреляционный анализ социального интеллекта с профессиональным самоопределением проводился с применением коэффициента ранговой корреляции Спирмена для выявления взаимосвязей между переменными; критерий Манна — Уитни использован для сравнения показателей в независимых выборках.

Результаты

В результате исследования влияния социального интеллекта на профессиональное самоопределение обучающихся с инвалидностью, было выявлено следующее.

Композитная оценка, характеризующая социальный интеллект в целом, в обследуемых группах имеет существенные различия (табл. 1). Так, в группе обследуемых обучающихся с инвалидностью (I группа) данный показатель составляет в среднем 3,2 стена при стандартном отклонении 0,8, в то время как у респондентов II группы данный показатель равен 3,7 стена при стандартном отклонении 0,7, т. е. различия есть и у обучающихся с инвалидностью композитная оценка значительно меньше.

Таблица 1 / Table 1

Результаты исследования социального интеллекта (общий показатель) The results of the social intelligence study (general indicator)

Показатели / Indicators	Группа / Group	Min	Max	M	SD
Композитная оценка социального интеллекта (стены) / Composite assessment of social intelligence (walls)	I	2,2	4,3	3,2	0,8
	II	2,8	4,6	3,7	0,7

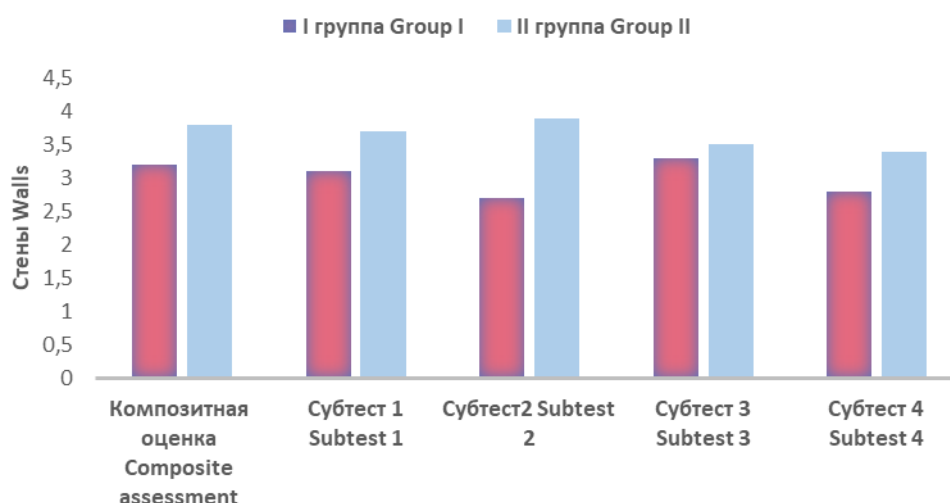
Исследования социального интеллекта в результате комбинации визуальных и вербальных стимулов для оценки различных аспектов социально-когнитивных процессов по четырем субтестам выявили следующее (табл. 2).

Наименьшие различия выявлены по субтесту 3 «Вербальная экспрессия» (различие в 0,2 стена), т. е. в обеих группах отмечается похожесть способностей понимать словесные выражения и классифицировать их для интерпретации социального поведения, что указывает на то, что у обучающихся с инвалидностью есть потенциал познания преобразований поведения, понимания изменений значения сходных вербальных реакций человека в зависимости от контекста вызвавшей их ситуации (рис. 1).

Таблица 2 / Table 2

Результаты исследования социального интеллекта по субтестам
The results of the study of social intelligence by subtests

Показатели / Indicators	Группа / Group	Min	Max	M	SD
Субтест 1 «Истории с завершением» / Subtest 1 “Stories with completion”	I	2,3	4,6	3,1	0,9
	II	3,0	4,7	3,5	0,8
Субтест 2 «Группы экспрессии» / Subtest 2 “Expression groups”	I	2,1	4,2	2,7	1,1
	II	2,6	4,5	3,6	0,9
Субтест 3 «Вербальная экспрессия» / Subtest 3 “Verbal expression”	I	2,6	4,4	3,5	0,7
	II	2,9	4,6	3,7	0,8
Субтест 4 «Истории с дополнением» / Subtest 4 “Stories with additions”	I	2,0	4,3	2,8	0,8
	II	2,7	4,6	3,3	0,7

**Рис. 1. Сравнение уровневых показателей социального интеллекта в группах**
Fig. 1. Comparison of the level indicators of social intelligence in groups

Что касается остальных субтестов, то здесь у обучающихся с инвалидностью самые высокие значения стандартного отклонения по субтесту 2 ($SD = 1,1$), измеряющему фактор познания классов поведения, что говорит о низких способностях к логическому обобщению, выделению общих существенных признаков в различных невербальных реакциях человека, что может объясняться недостаточным социальным опытом в силу различных ограничений по здоровью. Существенные различия также выявлены по субтесту 4 (различие в 0,5 стены), что может указывать на сложности с интерпретацией последовательностей социального поведения для понимания общего социального взаимодействия; также может быть обусловлено недостаточным опытом социального взаимодействия и недостаточным развитием способности к анализу причинно-следственных связей в межличностных отношениях.

Результаты исследования характеристик профессионального самоопределения выявили статистическую значимость наблюдаемых различий в основных показателях особенностей профессионального самоопределения у обучающихся с инвалидностью (табл. 3).

Таблица 3 / Table 3

Результаты исследования характеристик профессионального самоопределения
The results of the study of the characteristics of professional self-determination

Показатели профессионального самоопределения / Indicators of professional self-determination	Кол-во обучающихся в % / Number of student in %		U-критерий	p
	I группа / Group I (n = 65)	II группа / Group II (n=55)		
Профессиональное самоопределение в соответствии с возможностями по нозологии / Professional self-determination in accordance with the possibilities of nosology	52%	85%	315,0	0,008**
Профессиональный план / Professional plan	69%	73%	462,5	0,624
Мотивация профессионального самоопределения / Motivation for professional self-determination	44%	70%	298,5	0,005**
Объективность профессиональных ожиданий / The objectivity of professional expectations	48%	76%	348,0	0,012*
Информированность о возможностях карьерного развития / Awareness of career development opportunities	62%	89%	356,5	0,034*

Примечание: * — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$.

Note: * — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$.

Наиболее существенные различия выявлены в показателях объективности профессиональных ожиданий и мотивации профессионального самоопределения ($p = 0,005$ и $p = 0,008$, соответственно), где у обучающихся с инвалидностью данные аспекты профессионального самоопределения выявлены меньше чем у половины обследуемых в группе (тогда как во второй группе наличие объективности профессиональных ожиданий и мотивации профессионального самоопределения выявлены более чем у половины группы); статистически значимые различия не выявлены по показателю «Профессиональный план» (69% и 73%, $p = 0,624$).

Результаты исследования взаимосвязи уровня социального интеллекта с профессиональным самоопределением представлены в табл. 4.

Проведенный анализ взаимосвязи социального интеллекта с основными аспектами профессионального самоопределения обучающихся с инвалидностью позволил выявить значимые корреляционные связи (коэффициент корреляции Спирмена) между социальным интеллектом обучающихся с инвалидностью и особенностями их профессионального

самоопределения. Наиболее сильные корреляции выявлены между общим уровнем социального интеллекта и объективностью профессиональных ожиданий ($r_s = 0,479$, $p < 0,01$), а также мотивацией профессионального самоопределения ($r_s = 0,441$, $p < 0,01$).

Таблица 4 / Table 4

Взаимосвязь социального интеллекта с профессиональным самоопределением
The relationship of social intelligence with professional self-determination

Основные аспекты профессионального самоопределения / The main aspects of professional self-determination	Общий уровень социального интеллекта / General level of social intelligence
Профессиональное самоопределение в соответствии с возможностями по нозологии / Professional self-determination in accordance with the possibilities of nosology	0,394*
Мотивация профессионального самоопределения / Motivation for professional self-determination	0,441**
Объективность профессиональных ожиданий / The objectivity of professional expectations	0,479**

Примечание: * — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$.

Note: * — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$.

Обсуждение результатов

В результате проведенной работы и в соответствии с целью исследования были получены результаты, подтверждающие выдвинутую нами гипотезу о положительной корреляции уровня социального интеллекта у обучающихся с инвалидностью с их успешным профессиональным самоопределением. Изучение социального интеллекта выявило, что композитная оценка, характеризующая социальный интеллект в целом, у обучающихся с инвалидностью находится на среднем уровне, а некоторые отдельные показатели социального интеллекта в обследуемой группе находятся на уровне ниже среднего и низком; так, выявлен низкий показатель познания классов поведения (2,7 при возможном Max 4,2), соответственно, у обследуемых обучающихся с инвалидностью низкие способности к логическому обобщению, выделению общих существенных признаков в различных невербальных реакциях человека, что сказывается на их потенциале профессионального самоопределения; также выявлены низкие показатели в понимании логики развития социальных ситуаций и способности предвидеть последствия поведения людей в определенных обстоятельствах (2,8 при возможном Max 4,3), что может повлиять на возможности строить профессиональные планы, находить карьерные решения. В этой связи стоит отметить, что, соответственно, и такие показатели сформированности профессионального самоопределения, как мотивация профессионального самоопределения, объективность профессиональных ожиданий, у обучающихся с инвалидностью выявлены только у половины обследуемых (мотивация у 44%, объективность у 48%, соответственно).

Что касается прямых корреляционных связей, демонстрирующих взаимосвязь социального интеллекта с профессиональным самоопределением обучающихся с инвалидностью, здесь нами выявлено, что существует положительная корреляция между общим уровнем социального интеллекта и объективностью профессиональных ожиданий (0,479), —

обучающиеся с инвалидностью с низким уровнем социального интеллекта недостаточно способны оценивать как свои возможности, в том числе в связи с нарушениями по здоровью, так и оценивать реалии выбранной профессии и рынка труда; также выявлена корреляционная связь между уровнем социального интеллекта и мотивацией (0,441), у обучающихся с низким и ниже среднего уровнем социального интеллекта недостаточно сформирован мотивационный компонент профессионального самоопределения; при этом выявленные значения выше среднего (3,7 при Max 4,6) способности понимать изменение значения сходных вербальных реакций в зависимости от контекста вызвавшей их ситуации положительно коррелируют (0,458) и с наличием профессионального плана, и с мотивацией, что может свидетельствовать о том, что, во-первых, речевые компоненты социального интеллекта страдают в меньшей степени по сравнению с невербальными, а во-вторых, способность к вербальному взаимодействию значительно способствует всем аспектам объективного, содержательного и успешного процесса профессионального самоопределения у обучающихся с инвалидностью.

Заключение

Таким образом, гипотеза о том, что уровень социального интеллекта у обучающихся с инвалидностью положительно коррелирует с профессиональным самоопределением, подтвердилась. Результаты исследования показывают взаимосвязь уровневых характеристик показателей социального интеллекта с основными факторами профессионального самоопределения обучающихся с инвалидностью. Отличаются своей значимостью результаты оценки социального интеллекта, связанные с низкой способностью обучающихся с инвалидностью к познанию систем поведения, пониманию логики развития ситуаций взаимодействия и значения поведения людей в этих ситуациях, а также анализу последовательностей социального поведения для понимания общего социального взаимодействия, что, безусловно, может сказываться на процессе профессионального самоопределения, при построении профессиональных планов, при решениях возможных ситуаций профессиональных кризисов, в том числе учебно-профессиональных, связанных с мотивацией, с объективностью оценки своих возможностей. Все это может быть препятствием как для профессионального развития, так и для развития личности в целом, препятствием для удовлетворения от выбранной деятельности и, главное, как итог может создать сложности в полноценной социальной интеграции обучающихся с инвалидностью.

Руководствуясь результатами исследования, в качестве предложений психологам, профконсультантам, специалистам, сопровождающим и поддерживающим обучающихся с инвалидностью на всех уровнях образования, рекомендовано в качестве психолого-педагогического сопровождения обратить внимание на такой важный фактор и потенциал профессионального самоопределения, как социальный интеллект, на развитие способностей социального интеллекта, связанных с когнитивным, эмоциональным и поведенческим компонентами и отражающих разные аспекты структуры социального интеллекта.

Список источников / References

1. Аршанская (Шешукова), О.В. (2018). *Психологические условия становления социального интеллекта: история и современность: Монография*. Тамбов: Консалтинговая компания Юком. <https://doi.org/10.17117/mon.2018.06.01>
Arshanskaya (Sheshukova), O. V. (2018). *Psychological conditions of the formation of social*

intelligence: history and modernity: Monograph. Tambov: Yukom Consulting Company LLC. (In Russ.). <https://doi.org/10.17117/mon.2018.06.01>

2. Бонкало, Т.И., Цыганкова, М.Н. (2015). *Активизация личностного и профессионального самоопределения обучающихся с ОБЗ в условиях инклюзивного образования: Монография*. М.: РГСУ.
Bonkalo T.I., Tsygankova M.N. (2015). *Activation of personal and professional self-determination of students with disabilities in the context of inclusive education: Monograph*. Moscow: RSSU Publ. (In Russ.).
3. Бикбулатова, А.А., Джафар-заде, Д.А., Карплюк, А.В., Паршин, Г.Н., Серебряков, А.Г. (2018). Методика выявления профориентационных интересов и склонностей у старшеклассников с инвалидностью. *Психологическая наука и образование*, 23(2), 50—58. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230206>
Bikbulatova, A.A., Karplyuk, A.V., Parshin, G.N., Jafar-zade, D.A., Serebryakov, A.G. (2018). Technique for Measuring Vocational Interests and Inclinations in High-School Students with Disabilities. *Psychological Science and Education*, 23(2), 50—58. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2018230206>
4. Волгина, Н.Ю. (2017). Повышение мотивации к учению студентов колледжа на занятиях общеобразовательных дисциплин как элемент профессионального самоопределения. *Инновационная наука*, 2(4), 30—33. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29062968> (дата обращения: 19.06.2025).
Volgina, N.Yu. (2017). Increasing the motivation of college students to study in general education classes as an element of professional self-determination. *Innovation Science*, 2(4), 30—33. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29062968> (viewed: 19.06.2025).
5. Гребенникова, В.М., Никитина, Н.И. (2015). Некоторые аспекты социально-педагогического сопровождения профориентации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*, 9-3, 30—34. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24141415> (дата обращения: 30.04.2025).
Grebennikova, V.M., Nikitina, N.I. (2015). Some aspects of socio-pedagogical support for career guidance of students with disabilities. *Actual Problems of Humanities and Natural Sciences*, 9-3, 30—34. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24141415> (viewed: 30.04.2025).
6. Гуйджиева, Г.Э. (2020). Направленность профессионального самоопределения детей с ограниченными возможностями здоровья. *Молодой ученый*, 52(342), 401—403. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44463576> (дата обращения: 19.06.2025).
Guijieva, G.E. (2020). The orientation of professional self-determination of children with disabilities. *Young Scientist*, 52(342), 401—403. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44463576> (viewed: 19.06.2025).
7. Джафар-заде, Д.А. (2015). Мотивационная обусловленность успешности личности в современных социальных условиях в процессе получения профессионального образования. *Профессиональная ориентация*, 2, 3—10. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25126998> (дата обращения: 30.04.2025).
Dzhafar-zade, D.A. (2015). Motivational determination of personality success in the modern social context in the process of vocational education. *Career Guidance*, 2, 3—10. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25126998> (viewed: 30.04.2025).

Джафар-заде Д.А. (2025)

Влияние социального интеллекта на профессиональное самоопределение обучающихся с инвалидностью. *Вестник практической психологии образования*, 22(3), 165—177.

Jafar-zade D.A. (2025)

The influence of social intelligence on the professional self-determination of students with disabilities. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 22(3), 165—177.

8. Джафар-заде, Д.А. (2023). Современные тенденции профессионального самоопределения студентов лиц с инвалидностью. В: Р.Г. Резаков (ред.), *Большая конференция МГПУ: сборник тезисов. В 3 т. Т. 3. Городские социально-гуманитарные практики* (с. 572—575). М.: ПАРАДИГМА. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54332969> (дата обращения: 13.05.2025).
Dzhafar-zade, D.A. (2023). Current trends in professional self-determination of students with disabilities. In: R.G. Rezakov (Ed.), *The Big Conference of MSPU: Abstract book. In 3 vols., Vol. 3. Urban socio-humanitarian practices* (pp. 572—575). Moscow: Paradigma Publ. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54332969> (viewed: 13.05.2025).
9. Джафар-заде, Д.А., Калькова, Г.В. (2025). Психологические особенности профессионального самоопределения обучающихся выпускников с расстройствами аутистического спектра. *Вестник практической психологии образования*, 22(2), 165—177. <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220212>
Jafar-zade, D.A., Kalkova, G.V. (2025). Psychological features of professional self-determination of graduate students with autism spectrum disorder. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 22(2), 165—177. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220212>
10. Дмитриева, Д.В., Харьковская, О.А. (2020). Теоретические аспекты профессионального самоопределения. *Инновационная наука*, 11, 175—178. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44156887> (дата обращения: 13.05.2025).
Dmitrieva, D.V., Kharkovskaya, O.A. (2020). Theoretical aspects of professional self-determination. *Innovation Science*, 11, 175—178. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44156887> (viewed: 13.05.2025).
11. Егоренко, Т.А. (2018). Роль социального интеллекта в процессе профессионального становления личности на этапе обучения в вузе. *Современная зарубежная психология*, 7(3), 109—114. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2018070310>
Egorenko, T.A. (2018). The role of social intelligence in the process of professional development of personality at the stage of higher education. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 7(3), 109—114. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2018070310>
12. Зеер, Э.Ф., Павлова, А.М., Садовникова, Н.О. (2020). *Профориентология: теория и практика: Учебное пособие*. М.: Академический проект.
Zeer, E.F., Pavlova, A.M., Sadovnikova, N.O. (2020). *Career guidance: theory and practice: Textbook*. Moscow: Akademicheskii proekt Publ. (In Russ.).
13. Истомина, Е.В. (2024). Условия трансформации профессионально-трудовой Я-концепции лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата. *Мир науки. Педагогика и психология*, 12(1), Статья 38. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=67318458> (дата обращения: 13.05.2025).
Istomina, E.V. (2024). Conditions for the transformation of the professional and labor self-concept of persons with musculoskeletal disorders. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 12(1), Article 38. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=67318458> (viewed: 13.05.2025).
14. Кабанов, А.Б. (2013). *Мировая история и социальный интеллект*. М.: Типография на Нижегородской.

- Kabanov, A.B. (2013). *World history and social intelligence*. Moscow: Tipografiya na Nizhegorodskoi Publishing House. (In Russ.).
15. Климов, Е.А. (2012). *Психология профессионального самоопределения: учебное пособие*. М.: Издательский центр «Академия». URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20115644> (дата обращения: 30.04.2025).
Klimov, E.A. (2012). *Psychology of professional self-determination: Textbook*. Moscow: Akademiya Publ. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20115644> (viewed: 30.04.2025).
16. Климов, Е.А., Носкова О.Г. (Ред.). (2025). *Психология труда: учебник*. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт.
Klimov, E.A., Noskova, O.G. (Eds.). (2025). *Work psychology: Textbook*. 2nd rev. and enl.ed. Moscow: Yurayt Publ. (In Russ.).
17. Корниенко, А.В., Вагнер, А.В. (2015). Особенности профессионального самоопределения старших подростков с разным уровнем социального интеллекта. *Молодой ученый*, 10(90), 1337—1339. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23581068> (дата обращения: 30.04.2025).
Kornienko, A.V., Vagner, A.V. (2015). Features of professional self-determination of older adolescents with different levels of social intelligence. *Young Scientist*, 10(90), 1337—1339. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23581068> (viewed: 30.04.2025).
18. Левченко, И.Ю. (2022). Некоторые вопросы профессиональной ориентации обучающихся с НОДА. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Современный колледж»*, 2(2), 38—47. <https://doi.org/10.25688/2782-6597.2022.2.2.4>
Levchenko, I.Yu. (2022). Some questions of professional orientation of students from the NODE. *MCU Journal of Modern Colledge*, (2)2, 38—47. (In Russ.). <https://doi.org/10.25688/2782-6597.2022.2.2.4>
19. Левченко И.Ю., Приходько О.Г. (2001). *Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата*. М.: Академия.
Levchenko I.Y., Prikhodko O.G. (2001). *Technologies of education and upbringing of children with disorders of the musculoskeletal system*. Moscow: Akademiya. (In Russ.).
20. Левченко, И.Ю., Приходько, О.Г., Гусейнова, А.А., Мануйлова, В.В. (2018). *Инклюзивное образование: специальные условия включения обучающихся с ОВЗ в образовательное пространство: Учебное пособие*. М.: Национальный книжный центр.
Levchenko, I.Yu., Prikhodko, O.G., Guseynova, A.A., Manuylova, V.V. (2018). *Inclusive education: Special conditions for inclusion of students with disabilities in the educational environment: Textbook*. Moscow: National Book Center. (In Russ.).
21. Михайлова (Алешина), Е.С. (1996). *Методика исследования социального интеллекта: Адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена: Руководство по использованию*. СПб: ГП «ИМАТОН».
Mikhailova (Aleshina), E.S. (1996). *Methodology of social intelligence research: Adaptation of the test by J. Gilford and M. Sullivan: A guide to use*. Saint Petersburg: State Enterprise “IMATON”. (In Russ.).
22. Павлова, А.М. (2008). *Психология труда: учебное пособие* (Э.Ф. Зеер, ред.). Екатеринбург: РГППУ.
Pavlova, A.M. (2008). *Work psychology: Textbook* (E.F. Zeer, ed.). Yekaterinburg: RGPPU Publ. (In Russ.).

Джафар-заде Д.А. (2025)

Влияние социального интеллекта на профессиональное самоопределение обучающихся с инвалидностью
Вестник практической психологии образования,
22(3), 165—177.

Jafar-zade D.A. (2025)

The influence of social intelligence on the professional self-determination of students with disabilities
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 165—177.

23. Шалаева, Т.И. (2000). *Использование методики исследования социального интеллекта в профконсультировании*. Саратов: Издательство Поволжского межрегионального учебного центра.
Shalaeva, T.I. (2000). Using the methodology of social intelligence research in professional counseling. Saratov: Publishing House of the Volga Region Interregional Studies Center. (In Russ.).
24. Candeias, A.A. (2008). A inteligência social: Estudos teóricos e instrumentos de avaliação [Social intelligence: theoretical studies and evaluating measures]. In: A.A. Candeias, L.S. Almeida, A. Roazzi, R. Primi. *Inteligência: Definição e medida na confluência de múltiplas concepções*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
25. Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York, NY: McGraw-Hill Book Company.
26. Thorndike, R.L., Stein, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin*, 34(5), 275—285. <https://doi.org/10.1037/h0053850>

Информация об авторах

Дарья Авсафовна Джафар-заде, научный сотрудник лаборатории инклюзивного образования, Институт психологии и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5161-733X>, e-mail: djafarzadeda@mgpu.ru

Information about the authors

Daria A. Jafar-zade, Researcher at the Laboratory of Inclusive Education, Institute of Psychology and Comprehensive Rehabilitation, Moscow City University, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5161-733X> e-mail: djafarzadeda@mgpu.ru

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of Interest

The author declares no conflict of interest.

Поступила в редакцию 05.09.2025

Поступила после рецензирования 10.09.2025

Принята к публикации 16.09.2025

Опубликована 26.09.2025

Received 2025.09.05

Revised 2025.09.10

Accepted 2025.09.16

Published 2025.09.26

**НАУЧНАЯ ОБОСНОВАННОСТЬ РЕАЛИЗУЕМЫХ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ
ПРАКТИК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТСТВОМ |
SCIENTIFIC VALIDITY OF THE PRACTICES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL
WORK WITH CHILDHOOD IMPLEMENTED IN THE EDUCATION SYSTEM**

Научная статья | Original paper

**Эмпирическое исследование взаимосвязи культурной
конгруэнтности и дивергентного мышления подростков**

А.М. Ганиева¹✉

¹ Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Российская Федерация
✉ ganieva.aisylu@mail.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Исследование направлено на изучение социальной ситуации развития в подростковом возрасте через контекст культурной конгруэнтности и дивергентного мышления. Теоретической основой исследования послужили: теория культурной конгруэнтности, которая раскрывает сущность поведения, соответствующего инвариантным правилам, и теория дивергентного мышления, которое имеет творческую и креативную природу, определяется как способность находить разные варианты решения одной ситуации. **Цель.** На основе эмпирического исследования изучить характер взаимосвязи культурной конгруэнтности и дивергентного мышления представителей пубертатного возраста. **Результаты.** Установлено, что характеристики культурной конгруэнтности и дивергентного мышления подростков имеют обратную взаимосвязанность, что подтверждает обоснованность теории об амбивалентности этих признаков. **Гипотеза.** Предполагается, что дивергентное мышление и культурная конгруэнтность подростков будут иметь обратную взаимосвязь. **Методы и материалы.** В исследовании принимали участие 272 подростка, в возрасте $M = 14,86$; $SD = 1,19$, среди которых 139 человек мужского пола, 133 — женского. Перечень методик, которые применялись в рамках эмпирического исследования: методика Л.Ф. Баяновой и О.Г. Миняева «Определение уровня культурной конгруэнтности для подростков»; тест Х. Зиверта «Определение творческих способностей»; тест Ф. Вильямса «Методика креативности»; тест Ф. Вильямса «Методика CAP»; методика Н.А. Батурина и Е.Л. Солдатовой «Диагностика дивергентного мышления». **Выводы.** Изучение взаимосвязи культурной конгруэнтности и дивергентного мышления играет важную роль в рамках психологической науки. Материал направлен на совершенствование системы

Ганиева А.М. (2025)
Эмпирическое исследование взаимосвязи
культурной конгруэнтности
и дивергентного мышления подростков
Вестник практической психологии образования,
22(3), 183—196.

Ganieva A.M. (2025)
Empirical study of the correlation
between cultural congruence and
divergent thinking in adolescents
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 183—196.

психологического сопровождения, образования и воспитания подростков. Результаты могут быть использованы специалистами, работающими с подростками и родителями, воспитывающими детей подросткового возраста.

Ключевые слова: креативность, креативное мышление, дивергентное мышление, релятивное мышление, латеральное мышление, культурная конгруэнтность, поведение, сообразное поведение, подросток, тинейджер, ювенал

Для цитирования: Ганиева, А.М. (2025). Эмпирическое исследование взаимосвязи культурной конгруэнтности и дивергентного мышления подростков. *Вестник практической психологии образования*, 22(3), 183—196. <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220312>

Empirical study of the correlation between cultural congruence and divergent thinking in adolescents

A.M Ganieva¹✉

¹ Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russian Federation

✉ ganieva.aisylu@mail.ru

Abstract

Context and relevance. The study aims to explore the social situation of development in adolescence through the context of cultural congruence and divergent thinking. The theoretical basis of the study was: the theory of cultural congruence, which reveals the essence of behavioral aspects stipulated by invariant rules and the theory of divergent thinking, which is defined as the ability to find different solutions to one situation.

Objective. Based on empirical research to study the nature of the relationship between cultural congruence and divergent thinking of people of puberty age. **Results.** It has been established that the characteristics of cultural congruence and divergent thinking in adolescents are inversely related, which confirms the validity of the theory of the ambivalence of these characteristics. **Hypothesis.** Divergent thinking and cultural congruence of adolescents are expected to have a meaningful inverse correlation.

Methods and materials. The study involved 272 adolescents, aged $M = 14,86$; $SD = 1.19$, including 139 males and 133 females. The list of methods used in the empirical study: L.F. Bayanova and O.G. Minyaev's test "Determining the level of cultural congruence for adolescents"; H. Zivert's test "Determination of creative abilities"; F. Williams' test "Creativity"; F. Williams' test "CAP"; N.A. Baturin and E.L. Soldatova's test "Diagnostics of divergent thinking". **Conclusions.** It has been established that the study of the relationship between cultural congruence and divergent thinking plays an important role in psychology. The material is aimed at improving the system of psychological support, education and upbringing of adolescents. The results can be used by professionals working with adolescents and parents raising adolescent children.

Ганиева А.М. (2025)
Эмпирическое исследование взаимосвязи
культурной конгруэнтности
и дивергентного мышления подростков
Вестник практической психологии образования,
22(3), 183—196.

Ganieva A.M. (2025)
Empirical study of the correlation
between cultural congruence and
divergent thinking in adolescents
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 183—196.

Keywords: creativity, creative thinking, divergent thinking, relative thinking, lateral thinking, cultural congruence, behavior, congruent behavior, adolescent, teenager

For citation: Ganieva, A.M. (2025). Empirical study of the correlation between cultural congruence and divergent thinking in adolescents. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 22(3), 183—196. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220312>

Введение

В рамках данной работы подробно рассматриваются аспекты личности подростков в контексте их соответствия определенной нормативной ситуации, т. е. культурная конгруэнтность подростков в сочетании с определенными качествами личности. В научной литературе культурная конгруэнтность определяется: в зарубежной литературе С. Cazden (Cazden, Leggett, 1976), в российской литературе Н.Е. Вераксой (Веракса, 2000) и Л.Ф. Баяновой (Баянова, 2012) — как адаптивность, соответствие регламентам, сообразность поведения и дисциплинированность. Культурноконгруэнтного человека в обществе принято называть культурным и воспитанным, галантным человеком.

В науке культурная конгруэнтность определяется как сообразность поведения личности определенным культурным правилам (Бауанова et al., 2020). В контексте психологической науки Л.Ф. Баянова и Т.Р. Мустафин (Баянова, Мустафин, 2013) выделяют также уровни культурной конгруэнтности: низкий, средний и высокий, которым Л.Ф. Баянова, Е.О. Шишова и З. Резазадех (Баянова, Шишова, Резазадех, 2015) дают альтернативное наименование: перцептивный, рефлексивный и интерактивный уровни культурной конгруэнтности. Л.Ф. Баяновой и О.Г. Миняевым проклассифицированы и критерии культурной конгруэнтности среди подростков (Баянова, Миняев, 2018): наличие навыка менеджмента, безопасного поведения, соблюдение правил в общении и во взаимодействии с окружающими, суммарный показатель культурной конгруэнтности.

В науке широко изучается: как культурная конгруэнтность сочетается с выраженной способностью к прогнозированию — в работе Л.Ф. Баяновой, Е.А. Цивильской (Баянова, Цивильская, 2014), как она взаимосвязана с когнитивными функциями — в работе Р.Р. Поповой с соавторами (Попова и др., 2018), как коррелирует с типом мышления личности — в научных трудах К.С. Чулюкина (Чулюкин, 2021).

Такое разнообразие научных исследований говорит о достаточной изученности культурной конгруэнтности в сочетании с различными психологическими свойствами и процессами представителей разных возрастов.

Изучена взаимосвязь культурной конгруэнтности со многими личностными составляющими представителей разных возрастных периодов, однако остается неизученным вопрос о характере взаимоотношения дивергентного мышления с культурной конгруэнтностью, не изучено, как эти параметры проявляются у подростков. Это стало предметом нашего исследования. В рамках данной работы изучается, как наличие дивергентного мышления способствует проявлению конгруэнтности поведения тинейджеров.

Дивергентное мышление — это мышление, которое направлено на поиск оригинальных способов решения конкретно взятой проблемной ситуации. Дивергентность мышления проявляется через такие признаки, как беглость, разработанность, оригинальность — описаны

Ганиева А.М. (2025)
Эмпирическое исследование взаимосвязи
культурной конгруэнтности
и дивергентного мышления подростков
Вестник практической психологии образования,
22(3), 183—196.

Ganieva A.M. (2025)
Empirical study of the correlation
between cultural congruence and
divergent thinking in adolescents
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 183—196.

в работах J. Guilford (Guilford, 1950) и E. Torrance (Torrance, 1964); творческие характеристики личности — представлены в работах F. Williams (Williams, 1980); продуктивность мышления, поведения и речи — описаны Е.Л. Солдатовой (Солдатова, 2005) и Н.А. Батуриным (Батурин, Солдатова, 2014); находчивость и многообразность мышления личности, которые подробно раскрыты в трудах Х. Зиверта (Зиверт, 1998). Отмечается тенденция изучения дивергентного мышления во взаимосвязи с когнитивными составляющими — со скоростью обработки информации и реактивностью в ходе извлечения информации из долговременной памяти (Мирошник, 2024).

Стоит отметить, что в анналах психологической науки можно найти работы Л.Я. Дорфмана (Дорфман и др., 2021), который вместе с коллегами изучает с научной точки зрения антиподные качества личности, такие как дисциплинированность и креативность. А.А. Федорова (Федорова, 2019) исследует креативность и нормативное поведение в контексте с конфликтностью. Однако данные работы рассматривают поведение и креативность человека в широком контексте, что не дает возможности наиболее предметно изучить особенности проявления антиподных составляющих у представителей разных возрастов.

Все вышеописанное дает нам возможность сделать выводы о том, что на сегодняшний день в научном контексте хорошо изучена культурная конгруэнтность и дивергентное мышление подростков, однако на сегодняшний день малоизученным остается вопрос соотношения этих признаков у представителей подросткового возраста, что и составляет проблему нашего исследования.

Цель работы — изучить характер взаимосвязи культурной конгруэнтности и дивергентного мышления представителей пубертатного возраста.

В рамках гипотезы мы предполагаем, что дивергентное мышление и культурная конгруэнтность подростков будут иметь обратную корреляцию.

Материалы и методы

В рамках настоящего исследования нами проводится анализ тестовых результатов 272 подростков в возрасте от 13 до 16 лет ($14,86 \pm 1,19$). Из них 133 человека — женского пола, 139 — мужского. Испытуемые являются учащимися 7-х, 8-х, 9-х классов ИТ-лицея КФУ, лицея имени Н.И. Лобачевского КФУ, Инженерного лицея-интерната КНИТУ-КАИ и Многопрофильного лицея № 187 г. Казани (Ганиева, 2025).

Данное исследование является продолжением серии исследований, проведенных Л.Ф. Баяновой и А.М. Ганиевой (Баянова, Ганиева, 2023).

Перечень методик, которые использовались в рамках эмпирического исследования:

- методика Л.Ф. Баяновой и О.Г. Миняева «Определение уровня культурной конгруэнтности для подростков» применялась для измерения культурной конгруэнтности (Баянова, Миняев, 2016).

Следующие высоковалидные и надежные методики использовались для измерения конструкта «дивергентное мышление»:

Ганиева А.М. (2025)
Эмпирическое исследование взаимосвязи
культурной конгруэнтности
и дивергентного мышления подростков
Вестник практической психологии образования,
22(3), 183—196.

Ganieva A.M. (2025)
Empirical study of the correlation
between cultural congruence and
divergent thinking in adolescents
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 183—196.

- тест Х. Зиверта «Определение творческих способностей» (шкала HD) (Зиверт, 1998);
- тест Ф. Вильямса «Методика дивергентного (креативного) мышления» (адаптирован Е.Е. Туник в 2003 г.);
- тест Ф. Вильямса «Методика САР» (адаптирован Е.Е. Туник 2003 в г.);
- методика Н.А. Батурина и Е.Л. Солдатовой «Диагностика дивергентного мышления» (Батурин, Солдатова, 2014).

Обработка результатов включала в себя: описательную статистику, критерий Колмогорова — Смирнова для оценки нормальности полученных распределений, коэффициент корреляции Спирмена, которые вычислялись на базе программы SPSS 23.0

Результаты

В рамках нашего исследования, посвященного изучению взаимосвязи культурной конгруэнтности и дивергентного мышления подростков от 13 до 16 лет, математическому анализу подвергались следующие результаты тестирования:

- показатели культурной конгруэнтности: общий уровень культурной конгруэнтности, менеджмент, безопасность, учеба, социальное взаимодействие;
- показатели дивергентного мышления (шкалы): беглость, гибкость, оригинальность, разработанность, название, любознательность, воображение, сложность, склонность к риску, находчивость, дивергентность мышления, беглость, гибкость, продуктивность, продуктивность семантическая, невербальная продуктивность, символическая продуктивность, поведенческая продуктивность.

На первом этапе была произведена описательная статистика, которая предполагает анализ показателей моды, медианы, средних значений, асимметрии и эксцесса. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1 / Table 1

Показатели культурной конгруэнтности и дивергентного мышления подростков (N=272) Indicators of divergent thinking of adolescents (N=272)

Показатели / Indicators	Среднее / Mean (M)	Медиана / Median	Мода / Mode	Стандартное отклонение. / Standard deviation (SD)	Эксцесс / Kurtosis	Асимметричность / Skewness	Критерий Колмогорова — Смирнова / Kolmogorov-Smirnov Indicator
Показатели культурной конгруэнтности / Cultural congruence indicators							
Менеджмент / Management	49,51	50	52	9,91	0,45	−0,31	0,067

Ганиева А.М. (2025)
Эмпирическое исследование взаимосвязи
культурной конгруэнтности
и дивергентного мышления подростков
Вестник практической психологии образования,
22(3), 183—196.

Ganieva A.M. (2025)
Empirical study of the correlation
between cultural congruence and
divergent thinking in adolescents
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 183—196.

Безопасность / Security	60,55	62	70	8,42	4,69	–1,62	0,000
Учеба / Study	59,24	60	70	8,75	3,92	–1,28	0,000
Социальное взаимодействие / Social interaction	40,94	42	45	4,3	11,48	–2,28	0,000
Общий уровень культурной конгруэнтности / General level of cultural congruence	210,24	214	225	26,88	4,53	–1,24	0,011
Показатели дивергентного мышления / Indicators of divergent thinking							
Дивергентное мышление / Divergent thinking	27,93	27	24	14,19	–0,52	0,29	0,02
Находчивость / Resourcefulness	18,4	16	2	10,52	0,23	0,7	0,000
Любознательность / Curiosity	16,6	16,5	16	3,29	0,39	–0,36	0,000
Воображение / Imagination	15,07	15	15	3,45	1,36	–0,68	0,000
Сложность / Complexity	17,34	17	16	3,2	–0,01	–0,1	0,047
Склонность к риску / Risk	18	18	18	3,05	2,86	–1,1	0,000
Беглость / Fluency	11,98	12	12	0,17	81,85	–8,62	0,000
Гибкость / Flexibility	10,98	11	11	0,17	81,85	–8,62	0,016
Оригинальность / Originality	28,34	30	36	5,95	0,74	–0,69	0,000
Разработанность / Development	26,48	28,5	36	8,63	–0,72	–0,59	0,000
Название / Title	25,83	27	33	7,81	–1,16	–0,38	0,000
Беглость / Fluency	55,48	56,5	60	11,7	–0,55	–0,18	0,000
Гибкость / Flexibility	48,63	51	58	10,11	–0,37	–0,71	0,034
Продуктивность / Productivity	34,72	32	32	16,53	–0,52	0,61	0,000
Продуктивность семантическая / Semantic Productivity	15,46	16	16	3,19	0,42	–0,6	0,000

Продуктивность невербальная / Productivity nonverbal	15,4	17	17	3,53	0,3	–1,16	0,023
Продуктивность символическая / Symbolic productivity	6,52	6	6	2,64	8,36	2,14	0,000

Согласно табл. 1, где представлены сведения из описательной статистики, примененной для проверки на «нормальность» данных большой выборки, мы видим, что в большинстве случаев показатели не соответствуют закону нормального распределения, в том числе критерию Колмогорова — Смирнова.

Исследование культурной конгруэнтности подростков 13—16 лет ($n = 272$) показало преобладание среднего уровня соответствия культурным нормам (185 чел.), у 34 — низкий и у 53 — высокий уровень. Подростки демонстрируют умеренную конгруэнтность, что связано с конфликтом между стремлением к социальной интеграции и желанием самовыразиться через игнорирование культурного контекста правил.

Анализ дивергентного мышления выявил разнообразие показателей. По шкале «находчивость» у 172 участников зафиксирован низкий уровень, 93 — средний, 7 — высокий. Однако по шкале «дивергентность» 86 человек показали низкий уровень, 133 — средний и 53 — высокий, что указывает на потенциал креативности при условии мотивирования.

Любознательность развита у большинства: 150 подростков — выше среднего, 51 — высокий уровень. Воображение также выражено четко: у 139 — выше среднего, 24 — высокий уровень. Многогранность творческого мышления (способность к альтернативам) у 128 участников — выше среднего, у 32 — высокая.

Склонность к риску: у 179 подростков — выше среднего, у 79 — высокий уровень.

Общие творческие способности: у 182 — выше среднего, у 25 — высокий уровень. Подростки демонстрируют развитые исследовательские и мотивационные компоненты, готовность выходить за рамки стандартов.

Беглость мышления: у 267 — высокий уровень. Гибкость креативного мышления у всех участников — на уровне выше среднего. Оригинальность: у 64 — высокий уровень, у 199 — средний. Разработанность идей: у 229 — высокий уровень.

Креативность в вербальной сфере: 200 подростков показали высокий уровень точности и разнообразия формулировок. Невербальная креативность (мышление образами): у 206 участников — высокий уровень. Символическое мышление развито у 128 подростков. Поведенческая продуктивность: у 59 — высокий уровень генерации идей.

Вывод: подростки обладают высокоразвитым творческо-ориентированным мышлением, однако уровень соответствия культурным нормам остается средним, что отражает баланс между адаптацией и самовыражением в пубертате. Результаты подтверждают необходимость целенаправленного развития дивергентного мышления и креативности в образовательной среде.

Далее рассмотрим результаты корреляционного анализа по методу Спирмена, чтобы оценить степень и направление взаимосвязи показателей дивергентного мышления и культурной конгруэнтности подростков. Данные представлены в табл. 2.

Таблица 2 / Table 2

**Показатели корреляционной взаимосвязи дивергентного мышления
и культурной конгруэнтности подростков/
Measures of the correlation between divergent thinking and adolescent cultural congruence**

Показатели / Indicators	Менедж- мент / Manag- ement	Безопас- ность / Security	Учеба / Study	Социальное взаимодействие / Social interaction	Общий уровень культурной конгруэнтности / General level of cultural congruence
Беглость / Fluency	–0,131*	–0,124*	–0,121	–0,126*	–0,143*
Поведенческая продуктивность / Behavioral productivity	–	–0,124*	–	–	–

Примечание: «*» — корреляция значима на уровне 0,05 (двусторонняя).

Note: «*» — correlation is significant at the 0,05 level (two-sided).

Как видно из табл. 2, по итогу корреляционного анализа по r -критерию Спирмена удалось установить, что из всего многообразия дихотомических связей значимая обратная взаимная связь имеется между составляющей креативности «беглость» и всеми структурными компонентами культурной конгруэнтности на уровне 95% достоверности: менеджментом ($r = -0,131$, $p \leq 0,05$), безопасностью ($r = -0,124$, $p \leq 0,05$), взаимодействием с социальным окружением ($r = -0,126$, $p \leq 0,05$), отношением к учебе ($r = -0,121$, $p \leq 0,05$) и общей культурной конгруэнтностью ($r = -0,143$, $p \leq 0,05$). Данный факт может свидетельствовать о том, что чем выше у подростка проявляется склонность вести себя сообразно культурным правилам, тем меньше у него беглость дивергентного мышления.

Обращают на себя результаты, полученные в ходе анализа корреляционных взаимосвязей между структурным элементом дивергентного мышления «поведенческая продуктивность» и компонентом культурной конгруэнтности «безопасность». На уровне 95% вероятности установлена обратная корреляция между поведенческой продуктивностью и сообразностью поведения подростка в рамках культурных правил, связанных с безопасностью ($r = -0,124$, $p \leq 0,05$), что может свидетельствовать о том, что чем больше у подростка результативности дивергентного мышления, направленного на продумывание различных актов действий, тем меньше проявляется степень осторожности и заботы о своей безопасности и безопасности других, т. е. такой подросток имеет тенденцию к проявлению рискованного поведения в плане безопасности.

Таким образом, необходимо отметить, что изначально выдвинутая гипотеза подтвердилась: между компонентами сообразного поведения и дивергентного мышления подростков

выявлена обратная взаимосвязь. Это говорит о том, что сообразно ведущему себя подростку сложно выходить за грани культурных правил и мыслить креативно, свободно. В ходе интракорреляционного анализа было установлено, что слабая обратная корреляция установлена между всеми структурами культурной конгруэнтности и некоторыми элементами дивергентного мышления, что может свидетельствовать о том, что оксюморонность взаимосвязей исследуемых показателей имеет нетенденциозный характер.

Обсуждение результатов

В рамках эмпирического исследования изучена степень выраженности культурной конгруэнтности и креативности в контексте дивергентного мышления подростков. Установлено, что дивергентность мышления и культурная конгруэнтность подростков выражена на среднем уровне. Взаимосвязь между дивергентным мышлением и просоциальным поведением подростков имеется, однако эта связь имеет отрицательный характер. Этот факт свидетельствует о том, что наша изначально выдвинутая гипотеза подтвердилась. Полученные результаты сопоставимы с результатами, полученными Л.Ф. Баяновой и К.С. Чулюкиным, которые в своих исследованиях показали, что в младшем школьном возрасте культурная конгруэнтность имеет отрицательную взаимосвязь с показателями креативного мышления (Чулюкин, 2016; Чулюкин, Баянова, 2017). И с результатами Л.Ф. Баяновой и А.М. Ганиевой (Баянова, Ганиева, 2023), где в рамках изучения культурной конгруэнтности и креативности была установлена слабая обратная взаимосвязь. Также необходимо отметить, что полученные результаты имеют существенные различия при сопоставлении данных детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Заключение

Теоретический анализ взаимосвязи культурной конгруэнтности и дивергентного мышления позволил нам установить, что существуют разнообразные подходы относительно сочетаемости и индифферентного развития данных признаков в структуре личности. Установлено, что широкую известность получили теории, которые распространяются на все возрастные группы, однако нет четкого определения границ норм относительного подросткового возраста, так как у представителей пубертатного возраста могут иначе проявляться данные способности.

В рамках эмпирического исследования взаимосвязи и взаимовлияния подростков были сделаны следующие основные выводы.

1. У подростков 13—16 лет, которые обучаются в специализированных лицеях, высоко развита креативность, творческие характеристики, продуктивность дивергентного мышления, однако по результатам другого теста само дивергентное мышление выражено у большинства тинейджеров на среднем уровне. Это может свидетельствовать о том, что дивергентное мышление развито не у всех подростков, однако у тех, у кого оно развито, дивергентное мышление проявляется по максимуму эффективно и результативно. Также необходимо отметить, что сообразность поведения подростков тоже проявляется на среднем уровне, т. е. необходимо подметить, что такие дети не всегда стремятся соответствовать культурным правилам, а иногда нуждаются и в творческой свободе и независимости. Этот же результат подтвердился и в рамках корреляционного анализа, который показал, что между

дивергентным мышлением и культурной конгруэнтностью подростков существует обратная взаимосвязь. Структурные составляющие культурной конгруэнтности связаны обратной связью с компонентами креативности: с беглостью, оригинальностью, разработанностью мышления, оригинальным подходом при наименовании рисунков, общим уровнем креативности и легкостью выдвижения креативных идей.

2. Весьма интересна установленная обратная взаимосвязь между дивергентным мышлением и сложностью организации креативной части личности подростков, а именно между параметрами «беглость мышления» и «находчивость». Оказалось, что данные параметры творческой когниции весьма противоположны по взаимосвязи и развитию, как показывают результаты проведенных нами тестов.

3. Значимы результаты, полученные в ходе анализа характера взаимосвязи параметров креативности и дивергентного мышления подростков. В ходе данного корреляционного анализа выявлена значимая обратная взаимосвязь между «гибкостью» и «оригинальностью». Данные факты свидетельствуют о том, что у высококреативных подростков не всегда можно увидеть высокоразвитую гибкость мышления, лабильность мышления у них необходимо специальным образом развивать.

4. По результатам оценки характера взаимосвязи параметров продуктивности мышления с другими составляющими, изученными в рамках настоящего эмпирического исследования, мы обнаружили, что имеется значимая обратная взаимосвязь между «символической продуктивностью» и «разработанностью» и «общей креативностью». Что выявило факт того, что креативные подростки с высоким уровнем продуктивности мышления не всегда эффективно могут решать задачи, связанные с образами и символами. К таковым задачам мы можем отнести задачи по геометрии, изобразительному искусству, алгебре, информатике и т. д. Интересным было бы оценить степень успеваемости наших респондентов по данным предметам.

5. Обратили на себя внимание результаты, выявленные в ходе анализа силы и характера корреляционных связей между поведенческой продуктивностью и любознательностью, сложностью, разработанностью креативности и безопасным поведением. Оказалось, что чем легче подростку дается решение креативных задач, тем менее глубинными и сложными могут быть варианты их решений.

6. Между параметрами дивергентного мышления и культурной конгруэнтности установлена обратная взаимосвязь.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые изучено дивергентное мышление в контексте культурной конгруэнтности подростков. Эмпирически изучен характер взаимосвязи данных компонентов у подростков.

Перспективы исследования заключаются в проведении кластерного анализа для создания типологии и конфирматорного факторного анализа для создания модели на основе эмпирических результатов. Данные методы позволят произвести более детальный анализ данных при изучении степени выраженности дивергентного мышления и конгруэнтного поведения подростков.

Ограничения. В первую очередь это немногочисленность выборки и ее географическая специфичность, то есть исследованы только дети, проживающие в городе-миллионнике на территории одного субъекта РФ. Также следует обратить внимание на то, что среди

Ганиева А.М. (2025)
Эмпирическое исследование взаимосвязи
культурной конгруэнтности
и дивергентного мышления подростков
Вестник практической психологии образования,
22(3), 183—196.

Ganieva A.M. (2025)
Empirical study of the correlation
between cultural congruence and
divergent thinking in adolescents
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 183—196.

респондентов в основном были школьники, которые учились в специализированных лицеях, при поступлении в которые дети проходят строгий отбор. Не включены в данное исследование результаты школьников, которые учатся в общеобразовательных учреждениях, куда поступление на учебу происходит по иным принципам. Из этических соображений мы не предприняли попытку целенаправленно делить школьников по типу учреждения, в которых они получают знания на сегодняшний день. Все указанные ограничения можно в дальнейшем рассматривать как перспективу исследований.

Limitations. First of all, this is the small number of samples and its geographical specificity, that is, only children living in a million-plus city on the territory of one constituent entity of the Russian Federation were studied. In this regard, there is a need to expand the study sample, which will include the results of adolescents living in cities and villages with a population of less than a million. It should also be noted that among the respondents there were mainly schoolchildren who studied in specialized lyceums, upon admission to which children undergo strict selection. In addition, since the sample was presented exclusively by adolescent children, it remains unknown how such a sociocultural context affects divergent thinking at other stages of developmental ontogeny. All these limitations can be further considered as a research perspective.

Список источников / References

1. Батурин, Н.А., Солдатова, Е.Л. (2014). *Методика диагностики дивергентного мышления. Руководство*. Челябинск.
Baturin, N.A., Soldatova, E.L. (2014). *Projective diagnostic technique for divergent thinking. Guidance*. Chelyabinsk. (In Russ.).
2. Баянова, Л.Ф. (2012). К постановке проблемы субъекта культуры в психологии. *Филология и культура*, 3(29), 294—299. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18961470> (дата обращения: 10.03.2025).
Bayanova, L.F. (2012). On the issue of subject of culture in psychology. *Philology and Culture*, 3(29), 294—299. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18961470> (viewed: 10.03.2025).
3. Баянова, Л.Ф., Ганиева, А.М. (2023). Креативность и культурная конгруэнтность подростков. *Национальный психологический журнал*, 18(4), 16—24. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0402>
Bayanova, L.F., Ganieva, A.M. (2023). Creativity and Cultural Congruence in Adolescence. *National Psychological Journal*, 18(4), 16—24. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0402>
4. Баянова, Л.Ф., Миняев, О.Г. (2016). Подросток как субъект нормативной ситуации в современной зарубежной психологии развития. *Филология и культура*, 1(43), 320—326. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25924511> (дата обращения: 10.03.2025).
Bayanova, L.F., Minyaev, O.G. (2016). Adolescents as a subject of the normative situation in the modern foreign developmental psychology. *Philology and Culture*, 1(43), 320—326. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25924511> (viewed: 10.03.2025).
5. Баянова, Л.Ф., Миняев, О.Г. (2018). Влияние культурной конгруэнтности на личностные свойства подростков. *Казанский педагогический журнал*, 6(131), 192—195. URL: <https://elibrary.ru/yrnauh> (дата обращения: 10.03.2025).

Ганиева А.М. (2025)
Эмпирическое исследование взаимосвязи
культурной конгруэнтности
и дивергентного мышления подростков
Вестник практической психологии образования,
22(3), 183—196.

Ganieva A.M. (2025)
Empirical study of the correlation
between cultural congruence and
divergent thinking in adolescents
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 183—196.

- Bayanova, L.F., Minyaev, O.G. (2018). Cultural congruence influence on the personal properties of adolescents. *Kazan Pedagogical Journal*, 6(131), 192—195. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/yrnauh> (viewed: 10.03.2025).
6. Баянова, Л.Ф., Мустафин, Т.Р. (2013). Культурная конгруэнтность дошкольника в нормативной ситуации и возможности ее исследования. *Современное дошкольное образование. Теория и практика*, 4(36), 70—75. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19103586> (дата обращения: 10.03.2025).
- Bayanova, L.F., Mustafin, T.R. (2013). Cultural congruence of the preschooler in the normative situation and the possibility of its research. *Modern Preschool Education. Theory and Practice*, 4(36), 70—75. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19103586> (viewed: 10.03.2025).
7. Баянова, Л.Ф., Цивильская, Е.А. (2014). Особенности правил в нормативной ситуации младших школьников. *Образование и саморазвитие*, 3(41), 73—78. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22258914> (дата обращения: 10.03.2025).
- Bayanova, L.F., Tsivilskaya, E.A. (2014). Features of the rules in the regulatory situation of younger students. *Education and Self-Development*, 3(41), 73—78. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22258914> (viewed: 10.03.2025).
8. Баянова, Л.Ф., Шишова, Е.О., Резазадех, З. (2015). Индивидуально-психологические особенности младших школьников при разном уровне культурной конгруэнтности. *Современные проблемы науки и образования*, 2-1, Статья 701. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24123534> (дата обращения: 10.03.2025).
- Bayanova, L.F., Shishova, E.O., Rezazadeh, Z. (2015). The individual psychological characteristics of junior schoolchildren with different levels of cultural congruence. *Modern Problems of Science and Education*, 2-1, Article 701. 2(1). (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24123534> (viewed: 10.03.2025).
9. Веракса, Н.Е. (2000). Личность и культура: структурно-диалектический подход. *Перемены*, 1, 81—107.
- Veraksa, N.E. (2000). Personality and culture: structural-dialectic approach. *Changes*, 1, 81—107. (In Russ.).
10. Ганиева, А.М. (2025). Данные эмпирического изучения культурной конгруэнтности и дивергентного мышления представителей подросткового возраста: Набор данных. RusPsyData: Репозиторий психологических исследований и инструментов. М. URL: <https://doi.org/10.48612/MSUPE/g8z2-pvzh-8gvk> (дата обращения: 10.03.2025).
- Ganieva, A.M. (2025). *Evidence from the empirical study of cultural congruence and divergent thinking of adolescence: A dataset*. Dataset. RusPsyData: Psychological Research Data and Tools Repository. Moscow. (In Russ.). URL: <https://doi.org/10.48612/MSUPE/g8z2-pvzh-8gvk> (viewed: 10.03.2025).
11. Дорфман, Л.Я., Дубровский, А.В., Курочкин, Е.А., Лядов, В.Н. (2021). Черты личности в интеграции дисциплинированности с креативностью. *Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика»*, 31(4), 381—390. <https://doi.org/10.35634/2412-9550-2021-31-4-381-390>
- Dorfman, L. Ya., Dubrovsky, A. V., Kurochkin, E. A., Lyadov, V. N. (2021). Personality traits in the integration of discipline and creativity. *Bulletin of Udmurt University. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 31(4), 381—390. (In Russ.). <https://doi.org/10.35634/2412-9550-2021-31-4-381-390>

Ганиева А.М. (2025)
Эмпирическое исследование взаимосвязи
культурной конгруэнтности
и дивергентного мышления подростков
Вестник практической психологии образования,
22(3), 183—196.

Ganieva A.M. (2025)
Empirical study of the correlation
between cultural congruence and
divergent thinking in adolescents
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 183—196.

12. Зиверт, Х. (1998). *Тестирование личности*. Пер. с нем. М.: Интерэксперт; Инфра-М.
Siebert, H. (1998). *Personality testing*. Trans. from Germ. M.: Interexpert Publ.; Infra-M Publ. (In Russ.).
13. Мирошник, К.Г. (2024). *Метаанализ взаимосвязи дивергентного мышления с извлечением информации из долговременной памяти и скоростью обработки информации: Дис. ... кандидата психологических наук: 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии*. Санкт-Петербургский государственный университет. СПб. URL: https://disser.spbu.ru/files/2023/disser_miroshnik.pdf (дата обращения: 10.03.2025).
Miroshnik, K.G. (2024). *Meta-analysis of the relationship of divergent thinking with the extraction of information from long-term memory and the speed of information processing: Diss. Cand. of Psychol. Sci.: 5.3.1. General Psychology, Personality Psychology, and History of Psychology*. Saint Petersburg State University Saint Petersburg. (In Russ.). URL: https://disser.spbu.ru/files/2023/disser_miroshnik.pdf (viewed: 10.03.2025).
14. Попова, Р.Р., Баянова, Л.Ф., Веракса, А.Н., Кочеткова, Е.А. (2018). Психологические особенности распознавания эмоций у дошкольников при разном уровне культурной конгруэнтности. *Психологические исследования*, 11(61), Статья 6. <https://doi.org/10.54359/ps.v11i61.265>
Popova, R.R., Bayanova, L.F., Veraksa, A.N., Kochetkova, E.A. (2018). Psychological features of recognition of emotions in preschoolers with different levels of cultural congruence. *Psychological Studies*, 11(61), Article 6. (In Russ.). <https://doi.org/10.54359/ps.v11i61.265>
15. Солдатова, Е.Л. (2005). Проективная методика диагностики дивергентного мышления. *Вестник практической психологии образования*, 2(2), 119—125.
Soldatova, E.L. (2005). Projective diagnostic technique for divergent thinking. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2(2), 119—125. (In Russ.).
16. Туник, Е.Е. (2013). *Лучшие тесты на креативность. Диагностика творческого мышления*. СПб: Питер.
Tunik, E.E. (2013). *Best creativity tests. Diagnosis of creative thinking*. Saint Petersburg: Piter Publ. (In Russ.).
17. Федорова, А.А. (2019). Связь креативности, ценностей и конфликтного поведения сотрудников. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 16(1), 191—203. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2019-1-191-203>
Fedorova, A.A. (2019). The Connection between Worker's Creativity, Values and Conflict Behavior. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 16(1), 191—203. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2019-1-191-203>
18. Чулюкин, К.С. (2016). Взаимосвязь креативного мышления и культурной конгруэнтности в младшем возрасте. *Воспитание и обучение детей младшего возраста*, 5, 985—987. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26396155> (дата обращения: 10.03.2025).
Chulyukin, K.S. (2016). Relationship between creative thinking and cultural congruency in younger age. *Early Childhood Education and Training*, 5, 985—987. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26396155> (viewed: 10.03.2025).
19. Чулюкин, К.С. (2021). Способности к творческому мышлению и отношение к правилам в предподростковом возрасте. *Психологические исследования*, 14(80), Статья 6. <https://doi.org/10.54359/ps.v14i80.1047>

Ганиева А.М. (2025)
Эмпирическое исследование взаимосвязи
культурной конгруэнтности
и дивергентного мышления подростков
Вестник практической психологии образования,
22(3), 183—196.

Ganieva A.M. (2025)
Empirical study of the correlation
between cultural congruence and
divergent thinking in adolescents
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 183—196.

- Chulyukin, K.S. (2021). Creative thinking and attitude to rules in pre-adolescence. *Psychological Studies*, 14(80), Article 6. (In Russ.). <https://doi.org/10.54359/ps.v14i80.1047>
20. Чулюкин, К.С., Баянова, Л.Ф. (2017). Проблема креативности детей в современной зарубежной психологии развития. *Современное дошкольное образование. Теория и практика*, 10(82), 14—21. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32330489> (дата обращения: 10.03.2025).
- Chulyukin, K.S., Bayanova, L.F. (2017). The problem of children's creativity in modern developmental psychology. *Modern Preschool Education. Theory and Practice*, 10(82), 14—21. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32330489> (viewed: 10.03.2025).
21. Bayanova, L.F., Popova, R.R., Veraksa A.N., Bukhalenkova D.A. (2020). Executive functions of preschoolers with different levels of cultural congruence. *International Journal of Early Years Education*, 30(2), 249—260. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1779040>
22. Cazden, C.B., Leggett E.L. (1976). *Culturally Responsive Education: A Response to LAU Remedies II*. Cambridge: Harvard University.
23. Guilford, J.P. (1950). *Creativity*. *American Psychologist*, 5(9), 444—454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>
24. Torrance, E.P. (1964). *Guiding creative talent*. New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice -Holl.
25. Williams, F.E. (1980). *Creativity assessment packet (CAP): manual*. New York: D.O.K. Publishers, Inc.

Информация об авторах

Айсылу Мунавировна Ганиева, педагог-психолог I категории, ассистент кафедры педагогической психологии, Институт психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет (ФГАОУ ВО КФУ), Казань, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1323-9363>, e-mail: ganieva.aisylu@mail.ru

Information about the authors

Aisylu M. Ganieva, First Category Teacher-Psychologist, Assistant of the Department of Pedagogical Psychology, Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1323-9363>, e-mail: ganieva.aisylu@mail.ru

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of Interest

The author declares no conflict of interest.

Поступила в редакцию 14.03.2025
Поступила после рецензирования 04.04.2025
Принята к публикации 18.08.2025
Опубликована 26.09.2025

Received 2025.03.14
Revised 2025.04.04
Accepted 2025.08.18
Published 2025.09.26

**НАУЧНАЯ ОБОСНОВАННОСТЬ РЕАЛИЗУЕМЫХ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ
ПРАКТИК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТСТВОМ |
SCIENTIFIC VALIDITY OF THE PRACTICES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL
WORK WITH CHILDHOOD IMPLEMENTED IN THE EDUCATION SYSTEM**

Научная статья | Original paper

**Креативность в системе личностных способностей
одаренных школьников**

А.А. Кузнецова¹✉

¹ Городской психолого-педагогический центр Департамента образования и науки города
Москвы, Москва, Российская Федерация

✉ kuznetsova8@edu.mos.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Проблема одаренности школьников весьма актуальна, поскольку требует целостного подхода к удовлетворению сложных потребностей таких обучающихся, которые часто включают повышенную эмоциональную напряженность, асинхронность развития и потенциальные трудности в общении со сверстниками и выполнении требований стандартной учебной программы. Распознавание и поддержка одаренности играют важную роль в предотвращении неуспеваемости и способствуют академическому и эмоциональному росту. Это включает предоставление специализированной образовательной и психологической поддержки, учитывающей уникальные когнитивные и эмоциональные особенности одаренных детей, включая тех, кто является дважды исключительными. **Цель.** Выявить и раскрыть особенности способностей одаренных школьников, повышающие эффективность их творческих и интеллектуальных проявлений. **Гипотеза.** Креативные способности выступают средством развития потенциала одаренного школьника. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие ученики профильных классов с выраженными показателями успешности обучения. В оценке креативных способностей использовалась методика, направленная на оценку творческого мышления на основании параметров креативности: беглости, гибкости и оригинальности мышления. **Результаты.** Обследуемые школьники, обучающиеся в профильных классах, демонстрируют высокие значения по критериям беглости и гибкости, что указывает на их способность быстро генерировать идеи и находить различные варианты решения задач, выделяются высокие показатели оригинальности у школьников, обучающихся в художественных классах, в то время как группы математического и естественно-

Кузнецова А.А. (2025)
Креативность в системе личностных
способностей одаренных школьников
Вестник практической психологии образования,
22(3), 3—20.

Kuznetsova A.A. (2025)
Creativity in the system of personal
abilities of gifted schoolchildren
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 3—20.

научного профиля высоки в беглости и гибкости, но слабее в разработанности. У всех обследуемых школьников с различными профилями обучения установлена взаимосвязь между способностью к изобретательской и конструктивной деятельности, а также к созданию и разработке идей. **Выводы.** Обобщение полученных данных позволяет сделать вывод о том, что креативность успешных школьников, обучающихся в классах с различным профилем обучения, в которой выделяются беглость, гибкость и оригинальность мышления и поведения, индивидуализм, развитые вербальные способности являются особенностью способностей и средством развития потенциала одаренного школьника.

Ключевые слова: одаренность, способности, креативность, профили обучения, школьники, творческое мышление

Для цитирования: Кузнецова, А.А. (2025). Креативность в системе личностных способностей одаренных школьников. *Вестник практической психологии образования*, 22(3), 197—209. <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220313>

Creativity in the system of personal abilities of gifted schoolchildren

A.A. Kuznetsova¹✉

¹ City Psychological and Pedagogical Center of the Department of Education and Science of Moscow, Moscow, Russian Federation

✉ kuznetsova8@edu.mos.ru

Abstract

Context and relevance. The problem of student giftedness is very relevant, as it requires a holistic approach to meeting the complex needs of such students, which often include increased emotional tension, developmental asynchrony, and potential difficulties in communicating with peers and meeting the requirements of a standard curriculum. Addressing the problem of giftedness is crucial to prevent academic failure, promote academic and emotional growth, and provide specialized educational and psychological support that addresses the unique cognitive and emotional characteristics of gifted children, including those who are doubly exceptional.

Objective. To identify and reveal the features of the abilities of gifted schoolchildren that increase the effectiveness of their creative and intellectual manifestations.

Hypothesis. Creative abilities act as a means of developing the potential of a gifted student. **Methods and materials.** The study involved schoolchildren in grades 7-8, a group of subjects from among students in specialized classes with pronounced indicators of learning success. In assessing creative abilities, a technique was used aimed at evaluating creative thinking based on the parameters of creativity: fluency, flexibility and originality of thinking. **Results.** The surveyed students demonstrate high values according to the criteria of fluency and flexibility, which indicates their ability to quickly generate ideas and find various solutions to problems, there are high rates of originality among students studying in art classes, while scientific and technical groups (IT, mathematics) are high in fluency and flexibility, but weaker in

elaborateness. The interrelation of the ability to inventive and constructive activity, creation, and development of ideas was established in all the surveyed schoolchildren with different learning profiles. **Conclusions.** Summarizing the data obtained allows us to conclude that the creativity of successful schoolchildren studying in classes with different learning profiles, creativity, which highlights fluency, flexibility, and originality of thinking and behavior, individualism, and developed verbal abilities, is a feature of the abilities and a means of developing the potential of a gifted student.

Keywords: giftedness, abilities, creativity, learning profiles, students, creative thinking

For citation: Kuznetsova, A.A. (2025). Creativity in the system of personal abilities of gifted schoolchildren. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 22(3), 197—209. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220313>

Введение

Проблема одаренности и сопутствующие ей темы привлекают множество ученых по всему миру. Но в первую очередь она интересует психологов, которые осуществляют психолого-педагогическое сопровождение и поддержку одаренных школьников в их развитии, обучении, в ситуациях разрешения проблем в общении и адаптации к социуму (Савенков, 2025).

Устоявшиеся методы психологической и педагогической работы, осуществляемые в образовательных организациях по отношению к одаренным детям, не всегда приносят желаемые позитивные и прогрессивные результаты. Это ставит перед субъектами образовательного процесса — а именно перед психологами, педагогами и родителями — вопрос о том, как помочь ребенку в сохранении и развитии своих многообещающих личностных способностей (Ермаков, 2016). Безусловно, и сами одаренные, взрослея и обретая самосознание, указывают на конкретные сложности и выражают желание изменить их. Помимо вышеуказанных групп, заинтересованным также является государство, стремящееся повысить интеллектуально-творческий потенциал нации с целью общекультурного, политического и экономического развития, что находит отражение в различных подходах к выявлению и поддержке талантливых обучающихся как в России, так и в зарубежных странах (Янкевич, 2017). Признание детской одаренности как потенциала, как благоприятных внутренних условий для психического развития имеет фундаментальное значение, что неоднократно подчеркивалось многими российскими учеными-психологами (Богоявленская и др., 2003). «Если мы знаем, как из слабости возникает сила, из недостатков — способности, то мы держим ключ к проблеме детской одаренности» (Выготский, 2000).

Исходя из такого понимания основные задачи работы с одаренными детьми не ограничиваются только лишь выявлением и поддержкой немногих «гениев», уже демонстрирующих выдающиеся достижения, хотя это тоже важно. Эти задачи должны включать создание благоприятных условий для раскрытия потенциальных возможностей широкого круга детей, обладающих высоким уровнем способностей, тягой к знаниям, исследовательской активностью и стремлением к творческому поиску. Для реализации этих целей необходимо дальнейшее развитие психологической теории одаренности, совершенствование методов диагностики индивидуальных психологических особенностей одаренных детей, а также разработка и научно-практическое обоснование программ поддержки, учитывающих возрастные этапы развития (Кулагина, 2020; Лейтес, 2013),

профили образования и соответствующие условия воспитания и обучения (Матюшкин, 2004). Многочисленные исследования показывают, что от совершенно разных социальных групп исходит один запрос: потребность в создании таких условий образования, которые будут обеспечивать развитие выдающихся способностей одаренного ребенка и в то же время служить поддержкой для его интеграции и адаптации в обществе (Савенков, 2001).

Хотелось бы еще раз подчеркнуть, что одаренность школьника в нашем понимании — это прежде всего способности и потенциал, а достижения — лишь одно из его проявлений в деятельности (Блинова, Блинова, 2010). Такой подход позволяет сосредоточиться на возможностях развития одаренных детей и обеспечивает создание условий для этого развития. Но здесь важно также отметить, что одаренность выступает не как константное свойство личности обучающегося, а как сложное интегрированное переплетение, как система разноуровневых факторов и свойств, находящихся в постоянной динамике, где в системе личностных способностей одаренных школьников особое место принадлежит креативности. А личностные способности, как известно, обеспечивают успех выполнения деятельности и легкость овладения необходимыми знаниями, умениями и навыками (Ильин, 2012).

Методологической основой данного исследования стали основополагающие труды отечественных и зарубежных психологов, таких как Б.М. Теплов, В.Н. Дружинин, Л.С. Выготский, А. М. Матюшкин В.С. Юркевич, А.И. Савенков, Дж. Гилфорд, Э. Торренс и другие (Выготский, 2000; Дружинин, 2008; Матюшкин, 2004; Савенков, 2025; Теплов, 2012; Юркевич, 2021; Guilford, 1950; Torrance, 1963; Torrance, 1980). В результате недостаточности объективных показателей в прогностических возможностях оценки общей одаренности резко возрос интерес к рассмотрению креативности в качестве ключевого предиктора будущих высоких достижений, что породило целое направление исследований, связанных с построением концепций творческой одаренности (Савенков, Карпова, 2012). В современных исследованиях вопросы креативности глубоко внедрены в проблему одаренности.

Несмотря на разнообразие подходов, в большинстве определений креативность связывается с созданием чего-то нового, будь то открытие для самого человека или для общества в целом. Е. Торренс полагал, что креативность является не специализированным навыком, а общей способностью, основанной на сочетании общего интеллекта, личностных особенностей и продуктивного мышления (Torrance, 1974). Он определял креативность как повышенную чувствительность к недостаткам, пробелам в информации, дисгармонии и т. д. По Э. Торренсу, творческий процесс включает в себя осознание проблемы, поиск решений, выдвижение и формулировку гипотез, проверку гипотез, их модификацию и, наконец, получение результата (Терешонок, 2009). По мнению большинства исследователей, креативность — это способность создавать новые ценные идеи, решения или объекты, оригинально сочетая существующие концепции, часто с помощью воображения и уникальной перспективы, способность, которая стимулирует инновации, решение проблем, художественное самовыражение и адаптацию к изменениям во всех аспектах жизни. Такие показатели креативности, как высокий уровень творческого и аналитического мышления, играют важную роль в выборе профиля обучения, в успешности и реализации основных треков профессионального самоопределения школьников (Джафар-заде, 2025). В.Н. Дружининым креативность рассматривается как относительно независимый фактор одаренности (Дружинин, 2008). Изучение креативности у школьников невозможно без анализа влияния образовательной среды, особенно школы, на проявление и развитие креативных способностей, а также на раскрытие детской одаренности.

Е.И. Щебланова отмечает, что принятие большинством современных психологов концепции потенциальной одаренности позволило расширить рамки определения одаренных детей (Щебланова, 2021). Современные исследования указывают на целесообразность специализированного профильного обучения не только для 1—3% детей-вундеркиндов, но и для 20, 50 и даже 90% детей, уровень развития которых превосходит средние показатели для их возраста. Стандартное обучение ограничивает развитие таких детей, а для полной реализации их потенциала необходимы профильные классы, специализированные программы и методы обучения, адаптированные к их индивидуальным психологическим особенностям, включая вид и уровень способностей, особенности одаренности, мотивационно-личностные характеристики, особенности креативности (Лысакова, 2013; Муштакова и др., 2018). Все вышеуказанное определило направление и необходимость представленного исследования.

Материалы и методы

Исходя из положения о том, что креативность рассматривается как фактор одаренности в системе личностных способностей одаренных школьников (Дружинин, 2008), мы провели исследование психологических особенностей креативных способностей у школьников с различным профилем обучения. В исследовании приняли участие 140 школьников, обучающихся 8-х классов московских школ, т. к. именно на этом этапе образования существует максимальный потенциал в развитии их одаренности (Бурцева, 2022). В исследовании участвовали школьники с высокой академической успеваемостью, обучающиеся в классах с математическим, естественно-научным и художественным профилем обучения, а также в классах без специального профиля обучения. В целях изучения особенностей креативности использовалась методика, направленная на оценку творческого мышления (Туник, 1998). Творческое мышление считается ключевым когнитивным процессом и компонентом креативности, служащим надежным показателем креативных способностей человека. Ключевые показатели творческого мышления включают способность генерировать множество идей (беглость), подходить к проблемам с различных точек зрения (гибкость), находить новые решения (оригинальность) и давать подробные или продуманные ответы (разработанность). Наличие этих качеств в мышлении человека и его усилиях по решению проблем напрямую отражает его общую креативность.

Методика представляет собой второй субтест фигурной батареи тестов творческого мышления П. Торренса, которая позволяет получить данные о параметрах креативности: беглость (определяется подсчетом числа завершенных фигур), гибкость (разнообразие идей и стратегий, способность переходить от одного аспекта к другому, определяется числом различных категорий ответов), оригинальность (способность выдвигать идеи, отличающиеся от очевидных) и разработанность (этот показатель демонстрирует, насколько школьники склонны к глубокой и детальной проработке своих идей (Torrance, 1974)). Высокие значения свойственны школьникам с высокой академической успеваемостью и, главное, проявляющим способности к изобретательской и конструктивной деятельности. Низкие значения, напротив, чаще характерны для учащихся с низкой успеваемостью или отсутствием интереса к учебе. Показатель разработанности ответов можно рассматривать как разновидность беглости мышления, которая в различных контекстах может выступать как преимуществом, так и

ограничением. Его влияние зависит от того, как это качество проявляется в конкретных ситуациях.

Обработка и анализ результатов проведенного исследования проводились методами математической статистики.

Результаты

В результате исследования креативности в структуре и совокупности личностных способностей одаренных школьников, обучающихся в системе профильного обучения, были получены результаты по следующим показателям.

Беглость — означает способность порождать большое количество идей (ассоциаций, образов), чем выше показатель беглости, тем свободнее сознание обращается с доступной информацией, при этом показатель беглости творческого мышления необходимо рассматривать в совокупности с другими параметрами креативности.

Гибкость — оценивает разнообразие идей и стратегий, способность переходить от одного аспекта к другому; низкий показатель гибкости свидетельствует о ригидности мышления, низком уровне информированности, ограниченности интеллектуального потенциала и(или) низкой мотивации.

Оригинальность — характеризует способность выдвигать идеи, отличающиеся от очевидных, общеизвестных, общепринятых, банальных или твердо установленных, а высокие значения этого показателя обычно характеризуются высокой интеллектуальной активностью и неконформностью. Оригинальность решений предполагает способность избегать легких, очевидных и неинтересных ответов. Как и гибкость, оригинальность можно анализировать в соотношении с беглостью.

Разработанность — высокие значения этого показателя характерны для учащихся с высокой успеваемостью, способных к изобретательской и конструктивной деятельности. Низкие — для менее успешных школьников.

Таким образом, во всех группах больше половины (данные представлены на рис.) школьников в каждой обследуемой группе по профилям обучения демонстрируют высокие значения по критериям беглости и гибкости, что указывает на их способность быстро генерировать идеи и находить различные варианты решения задач. При этом важно отметить, что в группах с математическим и естественно-научным профилем показатели беглости выявлены более чем у девяноста процентов (92% и 90%, соответственно) школьников. Также интересно, что группа с художественным профилем выделяется как группа с самыми высокими значениями оригинальности (у 82% респондентов), тогда как в классах математического профиля высокие значения по оригинальности отмечаются только у 52% учеников, в классах естественно-научного профиля — только у 28%; у школьников в классах без профильного обучения — лишь у 24%.

Большинство школьников, обучающихся в классах как с математическим и естественно-научным профилями, так и без профильного обучения, имеют низкие значения разработанности, что может указывать на их меньшую склонность к тщательной проработке идей. Интересная картина наблюдается у художников, которые демонстрируют высокую разработанность (у 70%), а значит, они не только генерируют оригинальные идеи, но и могут их развивать.

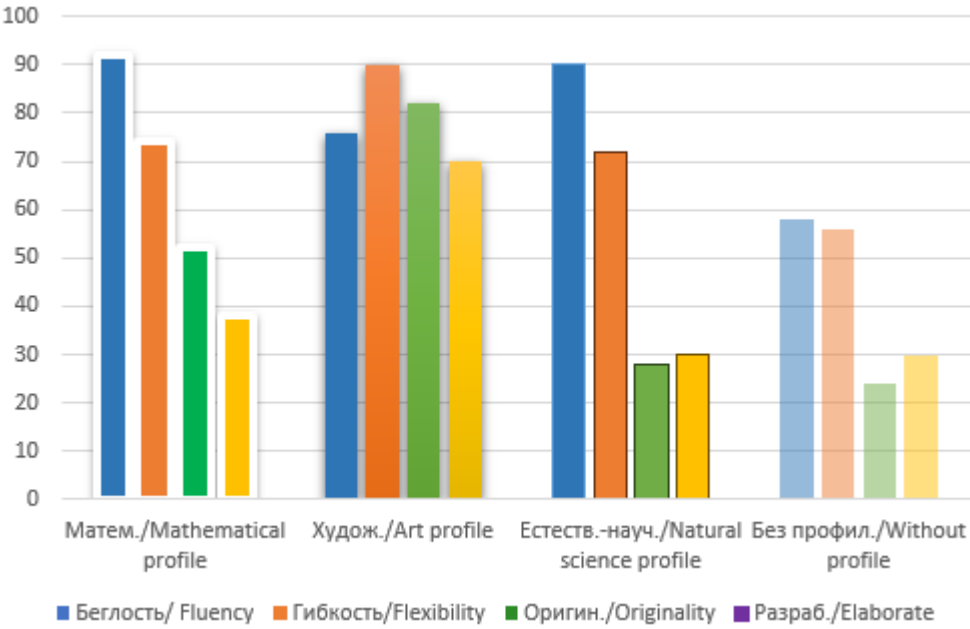


Рис. Результаты изменения показателей креативности
Fig. Results of changes in creativity indicators

При сравнении показателей креативности в группе обследуемых школьников, обучающихся в профильных классах и в классах без профильного обучения, выявлены различия, значимые на уровне $p \leq 0,001$ (табл).

Таблица / Table

**Различия показателей креативности у учащихся
классов с профильным и без профильного обучения
Differences in creativity indicators of students
in classes with and without specialized education**

Параметр / Parameter	Средний ранг (проф. классы) / Average rank (profile class)	Средний ранг (без профиля) / Average rank (without profile)	U	p
Беглость / Fluency	68,59	51,19	1282,5	0,1
Гибкость / Flexibility	64,35	50,67	1448	0,8
Оригинальность / Originality	60,12	49,58	1197	0,08
Разработанность / Elaboration	55,19	44,22	913	0,001***
Z-оценка / Z-score	62,00	47,59	1091,5	0,000***

Примечание: *** — различия значимы на уровне $p \leq 0,001$.
Note: *** — the differences are significant at $p \leq 0.001$.

Обсуждение результатов

В результате проведенной работы в соответствии с целью исследования были получены результаты, подтверждающие выдвинутую нами гипотезу о том, что креативные способности выступают средством потенциала одаренного школьника (Дружинин, 2008).

Изучение психологических особенностей креативности как признака одаренности в системе личностных способностей одаренных школьников выявило следующие основные различия в креативности у школьников, обучающихся в классах математического профиля, естественно-научного профиля, в художественном классе и в классах без специального профиля обучения: абсолютное большинство школьников в профильных классах демонстрируют высокие значения по основным показателям креативности, при этом у обучающихся в непрофильных классах такие показатели, как разработанность и оригинальность, находятся на значительно более низком уровне. У одаренных детей в профильных классах отмечаются высокие показатели по способности быстро генерировать большое количество идей или решений в ответ на определенную проблему или ситуацию, исследовать различные возможности, находить разнообразные варианты и способствовать непрерывному потоку идей, которые могут привести к инновациям (самые высокие показатели у математиков — 92%). Чем выше показатель беглости у одаренных школьников, тем свободнее сознание обращается с доступной информацией, при этом показатель беглости необходимо рассматривать в совокупности с другими данными по креативности, такими как гибкость, которая также находится у обследуемых одаренных школьников на высоком уровне (самые высокие показатели в группе художников — у 90%), что говорит о способности оптимизировать мыслительные процессы и является важным умением для решения проблем, обучения и адаптации в изменяющихся обстоятельствах. Что касается показателей оригинальности и разработанности, здесь одаренные школьники демонстрируют высокие показатели в группе художников (оригинальность — у 82%, разработанность — у 70%), а в группе математиков и в естественно-научном профиле способности генерирования новых возможностей и критического анализа значительно ниже (52% и 28%, соответственно), хотя оригинальность рассматривается в соотношении с беглостью, которая у одаренных школьников достаточно высокая; при этом та же оригинальность в группе художников характеризуется высокими показателями (у 92%) способности выдвигать идеи, образы, мысли, отличающиеся от очевидных, общеизвестных, общепринятых, банальных или твердо установленных. По показателю разработанности одаренные школьники также демонстрируют различия в показателях групп математического, естественно-научного профиля (высокие показатели лишь у 38% и 30%, соответственно) с группой художников (70%). По общим показателям креативности у одаренных школьников во всех группах профильного обучения в совокупности выявлены высокие способности к креативности, в отличие от обучающихся из группы непрофильного обучения (выявлены различия, значимые на уровне $p \leq 0,001$).

Заключение

Таким образом, гипотеза о том, что креативные способности являются проявлением потенциала одаренного школьника, подтвердилась, и результаты исследования показывают наличия высоких показателей креативности именно у школьников, выбравших профильное обучение по способностям, демонстрирующих высокую успеваемость в выбранном профиле, тогда как у школьников из непрофильных классов основные показатели креативности

несколько ниже. При этом стоит обратить внимание, что такие важные способности, как оригинальность и разработанность, у одаренных школьников несколько ниже, а именно эти показатели работают в соотношении с беглостью и гибкостью, которые являются «скоростью генератора» креативности. Полученная информация важна психологам, педагогам и другим специалистам в работе по психолого-педагогическому сопровождению одаренных детей, а также в отборе школьников в профильные классы (Шалонько и др., 2017). Наряду с этим стоит обратить внимание на необходимость развития креативности и у школьников в непрофильных классах, т. к. способности к беглости, гибкости и оригинальности мышления необходимы в процессе обучения и развития личности в целом (Ильин, 2012).

Список источников / References

1. Блинова, В.Л., Блинова, Л.Ф. (2010). *Детская одаренность: теория и практика: Учебно-методическое пособие*. Казань: ТГГПУ.
Blinova V.L., Blinova L.F. (2010). *Children's giftedness: theory and practice: An educational and methodical manual*. Kazan: Tatar State University of Humanities and Education Publ. (In Russ.).
2. Богоявленская, Д.Б., Шадриков, В.Д., Бабаева, Ю.Д., Брушлинский, А.В., Дружинин, В.Н., Ильясов, И.И., Калиш, И.В., Лейтес, Н.С., Матюшкин, А.М., Мелик-Пашаев, А.А., Панов, В.И., Ушаков, Д.В., Холодная, М.А., Шумакова, Н.Б., Юркевич, В.С. (2003). *Рабочая концепция одаренности* (Д.Б. Богоявленская, отв. ред.; В.Д. Шадриков, науч. ред.) (2-е изд., расш. и перераб.). М.
Bogoyavlenskaya, D.B., Shadrikov, V.D., Babayeva, Yu.D., Brushlinsky, A.V., Druzhinin, V.N., Ilyasov, I.I., Kalish, I.V., Leites, N.S., Matyushkin, A.M., Melik-Pashaev, A.A., Panov, V.I., Ushakov, D.V., Kholodnaya, M.A., Shumakova, N.B., Yurkevich, V.S. (2003). *The working concept of giftedness* (D.B. Bogoyavlenskaya, V.D. Shadrikov, eds.) (2nd, exp. and rev. ed.). Moscow. (In Russ.).
3. Бурцева, Е.Д. (2022). Изучение одаренности обучающихся общеобразовательной школы с профильным обучением. *Вестник Армавирского государственного педагогического университета*, 1, 33—39. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48470013> (дата обращения: 04.08.2025).
Burtseva, E.D. (2022). The study of talent among students of basic secondary schools with specialized training. *The Bulletin of Armavir State Pedagogical University*, 1, 33—39. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48470013> (viewed: 04.08.2025).
4. Выготский, Л.С. (2005). Конкретная психология человека. В: Л.С. Выготский. *Психология развития человека* (с. 1020—1038). М.: Смысл; Эксмо.
Vygotsky, L.S. (2005). Concrete human psychology. In: L.S. Vygotsky. *Psychology of Human Development* (pp. 1020—1038). Moscow: Smysl Publ., Eksmo Publ. (In Russ.).
5. Дружинин, В.Н. (2008). *Психология общих способностей* (3-е изд.). СПб: Питер.
Druzhinin, V.N. (2008). *Psychology of general abilities* (3rd ed.). Saint Petersburg: Piter Publ. (In Russ.).
6. Джафар-заде, Д.А. (2025). Социализация и профессиональное самоопределение подростка в мегаполисе: ключевые треки. В: *Подросток и город: векторы взаимного развития: сборник статей по материалам всероссийской научно-практической конференции с международным участием, приуроченной к 30-летию МГПУ, Москва, 26 марта 2025 года*

(с. 382—389). М.: Парадигма. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82467898> (дата обращения: 04.08.2025).

Jafar-zade, D.A. (2025). Socialization and professional self-determination of a teenager in a megalopolis: key tracks. In: *Teenager and the city: vectors of mutual development: collection of articles based on the materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation, dedicated to the 30th anniversary of the Moscow State Pedagogical University* (pp. 382—389). Moscow: Paradigma Publ. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82467898> (viewed: 04.08.2025).

7. Ермаков, С.С. (2016). Личностные трудности интеллектуально одаренных детей в средней школе (обзор современных зарубежных работ). *Современная зарубежная психология*, 5(3), 41—49. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2016050304>

Ermakov, S.S. (2016). Analysis of personality characteristics of intellectually gifted students, causing difficulties in their process of preschool and school education. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 5(3), 41—49. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2016050304>

8. Ильин, Е.П. (2012). *Психология творчества, креативности, одаренности*. СПб: Питер.
Ilyin, E.P. (2012). *Psychology of creativity, creativity, giftedness*. Saint Petersburg: Piter Publ. (In Russ.).

9. Кулагина, И.Ю. (2020). *Психология развития и возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека: Учебное пособие для вузов* (2-е изд.). М.: Академический проект.

Kulagina I.Y. (2020). *Psychology of development and age psychology. The full life cycle of human development: A textbook for universities* (2nd ed.). Moscow: Akademicheskii Proekt Publ. (In Russ.).

10. Лейтес, Н.С. (2013). *Психология одаренности детей и подростков*. М: Издательский центр «Академия».

Leites, N.S. (2013). *Psychology of giftedness of children and adolescents*. Moscow: Publishing Center “Akademiya”. (In Russ.).

11. Лысакова, И.В. (2013). Организация обучения художественно одаренных детей. *Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования*, 2, 37—42

Lysakova, I.V. (2013). Organization of education for artistically gifted children. *Education Quality Management: Theory and Practice of Effective Administration*, 2, 37—42. (In Russ.).

12. Матюшкин, А.М. (Ред.). (2004). *Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей: Учебное пособие*. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК.

Matyushkin, A.M. (Ed.). (2004). *Giftedness and age. Developing the creative potential of gifted children: A textbook*. Moscow: MPSI Publ.; Voronezh: MODEK Publ. (In Russ.).

13. Муштакова, Н.А., Сыроватская, И.Е., Еранова, Ю.И. (2018). Система работы с одаренными детьми. *Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования*, 4, 68—71. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37763111> (дата обращения: 04.08.2025).

Mushtakova, N.A., Syrovatskaya, I.E., Yeranova, Yu.I. (2018). The system of work with gifted children. *Education Quality Management: Theory and Practice of Effective Administration*, 4, 68—71. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37763111> (viewed: 04.08.2025).

Кузнецова А.А. (2025)
Креативность в системе личностных
способностей одаренных школьников
Вестник практической психологии образования,
22(3), 3—20.

Kuznetsova A.A. (2025)
Creativity in the system of personal
abilities of gifted schoolchildren
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 3—20.

14. Савенков, А.И. (2001). *Одаренный ребенок в массовой школе*. М.: Сентябрь.
Savenkov, A.I. (2001). *A gifted child in a mass school*. Moscow: Sentyabr Publ. (In Russ.).
15. Савенков, А.И. (2025). *Психология детской одаренности: Учебник для вузов* (2-е изд., испр. и доп.). М.: Юрайт.
Savenkov, A.I. (2025). *Psychology of child giftedness: A textbook for universities* (2nd corr. and exp. ed.). Moscow: Yurait Publishing House.
16. Савенков, А.И., Карпова С.И. (2012). Проблема прогнозирования учебной и жизненной успешности в психологии XX в. *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*, 5(109), 180—187. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17744906> (дата обращения: 16.07.2025).
Savenkov, A.I., Karpova, S.I. (2012). Problem of predictive modeling of success in psychology of 20th century. *Tambov University Review. Series: Humanities*, 5(109), 180—187. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17744906> (viewed: 16.07.2025).
17. Сиротюк, А.С. (2014). *Диагностика одаренности: Учебное пособие*. М.: Директ-Медиа.
Sirotyuk, A.S. (2014). *Diagnosis of giftedness: A textbook*. Moscow: Direct-Media Publ. (In Russ.).
18. Теплов, Б.М. (2012). Способности и одаренность. *Вестник практической психологии образования*, 9(4), 54—57. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2012_n4/Teplov (дата обращения: 18.07.2025).
Teplov, B.M. (2012). Abilities and giftedness. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 9(4), 54—57. (In Russ.). URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2012_n4/Teplov (viewed: 18.07.2025).
19. Терешонок, Т.В. (2009). Основные направления исследования способностей в психологии. *Вестник Красноярского государственного аграрного университета*, 10(37), 152—162. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13010954> (дата обращения: 18.07.2025).
Tereshonok, T. V. (2009). Basic directions in research of the abilities in psychology. *Bulletin of KSAU*, 10(37), 152—162. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13010954> (viewed: 18.07.2025).
20. Туник, Е.Е. (1998). *Тест Е. Торренса. Диагностика креативности. Методическое руководство*. СПб: ГП «ИМАТОН».
Tunick, E.E. (1998). *Torrens test. Diagnosis of creativity. Methodical guidance*. Saint Petersburg: State Enterprise “IMATON” Publ. (In Russ.).
21. Шалонько, Т.А., Колексионок, Г.В., Сафронова, Н.А., Королькова, Е.А. (2017). Модель организации деятельности одаренных детей. *Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования*, 7, 11—18. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37711584> (дата обращения: 18.07.2025).
Shalonko, T.A., Kollektionok, G.V., Safronova, N.A., Korolkova, E.A. (2017). A model for organizing the activities of gifted children. *Education Quality Management: Theory and Practice of Effective Administration*, 7, 11—18. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37711584> (viewed: 18.07.2025).
22. Щепланова, Е.И. (2021). Эволюция концепций одаренности и образования одаренных детей (по зарубежным публикациям). В: Л.М. Митина (ред.), *Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию: Сборник статей* (с. 56—60). М.: ПИ РАО. <https://doi.org/10.24412/cl-36422->

Кузнецова А.А. (2025)
Креативность в системе личностных
способностей одаренных школьников
Вестник практической психологии образования,
22(3), 3—20.

Kuznetsova A.A. (2025)
Creativity in the system of personal
abilities of gifted schoolchildren
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 3—20.

2021-1-56-60

Shcheblanova, E.I. (2021). Evolution of the concepts of giftedness and education of gifted children (for foreign publications). In: L.M. Mitina (ed.), *New psychology of professional work of a teacher: from unstable reality to sustainable development: A collection of articles* (pp. 56—60). Moscow: Psychological Institute of the Russian Academy of Education Publ. (In Russ.)
<https://doi.org/10.24412/cl-36422-2021-1-56-60>

23. Юркевич, В.С. (2021). От детской одаренности к реальному таланту: проблема «перехода». *Современная зарубежная психология*, 10(4), 33—43.
<https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100403>
Yurkevich, V.S. (2021). From Children's Giftedness to Real Talent: The Problem of “Transition”. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 10(4), 33—43. (In Russ.).
<https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100403>
24. Янкевич, С.В. (2017). Подходы к выявлению и поддержке талантливых обучающихся в зарубежных странах. *Современное право*, 3, 133—137. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28880623> (дата обращения: 18.07.2025).
Jankiewicz, S.V. (2017). Approaches to identifying and support of gifted students in foreign countries. *Modern Law*, 3, 133—137. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28880623> (viewed: 18.07.2025).
25. Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444—454.
<https://doi.org/10.1037/h0063487>
26. Spearman, C. (1927). *The abilities of man, their nature and measurement*. New York; London: Macmillan And Co., Limited St. Martin's Street, London.
27. Taylor, C.W. (1988). *Various approaches to and definitions of creativity. The nature of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
28. Torrance, E.P. (1963). *Education and the creative potential*. Minneapolis, MN: The University of Minnesota Press.
29. Torrance, E.P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Scholastic Testing Service, Inc.
30. Torrance, E.P. (1980). Growing Up Creatively Gifted: The 22-Year Longitudinal Study. *The Creative Child and Adult Quarterly*, 3, 148—158.

Информация об авторах

Анастасия Андреевна Кузнецова, директор, Городской психолого-педагогический центр Департамента образования и науки города Москвы (ГБУ ГППЦ ДОНМ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2308-3411>, e-mail: kuznetsova8@edu.mos.ru

Information about the authors

Anastasia A. Kuznetsova, Director, City Psychological and Pedagogical Center of the Department of Education and Science of the City of Moscow, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2308-3411>, e-mail: kuznetsova8@edu.mos.ru

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Кузнецова А.А. (2025)
Креативность в системе личностных
способностей одаренных школьников
Вестник практической психологии образования,
22(3), 3—20.

Kuznetsova A.A. (2025)
Creativity in the system of personal
abilities of gifted schoolchildren
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 3—20.

Conflict of Interest

The author declares no conflict of interest.

Поступила в редакцию 02.09.2025
Поступила после рецензирования 04.09.2025
Принята к публикации 11.09.2025
Опубликована 26.09.2025

Received 2025.09.02
Revised 2025.09.04
Accepted 2025.09.11
Published 2025.09.26

**НАУЧНАЯ ОБОСНОВАННОСТЬ РЕАЛИЗУЕМЫХ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ
ПРАКТИК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТСТВОМ |
SCIENTIFIC VALIDITY OF THE PRACTICES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL
WORK WITH CHILDHOOD IMPLEMENTED IN THE EDUCATION SYSTEM**

Научная статья | Original paper

**Тени интернета: как анонимность влияет
на психологическое здоровье подростков**

Р.И. Базаров¹✉

¹ Городской психолого-педагогический центр Департамента образования и науки города
Москвы, Москва, Российская Федерация

✉ rasul.bazarov.2017@gmail.com

Резюме

Контекст и актуальность. В условиях быстрой цифровизации общества проблема анонимности в Интернете является особенно актуальной для подростковой среды. Современные подростки активно используют анонимные цифровые платформы, что, с одной стороны, предоставляет новые возможности для самовыражения и поиска поддержки, а с другой — связано с рисками для психического здоровья, включая кибербуллинг, интернет-зависимость и повышение психологического напряжения. Актуальность исследования обусловлена необходимостью комплексного анализа влияния цифровой анонимности на психологическое здоровье подростков для разработки методов профилактики и просвещения. **Целью** настоящего исследования является анализ влияния цифровой анонимности на психологическое состояние и социальное поведение подростков, а также определение факторов риска и ресурсов, связанных с анонимным онлайн-взаимодействием. **Гипотеза.** Предполагается, что анонимность в Интернете выступает одновременно фактором риска для психического здоровья подростков, а также ресурсом для личностного развития при наличии определенных условий поддержки и цифровой грамотности. **Методы и материалы.** В работе проведен обзор отечественных и зарубежных научных публикаций, посвященных цифровой анонимности и ее влиянию на подростков. Проанализированы эмпирические и теоретические исследования, охватывающие вопросы кибербуллинга, интернет-зависимости, формирования идентичности, а также психолого-педагогические аспекты обеспечения безопасности подростков в цифровой среде. **Результаты.** Обзор показал, что цифровая анонимность приводит к риску возникновения тревожности, депрессии, агрессивного и девиантного поведения, а также способствует

распространению кибербуллинга и интернет-зависимости среди подростков. Вместе с тем анонимные платформы могут выполнять функцию психологической поддержки, обеспечивая самовыражение и формирование позитивной идентичности, особенно при наличии функций цифровой грамотности и поддержки со стороны взрослых. **Выводы.** Полученные результаты свидетельствуют о необходимости комплексного подхода к предотвращению последствий цифровой анонимности. Важно развивать у подростков навыки критического мышления, цифровой грамотности и ответственного поведения в сети, а также обеспечивать психологическую поддержку для минимизации риска и открытия позитивного потенциала анонимных цифровых средств.

Ключевые слова: цифровая анонимность, подростки, психологическое здоровье, интернет-зависимость, кибербуллинг, социальные сети, формирование идентичности, психологическая безопасность, самовыражение, социальная поддержка

Для цитирования: Базаров, Р.И. (2025). Тени интернета: как анонимность влияет на психологическое здоровье подростков. *Вестник практической психологии образования*, 22(3), 210—220. <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220314>

Shadows of the Internet: how anonymity affects the psychological health of adolescents

R.I. Bazarov¹✉

¹ City Psychological and Pedagogical Center of the Department of Education and Science of Moscow, Moscow, Russian Federation

✉ rasul.bazarov.2017@gmail.com

Abstract

Context and relevance. In the context of rapid digitalization of society, the problem of anonymity on the Internet is especially relevant for adolescents. Modern adolescents actively use anonymous digital platforms, which on the one hand opens new opportunities for self-expression and search for support, and on the other hand is associated with risks for mental health, including cyberbullying, Internet addiction and reduction of psychological tension. The relevance of the study has led to the need for a comprehensive analysis of the impact of digital anonymity on the mental health of adolescents in order to develop methods for prevention and education. **Objective.** The purpose of this study is to analyze the impact of digital anonymity on the psychological state and social behavior of adolescents and to identify risk factors and resources associated with anonymous online interactions. **Hypothesis.** It is hypothesized that online anonymity acts as both a risk factor for adolescents' mental health and a resource for personal development, given certain conditions of support and digital literacy. **Methods and materials.** The paper provides a review of domestic and foreign scientific publications on digital anonymity and its impact on adolescents. Empirical

Базаров Р.И. (2025)
Тени интернета: как анонимность влияет
на психологическое здоровье подростков
Вестник практической психологии образования,
22(3), 210—220.

Bazarov R.I. (2025)
Shadows of the Internet: how anonymity
affects the psychological health of adolescents
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 210—220.

and theoretical studies covering the issues of cyberbullying, Internet addiction, identity formation, as well as psychological and pedagogical aspects of ensuring the safety of adolescents in the digital environment were analyzed. **Results.** The review showed that digital anonymity leads to the risk of anxiety, depression, aggressive and deviant behavior, and promotes cyberbullying and Internet addiction among adolescents. However, anonymous platforms can serve a psychosocial support function by providing self-expression and positive identity formation, especially when digital literacy and adult support functions are in place. **Conclusions.** The findings suggest the need for a comprehensive approach to preventing the effects of digital anonymity. It is important to develop adolescents' critical thinking skills, digital literacy and responsible online behavior, and to provide psychological support to minimize risk and discover the positive potential of anonymous digital media.

Keywords: digital anonymity, adolescents, mental health, Internet addiction, cyberbullying, social media, identity formation, psychological safety, self-expression, social support

For citation: Bazarov, R.I. (2025). Shadows of the Internet: how anonymity affects the psychological health of adolescents. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 22(3), 210—220. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/bppe.2025220314>

Введение

В условиях быстрой цифровизации общества вопрос анонимности в Интернете приобретает особую значимость для подростковой среды. Современные подростки активно используют анонимные цифровые платформы, которые, с одной стороны, открывают новые возможности для самовыражения, поиска поддержки и развития коммуникативных навыков, а с другой — связаны с рисками для психического здоровья, кибербуллингом, интернет-зависимостью, снижением самооценки и развитием тревожных состояний (Власова, Буслаева, 2023; Brand et al., 2024; Twenge, Campbell, 2018). Актуальность исследования обусловлена необходимостью комплексного анализа влияния анонимности на психику подростков для разработки методов профилактики и поддержки.

Сравнительный анализ показывает, что подростки в большей степени подвержены негативным последствиям анонимности по сравнению со взрослыми пользователями, что связано с незрелостью механизмов саморегуляции и социальной ответственности (Войшель, 2021). В условиях современного «общества риска» анонимность в виртуальном общении способствует не только поддержке, но и формированию новых форм социальной тревожности и неопределенности среди подростков (Желнина, Медведева, 2020).

В то же время, наряду с рисками, анонимное интернет-общение может способствовать развитию коммуникативных навыков, расширению кругозора и формированию позитивной идентичности у подростков (Шевякова, 2020). Для части подростков, склонных к одиночеству, анонимные платформы становятся источником поддержки и способствуют расширению социальных связей (Волкова, 2025; Харарбахова и др., 2021).

Эмпирические данные показывают, что подростки из разных социальных групп одинаково реагируют на анонимное онлайн-общение: у одних усиливается уже существующая тревожность, а у других она появляется, хотя ранее предпосылок к ней не наблюдалось

(Холмогорова и др., 2015). Кроме того, специфические социально-психологические установки личности во многом определяют роль подростка в ситуации кибербуллинга и эффективность преодоления негативных последствий анонимных атак (Фазилова, 2024). Анонимность также модифицирует поведение подростков под влиянием мнения сверстников, снижая барьеры для самовыражения, но постепенно увеличивая вероятность негативных последствий (Юдеева, 2022).

Таким образом, феномен цифровой анонимности выступает одновременно и как фактор риска, и как ресурс для личностного развития подростка, что требует комплексного и дифференцированного подхода к его изучению и регулированию. Настоящее исследование направлено на анализ влияния анонимности на психологическое состояние и социальное поведение подростков, а также на определение факторов риска и ресурсов, связанных с анонимным онлайн-взаимодействием.

Материалы и методы

В исследовании применен обзор научных публикаций, посвященных феномену цифровой анонимности среди подростков. Дизайн исследования предполагал последовательное выполнение этапов: формулирование критериев включения и исключения источников, поиск релевантных работ в российских и международных базах данных (eLIBRARY, PsyJournals, PubMed, Scopus, Web of Science), а также анализ библиографических списков в ключевых публикациях.

На первом этапе были определены поисковые запросы и ключевые слова, связанные с тематикой анонимности в Интернете, психическим здоровьем подростков, кибербуллингом, интернет-зависимостью, формированием идентичности и психологической безопасности. Затем проведен отбор публикаций, соответствующих установленным критериям: период издания с 2014 по 2024 год, фокус на подростковую аудиторию 12—18 лет, рассмотрение психолого-педагогических, социальных и юридических аспектов цифровой анонимности.

Итоговая выборка включила 20 работ, среди которых представлены оригинальные исследования, обзоры, метаанализы и теоретические статьи. Для анализа материалов использовались методы качественного контент-анализа и сравнительного анализа эмпирических данных. Основное внимание уделялось выявлению общих тенденций, противоречий и пробелов в существующих исследованиях, что позволило систематизировать данные о двойственной природе цифровой анонимности и ее влиянии на подростковую психику.

К ограничениям данного исследования следует отнести то, что в обзор были включены не все возможные публикации по теме, а лишь те, что соответствовали критериям отбора. Кроме того, обзорный характер работы не позволяет установить причинно-следственные связи, а лишь выявляет ассоциации и тенденции, описанные в литературе.

Результаты

Проведенный анализ научных публикаций выявил сложную и противоречивую роль цифровой анонимности в психологическом благополучии подростков. Полученные данные позволяют констатировать, что анонимность в интернет-пространстве выступает значимым фактором риска, но также может выполнять функцию ресурса при определенных условиях.

Базаров Р.И. (2025)
Тени интернета: как анонимность влияет
на психологическое здоровье подростков
Вестник практической психологии образования,
22(3), 210—220.

Bazarov R.I. (2025)
Shadows of the Internet: how anonymity
affects the psychological health of adolescents
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 210—220.

В ходе обзора было установлено, что анонимная среда существенно повышает уязвимость подростков к кибербуллингу, агрессивному и девиантному поведению (Булаев, 2024; Власова, Буслаева, 2023; Kowalski et al., 2014). Важным результатом анализа является вывод о том, что ощущение безнаказанности и ослабление социального контроля в условиях анонимности способствуют не только распространению деструктивного контента, но и связаны с ростом тревожных и депрессивных состояний, снижением самооценки и общего психологического благополучия (Коваленко, 2022; Польская, Якубовская, 2019; Brand et al., 2024). Было выявлено, что эти риски особенно выражены у подростков с низким уровнем социальной поддержки и недостаточно развитой цифровой грамотностью (Карпов, Воронова, 2021; Livingston, Smith, 2014).

Анализ литературы также подтвердил наличие тесной связи между анонимным использованием цифровых платформ и риском формирования интернет-зависимости и компульсивного онлайн-поведения (Brand et al., 2024; Kuss, Griffiths, 2017). Кроме того, обзор позволил выявить корреляцию анонимности с ростом случаев самоповреждающего поведения, особенно среди подростков, испытывающих дефицит социальной поддержки или находящихся в состоянии изоляции (Польская, Якубовская, 2019; Солдатова, Илюхина, 2021).

В то же время результаты анализа не являются однозначными и свидетельствуют о дуальности феномена. Было обнаружено, что анонимные платформы могут способствовать развитию коммуникативных навыков, расширению кругозора и формированию позитивной идентичности (Шевякова, 2020), а для части подростков, склонных к одиночеству, — становиться источником поддержки и способствовать расширению социальных связей (Харарбахова, Мусатова, Шпагина, 2021).

Особое внимание в рамках анализа было уделено феномену кибербуллинга, который в анонимной среде приобретает новые формы и масштабы. Полученные данные свидетельствуют, что анонимность способствует росту агрессивного поведения, снижая риск идентификации и ответственности агрессора (Власова, Буслаева, 2023; Kowalski et al., 2014), а жертвы анонимных атак чаще сталкиваются с выраженными стрессовыми состояниями и социальной дезадаптацией (Манукян, Гутиева, 2023; Livingston, Smith, 2014).

Таким образом, итогом проведенного аналитического обзора является заключение о двойственной природе цифровой анонимности: она может как усугублять психологические проблемы подростков, так и служить ресурсом для их личностного развития и социальной адаптации — при условии грамотного сопровождения и минимизации негативных последствий.

Обсуждение результатов

Обсуждение результатов систематического обзора позволяет по-новому взглянуть на феномен цифровой анонимности как на сложный и многоплановый фактор, формирующий психологическое здоровье и социальное поведение подростков. Анализ отечественных и зарубежных исследований показывает, что анонимность в интернет-пространстве одновременно является серьезным риском, а также потенциальным ресурсом для личностного развития, требующим комплексного и дифференцированного исследования для ее анализа и регулирования (Будыкин, 2017; Brand et al., 2024; Marciano, Vishwanath, 2023).

Во-первых, результаты обзора подтверждают, что анонимность повышает уязвимость подростков перед психологическими угрозами. Анонимная среда способствует

распространению кибербуллинга, агрессии и девиантного поведения, что связано с феноменом сниженной социальной ответственности и ощущениями безнаказанности. У подростков, сталкивающихся с анонимными формами агрессии, чаще возникают тревожные и депрессивные состояния, снижение самооценки, стрессовые состояния, а также проявляются признаки социальной дезадаптации. Особенно высока уязвимость у подростков с низким уровнем социальной поддержки и недостаточной цифровой грамотностью.

Во-вторых, выявлена тесная связь между анонимностью и риском интернет-зависимости, а также риском компульсивного онлайн-поведения. У подростков, активно вовлеченных в анонимные цифровые сообщества, часто снижается самоконтроль, появляется склонность к компульсивному использованию социальных сетей и к развитию зависимого поведения. Анонимность также коррелирует с ростом случаев самоповреждающего поведения и суицидальных настроений, особенно среди подростков, испытывающих недостаток поддержки.

В то же время анализ исследования выявил выраженную разнонаправленность проблемы анонимности. В частности, цифровые пространства становятся компенсаторным ресурсом, позволяющим безопасно обсуждать сложные или табуированные темы, искать эмоциональную поддержку и апробировать новые модели ролевого поведения (Водяха, Водяха, 2020; Волкова, 2025; Шевякова, 2020; Marciano, Vishwanath, 2023). Стремление к риску и анонимное интернет-общение могут способствовать развитию коммуникативных навыков, расширению кругозора и формированию позитивной идентичности у подростков.

Особое значение имеет проблема формирования идентичности в условиях анонимного онлайн-взаимодействия. С одной стороны, анонимные платформы позволяют подросткам экспериментировать с социальными ролями и моделями поведения, что может способствовать развитию личностной устойчивости и социальной адаптации. С другой стороны, усиление увлечения анонимным общением может привести к фрагментации личности, нарушению социальных ролей и усилению чувства одиночества.

Анонимность модифицирует поведение подростков в ответ на мнение сверстников, снижая барьеры для самовыражения, но постепенно увеличивая вероятность негативных последствий и критики. Это требует отдельного анализа в период развития цифровой культуры и профилактики рисков.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о необходимости системного междисциплинарного профилактического подхода к работе с подростками в условиях анонимного онлайн-взаимодействия. Практические рекомендации должны включать развитие цифровой грамотности, критического мышления, навыков саморегуляции и эмоциональной поддержки, а также создание безопасных условий для позитивного самовыражения и формирования идентичности. Только комплексное сопровождение и участие всех субъектов социализации — семьи, школы, специалистов — способно минимизировать риски и раскрыть ресурсный потенциал анонимности для полноценного развития подростков в цифровом мире.

Заключение

В заключение проведенного анализа можно утверждать, что феномен цифровой анонимности занимает центральное место в психологическом климате подросткового периода и оказывает существенное влияние на психологическое здоровье, социальное поведение и личностное развитие подростков. Анализ научных источников показывает, что анонимность в

Базаров Р.И. (2025)
Тени интернета: как анонимность влияет
на психологическое здоровье подростков
Вестник практической психологии образования,
22(3), 210—220.

Bazarov R.I. (2025)
Shadows of the Internet: how anonymity
affects the psychological health of adolescents
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 210—220.

Интернете является значимым фактором риска, а также потенциальным ресурсом для подростков.

С одной стороны, анонимная цифровая среда способствует росту кибербуллинга, развитию интернет-зависимости, снижению самооценки, формированию тревожных и делинквентных форм поведения, а также росту самоповреждающего поведения. Эти риски особенно выражены у подростков с низким уровнем социальной поддержки и недостаточной развитой цифровой грамотностью.

С другой стороны, анонимность может создавать условия для безопасного самовыражения, поиска поддержки и обсуждения сложных тем, что важно для формирования позитивной идентичности и преодоления социального страха. Для части подростков анонимные платформы открывают пространство для апробации новых ролевых моделей и перехода к социальным инновациям.

Проведенный анализ свидетельствует о необходимости системного междисциплинарного вмешательства в отношении негативных последствий цифровой анонимности. Особую роль в этом процессе играют образовательные организации, семья и специалисты, которые должны способствовать развитию навыков критического мышления, цифровой грамотности и культуры ответственного поведения в сети. Важно также рассмотреть вопросы формирования идентичности в условиях анонимного онлайн-взаимодействия, поскольку усиление вовлечения в анонимные платформы может привести к фрагментации личности и трудностям в построении устойчивых межличностных отношений.

Список источников / References

1. Будыкин, С.В. (2017). Информационная безопасность детей и подростков в современном мире: психологические аспекты проблем. *Психология и право*, 7(1), 13—24. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2017070102>
Budykin, S.V. (2017). Information security of children and adolescents in the modern world: Psychological aspects of the problem. *Psychology and Law*, 7(1), 13—24. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psylaw.2017070102>
2. Булаев Д.Ю. (2024). Психологические особенности коммуникации и агрессивного поведения подростков в онлайн-пространстве. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*, 1(184), 85—91. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=63893582> (дата обращения: 19.05.2025).
Bulaev D.Yu. (2024). The psychological peculiarities of the communication and the aggressive behavior of the teenagers in the online environment. *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, 1(184), 85—91. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=63893582> (viewed: 19.05.2025).
3. Власова, Н.В., Буслаева, Е.Л. (2023). Кибербуллинг в подростковом возрасте: агрессор и жертва. *Психология и право*, 13(3), 56—71. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2023130305>
Vlasova, N.V., Buslaeva, E.L. (2023). Cyberbullying in Adolescence: Bully and the Victim. *Psychology and Law*, 13(3), 56—71. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psylaw.2023130305>
4. Водяха, С.А., Водяха, Ю.Е. (2020). Влияние Интернета на психологическое благополучие подростков. *Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета*, 2, 35—43. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43142195> (дата обращения: 19.05.2025).

Базаров Р.И. (2025)
Тени интернета: как анонимность влияет
на психологическое здоровье подростков
Вестник практической психологии образования,
22(3), 210—220.

Bazarov R.I. (2025)
Shadows of the Internet: how anonymity
affects the psychological health of adolescents
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 210—220.

- Vodyakha, S.A., Vodyakha, Yu.E. (2020). Influence of the Internet on the psychological well-being of teenagers. *Bulletin of Psychology and Pedagogy of Altai State University*, 2, 35—43. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43142195> (viewed: 19.05.2025).
5. Войшель, Т.И. (2021). Риски интернета как поля общения подростков и людей среднего возраста в сравнении. В: В.В. Рубцов, М.Г. Сорокова, Н.П. Радчикова (ред.), *Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2021): сб. статей II-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 11—12 ноября 2021 г.* (с. 456—464). М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ. URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/dhte2021/contents/Voishal> (дата обращения: 15.05.2025).
- Voishal, T.I. (2021). The risks of the Internet as a communication field for adolescents and middle-aged people in comparison. In: V.V. Rubtsov, M.G. Sorokova, N.P. Radchikova (Eds.), *Digital Humanities and Technology in Education (DHTE 2021): Collection of Articles of the II All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation. November 11—12, 2021* (pp. 456—464). Moscow: Moscow State University of Psychology and Education Publ. (In Russ.). URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/dhte2021/contents/Voishal> (viewed: 15.05.2025).
6. Волкова, Е.Н. (2025). Феномены социализации современных подростков: Pro et contra. *Социальная психология и общество*, 16(2), 23—42. <https://doi.org/10.17759/sps.2025160203>
- Volkova, E.N. (2025). Socialization' phenomenas of modern adolescents: Pro et contra. *Social Psychology and Society*, 16(2), 23—42. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.2025160203>
7. Ермакова, П.Н., Стародубцева, Г.А. (Ред.). (2014). *Оценка негативной информации о развитии психики ребенка*. Ижевск: ИПКРО.
- Ermakova, P.N., Starodubtseva, G.A. (Eds.). (2014). *Assessment of negative information about child mental development*. Izhevsk: IPKRO Publ. (In Russ.)
8. Желнина, Е.В., Медведева, М.А. (2020). Особенности виртуального общения в обществе риска. *Карельский научный журнал*, 9(3), 97—104. <https://doi.org/10.26140/knz4-2020-0903-0023>
- Zheltnina, E.V., Medvedeva, M.A. (2020). Features of Virtual Communication in the Risk Society. *Karelian Scientific Journal*, 9(3), 97—104. (In Russ.) <https://doi.org/10.26140/knz4-2020-0903-0023>
9. Карпов, А.В., Воронова, Т.А. (2021). Цифровизация и развитие психики ребенка: вызовы нового времени. *Человеческий капитал*, 8(152), 22—28. <https://doi.org/10.25629/HC.2021.08.02>
- Karpov, A.V., Voronova, T.A. (2021). Digitalization and development of child psyche: challenges of a new time. *Human Capital*, 8(152), 22—28. (In Russ.). <https://doi.org/10.25629/HC.2021.08.02>
10. Коваленко, С.В., Маковецкая, А.Д., Тюстина, Г.Г. (2022). Исследование интернет-зависимости подростков в условиях образовательной среды как фактора психологической безопасности личности. *Мир науки. Педагогика и психология*, 10(5), Статья 36. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49986674> (дата обращения: 13.05.2025).
- Kovalenko, S.V., Makovetskaya, A.D., Tyustina, G.G. Analysis of Internet addiction of teenagers in the educational environment as a factor of psychological safety of the personality.

Базаров Р.И. (2025)
Тени интернета: как анонимность влияет
на психологическое здоровье подростков
Вестник практической психологии образования,
22(3), 210—220.

Bazarov R.I. (2025)
Shadows of the Internet: how anonymity
affects the psychological health of adolescents
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 210—220.

World of Science. Pedagogy and psychology, 10(5), Article 36. (In Russ.). URL:
<https://elibrary.ru/item.asp?id=49986674> (viewed: 13.05.2025).

11. Манукян, А.Р., Гутиева, И.Г. (2023). Некоторые социально-психологические аспекты кибербуллинга несовершеннолетних. *Право и управление*, 5, 35—39. <https://doi.org/10.24412/2224-9133-2023-5-35-39>
Manukyan, A.R., Gutieva, I.G. (2023). Some socio-psychological aspects of underage cyberbullying. *Law and Management*, 5, 35—39. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2224-9133-2023-5-35-39>
12. Польская, Н.А., Якубовская, Д.К. (2019). Влияние социальных сетей на самоповреждающее поведение у подростков. *Консультативная психология и психотерапия*, 27(3), 156—174. <https://doi.org/10.17759/cpp.2019270310>
Polskaya, N.A., Yakubovskaya, D.K. (2019). The Impact of Social Media Platforms on Self-Injurious Behavior in Adolescents. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 27(3), 156—174. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpp.2019270310>
13. Русаков, А.А., Городова, Д.Д., Пачина, Н.Н. (2021). Кибербуллинг в подростковой среде. В: *Национальная безопасность и молодежная политика: киберсоциализация и трансформация ценностей в VUCA-мире: материалы Международной научно-практической конференции 21–22 апреля 2021 г.* (с. 485—491). Челябинск: Издательство Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45792480> (дата обращения: 13.05.2025).
Rusakov, A.A., Gorodova, D.D., Pachina, N.N. (2021). Cyberbullying in Adolescent Environment. In: *National Security and Youth Policy: Cybersocialization and Value Transformation in the VUCA World: Collection of scientific articles on the materials of International Scientific and Practical Conference April 21–22, 2021* (pp. 485—491). Chelyabinsk: South Ural State Humanitarian Pedagogical University Publ. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=45792480> (viewed: 13.05.2025).
14. Солдатова, Г.У., Илюхина, С.Н. (2021). Аутодеструктивный онлайн-контент: особенности оценки и реагирования подростков и молодежи. *Консультативная психология и психотерапия*, 29(1), 66—91. <https://doi.org/10.17759/cpp.2021290105>
Soldatova, G.U., Ilyukhina, S.N. (2021). Self-Destructive Online Content: Features of Attitude and Response of Adolescents and Youth. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 29(1), 66—91. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpp.2021290105>
15. Солдатова, Г.У., Рассказова, Е.И. (2023). Цифровая социализация российских подростков: сквозь призму сравнения с подростками 18 европейских стран. *Социальная психология и общество*, 14(3), 11—30. <https://doi.org/10.17759/sps.2023140302>
Soldatova, G.U., Rasskazova, E.I. (2023). Digital Socialization of Russian Adolescents: through the Prism of Comparison with Adolescents in 18 European Countries. *Social Psychology and Society*, 14(3), 11—30. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.2023140302>
16. Сомкин, А.А. (2024). Кибербуллинг в современном обществе: основные признаки и разновидности. *Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования*, 24(1), 80—90. <https://doi.org/10.15507/2078-9823.065.024.202401.080-090>
Somkin, A.A. (2024). Cyberbullying in Modern Society: basic features and varieties. *Russian Journal of the Humanities*, 24(1), 80—90. (In Russ.). <https://doi.org/10.15507/2078-9823.065.024.202401.080-090>

Базаров Р.И. (2025)
Тени интернета: как анонимность влияет
на психологическое здоровье подростков
Вестник практической психологии образования,
22(3), 210—220.

Bazarov R.I. (2025)
Shadows of the Internet: how anonymity
affects the psychological health of adolescents
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 210—220.

17. Фазилова, А.Э. (2024). Социально-психологические установки личности, включенной в ситуацию кибербуллинга в цифровой среде. *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*, 4(182), 315—333. <https://doi.org/10.25588/CSPU.2024.182.4.017>
Fazilova, A.E. (2024). Socio-Psychological Attitudes of a person involved in a Cyberbullying situation in a Digital Environment. *The Herald of South-Ural State Humanities-Pedagogical University*, 4(182), 315—333. (In Russ.). <https://doi.org/10.25588/CSPU.2024.182.4.017>
18. Харарбахова, М.А., Мусатова, О.А., Шпагина, Е.М. (2021). Интернет и одиночество подростков. *Психология и право*, 11(4), 2—13. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2021110401>
Khararbakhova, M.A., Musatova, O.A., Shpagina, E.M. (2021). Internet and Loneliness of Adolescents. *Psychology and Law*, 11(4), 2—13. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psylaw.2021110401>
19. Холмогорова, А.Б., Авакян, Т.В., Клименкова, Е.Н., Малюкова, Д.А. (2015). Общение в интернете и социальная тревожность у подростков из разных социальных групп. *Консультативная психология и психотерапия*, 23(4), 102—129. <https://doi.org/10.17759/cpp.2015230407>
Kholmogorova, A.B., Avakyan, T.V., Klimentkova, E.N., Malyukova, D.A. (2015). Internet communication and social anxiety among different social groups of adolescents. *Counseling Psychology and Psychotherapy*, 23(4), 102—129. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpp.2015230407>
20. Чагин, В.С. (2024). Суицид как ответ подростка на давление социально культурной цифровой системы. *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология*, 1(334), 99—104. <https://doi.org/10.53598/2410-3691-2024-1-334-99-104>
Chagin, V.S. (2024). Suicide as adolescents' response to socio-cultural digital system pressures. *Bulletin of Adyghe State University. Series "Area Studies: Philosophy, History, Sociology, Jurisprudence, Political Sciences, Cultural Studies"*, 1(334), 99—104. (In Russ.). <https://doi.org/10.53598/2410-3691-2024-1-334-99-104>
21. Шевякова, О.В. (2020). Позитивное влияние интернет-общения на развитие личности подростка. *Студенческий электронный журнал «СтРИЖ»*, 1(30), 56—61. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42274781> (дата обращения: 15.04.2025).
Shevyakova, O.V. (2020). Positive influence of internet communication on the development of teenager's personality. *Student Electronic Magazine "StRIZH"*, 1(30), 56—61. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42274781> (viewed: 20.05.2025).
22. Юдеева, Т.В. (2022). Особенности реагирования подростков на мнение сверстников в интернет-пространстве. *Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология*, 8(74), 195—205. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49806593> (дата обращения: 15.04.2025).
Yudeeva, T.V. (2022). Features of response of teenagers to the opinion of peers in the internet space. *Scientific Notes of V.I. Vernadsky Crimean Federal University. Sociology. Pedagogy. Psychology*, 8(74), 195—205. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49806593> (viewed: 15.04.2025).
23. Brand, C., Fochesatto, C.F., Gaya, A.R., Schuch, F.B., López-Gil, J.F. (2024). Scrolling through adolescence: Uncovering the link between social media use and its addictive behaviors with

Базаров Р.И. (2025)
Тени интернета: как анонимность влияет
на психологическое здоровье подростков
Вестник практической психологии образования,
22(3), 210—220.

Bazarov R.I. (2025)
Shadows of the Internet: how anonymity
affects the psychological health of adolescents
Bulletin of Practical Psychology of Education,
22(3), 210—220.

- psychosocial health. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 18, Article 107. <https://doi.org/10.1186/s13034-024-00805-0>
24. Kowalski, R.M., Giumetti, G.W., Schreder, A.N., Lattanner, M.R. (2014). Bullying in the digital age: a critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073—1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
25. Kuss, D.J., Griffiths, M.D. (2017). Social Networking Sites and Addiction: Ten Lessons Learned. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(3), Article 311. <https://doi.org/10.3390/ijerph14030311>
26. Livingstone, S., Smith, P.K. (2014). Harms experienced by child users of online and mobile technologies: the nature, prevalence and management of sexual and aggressive risks in the digital age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(6), 635—654. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12197>
27. Marciano, L., Vishwanath, K. (2023). Social media use and adolescents' well-being: A note on flourishing. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1092109. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1092109>
28. Orben, A., Przybylski, A.K. (2019). The association between adolescent well-being and digital technology use. *Nature Human Behaviour*, 3(2), 173—182. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0506-1>
29. Twenge, J.M., Campbell, W.K. (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. *Preventive Medicine Reports*, 12, 271—283. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2018.10.003>

Информация об авторах

Расул Иртышевич Базаров, педагог-психолог, Городской психолого-педагогический центр Департамента образования и науки города Москвы (ГБУ ГППЦ ДОНМ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0555-319X>, e-mail: rasul.bazarov.2017@gmail.com

Information about the authors

Rasul I. Bazarov, Teacher-Psychologist, City Psychological and Pedagogical Center of the Department of Education and Science of Moscow, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0555-319X>, e-mail: rasul.bazarov.2017@gmail.com

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of Interest

The author declares no conflict of interest.

Поступила в редакцию 02.04.2025

Поступила после рецензирования 30.05.2025

Принята к публикации 19.09.2025

Опубликована 26.09.2025

Received 2025.04.02

Revised 2025.05.30

Accepted 2025.09.19

Published 2025.09.26