

СМАЛЬТА

Международный научно-практический
и методический журнал

№ 2, 2026



Ольга Олеговна Андронникова
главный редактор, кандидат
психологических наук, доцент,
декан факультета психологии
(Новосибирск, Россия)

Редакционная коллегия

А. С. Тишкова – заместитель главного редактора, кандидат психологических наук, доцент (Новосибирск, Россия);
Т. П. Скрипкина – доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);
С. Н. Сорокоумова – доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);
О. В. Суворова – доктор психологических наук, профессор (Пермь, Россия);
Л. Н. Антилогова – доктор психологических наук, профессор (Омск, Россия);
Н. Я. Большунова – доктор психологических наук, профессор (Новосибирск, Россия);
Г. Г. Буторин – доктор психологических наук, доцент (Челябинск, Россия);
М. М. Кашапов – доктор психологических наук, профессор (Ярославль, Россия);
Н. В. Ключева – доктор психологических наук, профессор (Ярославль, Россия);
О. А. Овсяник – доктор психологических наук, доцент, профессор (Москва, Россия);
А. А. Утюганов – доктор психологических наук, доцент (Санкт-Петербург, Россия);
М. С. Яницкий – доктор психологических наук, профессор (Кемерово, Россия);
А. В. Серый – доктор психологических наук, доцент, профессор (Кемерово, Россия);
Ю. М. Перевозкина – доктор психологических наук, доцент, профессор (Новосибирск, Россия);
Р. Р. Халфина – доктор биологических наук, профессор (Уфа, Россия);
И. А. Маврина – доктор педагогических наук, профессор (Омск, Россия);
И. А. Федосеева – доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия);
О. А. Кожмякина – кандидат педагогических наук (Новосибирск, Россия);
Б. О. Майер – доктор философских наук, профессор (Новосибирск, Россия);
Е. А. Пушкарёва – доктор философских наук, профессор (Новосибирск, Россия);
А. А. Изгарская – доктор философских наук, профессор (Новосибирск, Россия);
И. Р. Хох – кандидат психологических наук (Уфа, Россия);
Н. В. Буравцова – кандидат психологических наук, доцент (Новосибирск, Россия);
Е. В. Ветерок – кандидат психологических наук, доцент (Новосибирск, Россия);
Ф. Прюс – доктор педагогики, профессор (Грайфсвальде, Германия);
С. А. Стельмах – кандидат психологических наук, доцент (Усть-Каменогорск, Казахстан);

Учредитель:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал «Смальта / Smalta» зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ № ФС77-76348 от 19 июля 2019 г.

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2026

Все права защищены

Журнал размещен в Научной электронной библиотеке и включен в базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ)

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ И ДРУГИХ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ

Андронникова О. О., Радзиховская О. Е. Системный подход к личности как субъекту переживания и переработки критической жизненной ситуации.....	5
Кургузов М. Е., Петровская П. В. Роль наставника в развитии саморегуляции личности	18
Нестерова С. Б., Перевозкина Ю. М., Филипова С. С. Концептуальные основания и система реализации психолого-педагогических классов как среды формирования профессионального самоопределения старшеклассников.....	31

АКТУАЛЬНЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

Кожемякина О. А., Мельникова А. И. Взаимосвязь пространственных представлений и внимания у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	45
Левшунова Е. Н. Особенности выбора профессии подростками в эпоху цифровизации	61
Мантурова Н. М. Особенности взаимосвязи эмоционального выгорания и личностных факторов у педагогов с различным стажем работы	71

ПРАКТИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ И СМЕЖНЫХ НАУК

Анциферова М. А. Развитие речевого творчества у детей старшего дошкольного возраста с задержкой речевого развития	89
--	----

Журнал основан в 2014 г. Выходит 4 раза в год Электронная верстка И. Т. Ильюк Редактор М. В. Праско Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилуйская, 28, т. 8 (383) 244-18-93 Адрес издательства и типографии: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилуйская, 28, т. 8 (383) 244-06-62	Печать цифровая. Бумага офсетная. Усл.-печ. л. 10,5. Уч.-изд. л. 7,0. Тираж 1000 экз. Заказ № 48. Формат 70×108/16. Цена свободная Дата выхода в свет 26.06.2026 Отпечатано в Издательстве НГПУ
--	--

SMALTA

International scientific-practical
and methodical journal

№ 2, 2026



Olga Olegovna Andronnikova
Chief Editor, Candidate of Psychological
Sciences, Associate Professor,
the Dean of the Faculty of Psychology
(Novosibirsk, Russia)

Editorial board

A. S. Tishkova – Deputy editor-in-chief, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (Novosibirsk, Russia);
T. P. Skripkina – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Moscow, Russia);
S. N. Sorokoumova – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Moscow, Russia);
O. V. Suvorova – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Perm, Russia);
L. N. Antilogova – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Omsk, Russia);
N. Ya. Bolshunova – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Novosibirsk, Russia);
G. G. Butorin – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor (Chelyabinsk, Russia);
M. M. Kashapov – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Yaroslavl, Russia);
N. V. Klyueva – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Yaroslavl, Russia);
O. A. Ovsyanik – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor (Moscow, Russia);
A. A. Utyuganov – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor (Saint Petersburg, Russia);
M. S. Yanitsky – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Kemerovo, Russia);
A. V. Sery – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor (Kemerovo, Russia);
Yu. M. Perevozkina – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor (Novosibirsk, Russia);
R. R. Khalfina – Doctor of Biological Sciences, Professor (Ufa, Russia);
I. A. Mavrina – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Omsk, Russia);
I. A. Fedoseeva – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Saint Petersburg, Russia);
O. A. Kozhemyakina – Candidate of Pedagogical Sciences (Novosibirsk, Russia);
B. O. Mayer – Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Novosibirsk, Russia);
E. A. Pushkareva – Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Novosibirsk, Russia);
A. A. Izgarskaya – Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Novosibirsk, Russia);
I. R. Khokh – Candidate of Psychological Sciences (Ufa, Russia);
N. V. Buravtsova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (Novosibirsk, Russia);
E. V. Veterok – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (Novosibirsk, Russia);
F. Prus – Doctor of Pedagogy, Professor (Greifswalde, Germany);
S. A. Stelmach – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan);

The founders of the journal:

Federal state budgetary educational institution
of higher education Novosibirsk State Pedagogical
University

© Novosibirsk State Pedagogical University, 2026
All rights reserved

The journal “Smalta” is registered by Federal service
on supervision in sphere of communication, infor-
mation technologies and mass communications
PI № FS77-76348 from July, 19th, 2019

The journal is placed in the Scientific electronic
library and is included in the Russian Scientific
Citation Index

CONTENTS

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF PSYCHOLOGY AND OTHER HUMAN SCIENCES

Andronnikova O. O., Radzikhovskaya O. E. A Systems Approach to Personality as a Subject of Experiencing and Processing a Critical Life Situation.....	5
Kurguzov M. E., Petrovskaya P. V. The Role of a Tutor in the Development of Self-Regulation of Personality.....	18
Nesterova S. B., Perevozkina Yu. M., Filipova S. S. Conceptual Foundations and Implementation System of Psychological-Pedagogical Classes as an Environment for the Professional Self-Determination of Senior Students.....	31

CURRENT EXPERIMENTAL STUDIES OF PSYCHOLOGY AND RELATED SCIENCES

Kozhemyakina O. A., Melnikova A. I. The Relationship between Spatial Representations and Attention in Primary School-Age Children with Mental Retardation.....	45
Levshunova E. N. Features of the Choice of Profession by Adolescents in the Era of Digitalization	61
Manturova N. M. Peculiarities of the Relationship between Emotional Burnout and Personal Factors in Teachers with Different Lengths of Service	71

PRACTICAL DEVELOPMENTS IN THE FIELD OF PSYCHOLOGY AND RELATED SCIENCES

Antsiferova M. A. Development of Speech Creativity in Older Preschool Children with Delayed Speech Development.....	89
--	----

The journal is based in 2014 Leaves 4 yearly Electronic make-up operator I. T. Iliuk Editor M. V. Prasko Editors address: 630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28, т. 8 (383) 244-18-93 Editors publisher and printing house: 630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28, т. 8 (383) 244-06-62	Printing digital. Offset paper Printer's sheets: 10,5. Publisher's sheets: 7,0. Circulation 1000 issues Order № 48. Format 70×108/16 Release date 26.06.2026
---	--

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ И ДРУГИХ НАУК О ЧЕЛОВЕКЕ

СМАЛЬТА 2026, № 2

SMALTA 2026, no. 2

Обзорная статья

УДК 159.923.2:159.942.5

DOI: 10.15293/2312-1580.2602.01

Системный подход к личности как субъекту переживания и переработки критической жизненной ситуации

Андронникова Ольга Олеговна¹, Радзиховская Ольга Евгеньевна²

^{1,2}Новосибирский государственный педагогический университет,

г. Новосибирск, Россия

Аннотация. Проблема исследования связана с необходимостью теоретического описания личности в условиях критической жизненной ситуации не как совокупности отдельных свойств, реакций или симптомов, а как целостной системы, перестраивающейся в процессе взаимодействия с обстоятельствами, нарушающими привычный порядок жизни. Цель статьи состоит в обосновании системно-психологического подхода к анализу личности как субъекта переживания и переработки критической жизненной ситуации. Методологическую основу составляют системный подход в психологии, субъектный и субъектно-деятельностный принципы, психология жизненных ситуаций, концепция переживания и теория отношений. В статье показано, что единицей анализа выступает не личность сама по себе и не ситуация как внешний фактор, а их взаимодействие, в котором личность выстраивает отношение к происходящему, преобразует ситуацию и одновременно изменяет собственную организацию. Обосновано, что переживание критической ситуации следует понимать как особую внутреннюю деятельность по восстановлению смыслового соответствия между личностью и миром. Выделены системные параметры переработки: межуровневая согласованность, субъектная позиция, саморегуляция, система отношений, идентичность, совладание и ценностно-смысловая интеграция опыта. Сделан вывод о том, что травматический опыт может быть рассмотрен как предельный класс критических жизненных ситуаций, в которых переработка ограничена пределом субъектных возможностей и запускает системную динамику личности.

Ключевые слова: личность; критическая жизненная ситуация; переживание; системный подход; субъектность; совладание; травматический опыт.

Для цитирования: Андронникова О. О., Радзиховская О. Е. Системный подход к личности как субъекту переживания и переработки критической жизненной ситуации // СМАЛЬТА. 2026. № 2. С. 5–17. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2602.01>



A Systems Approach to Personality as a Subject of Experiencing and Processing a Critical Life Situation

Olga O. Andronnikova¹, Olga E. Radzikhovskaya²

^{1,2}*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

Abstract. The article addresses the theoretical problem of describing personality in critical life situations not as a set of isolated traits, reactions or symptoms, but as an integral system that is reorganized in interaction with circumstances disrupting the usual order of life. The aim of the article is to substantiate a systemic-psychological approach to personality as a subject of experiencing and processing a critical life situation. The methodological basis includes the systemic approach in psychology, the subject and activity-based principles, the psychology of life situations, the concept of experiencing, and the theory of relations. The article shows that the unit of analysis is neither personality in isolation nor the situation as an external factor, but their interaction, in which a person constructs an attitude to what is happening, transforms the situation and simultaneously reorganizes himself or herself. Experiencing a critical situation is interpreted as a specific inner activity aimed at restoring the meaningful correspondence between personality and the world. The article identifies key systemic parameters of processing: interlevel coherence, subject position, self-regulation, system of relations, identity, coping and value-semantic integration of experience. It is concluded that traumatic experience can be considered as an extreme class of critical life situations in which processing reaches the limits of subject capacities and initiates systemic dynamics of personality.

Keywords: personality; critical life situation; experiencing; systemic approach; subjectivity; coping; traumatic experience.

For Citation: Andronnikova O. O., Radzikhovskaya O. E. A Systems Approach to Personality as a Subject of Experiencing and Processing a Critical Life Situation. *SMALTA*, 2026, no. 2, pp. 5–17. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2602.01>

Введение

Современная психология личности все чаще сталкивается с необходимостью объяснять не только устойчивость личностной организации, но и те формы ее изменения, которые обнаруживаются в кризисных, предельных и травматических обстоятельствах. Традиционный для персонологии вопрос о том, что представляет собой личность, какие черты, уровни, свойства или подструктуры ее образуют, сохраняет методологическое значение при описании относительно стабильной организации. Однако он оказывается недостаточным в тех случаях, когда предметом анализа становится личность в ситуации дестабилизации. В критической жизненной ситуации личность проявляется не столько через перечень свойств, сколько через способ встречи с обстоятельствами, через характер переживания, переработки, выбора позиции и восстановления нарушенной согласованности жизненного мира.

Именно поэтому исходной единицей теоретического анализа в настоящей статье выступает не личность сама по себе и не ситуация как автономный внешний фактор, а их взаимодействие. Критическая ситуация приобретает психологический смысл лишь в той мере, в какой она включается в систему отношений человека, за-



трагивает его мотивы, ценности, способы саморегуляции, идентичность и жизненную перспективу. В свою очередь, личность не только реагирует на ситуацию, но и интерпретирует ее, наделяет значением, сопротивляется ей, приспосабливается к ней или преобразует ее, одновременно перестраивая собственную организацию.

Такой ракурс методологически соотносится с отечественной психологией жизненных ситуаций, в которой жизненная ситуация рассматривается не как внешняя совокупность условий, а как пространство взаимодействия человека с миром [2; 7; 8; 10; 20]. Он также восходит к положению Б. Ф. Ломова [15] о необходимости изучения психического в системе внутренних и внешних отношений и к формуле К. Левина [14], согласно которой поведение задается полем «личность – среда». В данной логике критическая ситуация выступает не просто как стрессор, а как событие, нарушающее привычное соотношение между личностью и миром и требующее внутренней работы по восстановлению смысла, связности и субъектной позиции.

Цель статьи состоит в теоретическом обосновании системного подхода к анализу личности как субъекта переживания и переработки критической жизненной ситуации. Для достижения этой цели необходимо, во-первых, уточнить единицу анализа критической жизненной ситуации; во-вторых, показать методологическую продуктивность понимания личности как открытой многоуровневой саморегулирующейся системы; в-третьих, раскрыть значение субъектности, переживания, совладания и системы отношений в процессе переработки критического опыта; в-четвертых, определить место травматического опыта как предельного класса критических жизненных ситуаций.

Методология теоретического анализа

Статья носит теоретико-методологический характер. В качестве методов использованы анализ, сопоставление и концептуальный синтез положений системного подхода, субъектной психологии, психологии жизненных ситуаций, концепции переживания и теории отношений. Такой способ анализа позволяет не ограничиваться описанием отдельных феноменов критического опыта, а рассмотреть их как взаимосвязанные компоненты единого процесса системной динамики личности.

Несущим основанием предлагаемого подхода является системная методология. В отечественной психологии системный подход представлен в трудах Б. Ф. Ломова [15], В. А. Ганзена [9], В. А. Барабанщикова и других исследователей [5]. В более широком методологическом контексте он соотносится с общей теорией систем и теорией функциональных систем [3; 5; 6; 9; 15]. Для анализа личности в критической ситуации системный подход принципиален потому, что позволяет удерживать в единой рамке устойчивость и изменчивость, внутреннюю организацию и внешнюю обусловленность, регуляцию и развитие, а также объяснять многообразие исходов переживания через различные конфигурации межуровневых связей.

Системный подход в данном случае не предполагает механического присоединения разных теорий друг к другу. Субъектный принцип, субъектно-деятельностная логика и ситуационно-событийный подход рассматриваются как конкретизации единой системной методологии: субъектный принцип раскрывает активную инстанцию переработки опыта; деятельностная логика позволяет понимать переживание как внутреннюю работу; психология жизненных ситуаций задает контекст, в котором эта работа разворачивается. Следовательно, личность рассматривается одновременно как система и как субъект: как организованная целостность, изме-



няющаяся под воздействием критической ситуации, и как активная инстанция, направляющая эту перестройку. При этом устойчивые индивидуальные различия рассматриваются не изолированно, а как один из уровней системной организации личности. Такой ход анализа позволяет включить диспозиционный ракурс в более широкую системно-субъектную рамку [19; 25].

Личность и ситуация как единица системно-психологического анализа

Критическая жизненная ситуация не может быть понята только через описание объективного события. Одно и то же обстоятельство приобретает различный психологический смысл в зависимости от жизненного контекста, системы отношений, уровня субъектной включенности, ресурсов саморегуляции и ценностно-смысловой организации личности. Поэтому психологически значимым является не сам внешний факт, а та конфигурация отношений, в которой этот факт становится для человека угрозой, вызовом, утратой, задачей или возможностью преобразования.

В отечественной психологической традиции этот взгляд с особой последовательностью разработан Ф. Е. Василюком [8], где критическая ситуация определяется как ситуация невозможности непосредственной реализации жизненных потребностей. Такая ситуация превосходит привычные регуляторные средства субъекта и требует особой внутренней деятельности – переживания. Переживание в этом контексте не сводится к эмоциональной реакции. За этим понятием стоит смысловая работа личности, направленная на восстановление нарушенного соответствия между человеком и миром, на производство смысла там, где осуществление прежнего жизненного замысла оказалось заблокированным. Такой подход сразу выводит за скобки редукцию критической ситуации к стрессу или к задаче адаптации. Обыденная трудность преодолевается за счет уже имеющихся навыков и инструментальных изменений, тогда как критическая ситуация затрагивает фундаментальные основания существования – непрерывность жизненного пути, устойчивость самоотношения, доверие к миру, перспективу будущего и саму структуру отношений с окружающими. Поэтому ее переработка не может быть сведена к восстановлению прежнего функционирования. Она предполагает перестройку смысловой, реляционной и регуляторной организации личности.

Данный подход прямо переключается с теорией отношений В. Н. Мясищева [17], согласно которой личность проявляется через систему активных, сознательных, избирательных и опытом выстроенных связей с действительностью. Критическое событие воздействует не на отдельную функцию, а на всю систему – на отношение к себе, к другим людям, к миру в целом. Именно сквозь призму отношений событие и становится психологическим фактом: оно переживается как угроза целостности, как разрушение доверия, как потеря опоры, как вызов авторству своей жизни или как шанс пересмотреть жизненную позицию. Следовательно, при анализе критической или трудной жизненной ситуации в центре внимания оказывается не изолированный индивид и не объективная среда, а пространство между ними, где личность активно относится к случившемуся, а не просто испытывает на себе его давление.

Личность как открытая многоуровневая саморегулирующаяся система

Для анализа переработки критического опыта необходима методологическая рамка, способная удержать личность как целостность. Системное понимание личности предполагает, что ее свойства, состояния, отношения, мотивы, формы активности и способы регуляции образуют не сумму элементов, а иерархически организованную, развивающуюся структуру. Компоненты личности приобретают



психологическое значение не сами по себе, а через свое место в целостной системе и через характер связей с другими компонентами.

Применительно к критической ситуации это положение имеет принципиальное значение. Переживание кризиса редко затрагивает только одну психологическую сферу. Нарушение регуляции эмоций связано с изменением образа себя; утрата доверия к другим людям перестраивает систему отношений; изменение жизненных смыслов влияет на способы поведения; дезорганизация будущего снижает способность к целеполаганию и совладанию. Поэтому критический опыт должен рассматриваться как фактор, способный нарушать или перестраивать межуровневую координацию личности.

Системная парадигма позволяет выделить несколько планов анализа. Структурный план обращен к тому, какие уровни и компоненты личности вовлечены в переживание. Функциональный план раскрывает, как поддерживается устойчивость или развивается дезорганизация. Регуляторный план показывает, какими способами личность удерживает целостность, снижает напряжение, перерабатывает смысл и выбирает действия. Генетический план связывает актуальную реакцию с предшествующим жизненным опытом, ранними отношениями, биографическими событиями и сформированными способами включения в жизненные ситуации.

Под критической событийной нагрузкой могут формироваться качественно разные режимы системной организации. Личность способна сохранять относительную межуровневую согласованность, обеспечивая тем самым устойчивое совладание и восстановление. Но возможен и переход к защитно-ригидному функционированию, при котором стабильность обеспечивается ценой сужения опыта, избегания и утраты гибкости. Наконец, возможно состояние выраженной дезинтеграции, когда распадается связность самоотношения, смыслов, регуляции и отношений с другими. Часто это обеспечивается отщеплением болезненного опыта. Обозначим, что перечисленные состояния не количественные градации накопления опыта, а разные типы системной динамики. Благодаря такому взгляду удастся уйти от упрощенной оппозиции «адаптация – дезадаптация» и увидеть промежуточные, переходные формы: случаи, когда ресурсы еще присутствуют, но включены в ригидные схемы; или когда внешне благополучное функционирование сопровождается глубоким внутренним смысловым разрывом; или когда кризис становится точкой роста и перестройки идентичности.

Субъектность как регулятор переработки критической ситуации

Центральным для данного анализа является понимание личности как субъекта собственной жизни. Субъектность выражает не просто активность, а способность человека занимать позицию по отношению к обстоятельствам, соотносить внешние требования с внутренними основаниями, рефлексивно опосредовать опыт и участвовать в построении собственного жизненного пути. В трудах С. Л. Рубинштейна [21] это положение связано с принципом детерминации внешнего через внутренние условия. В работах К. А. Абульхановой-Славской [1] субъект жизни определяется через способность организовывать жизненное время, разрешать противоречия и реализовывать жизненную позицию.

Особое значение для настоящего анализа имеет концепция субъект-объектных ориентаций Е. Ю. Коржовой [10]. Она показывает, что человек по-разному включается в жизненные ситуации. В одном случае он сохраняет внутреннюю детерминацию, стремится осмысливать и преобразовывать обстоятельства, выступает



автором собственной жизненной позиции. В другом случае источник активности переносится вовне: человек уподобляется объекту ситуации, подчиняется ее логике, переживает себя зависимым от обстоятельств и менее способным влиять на происходящее. Современные работы Е. Ю. Коржовой и ее соавторов показывают, что базовые жизненные ориентации могут рассматриваться как устойчивая характеристика направленности личности и как инструмент анализа субъективного проживания конкретных жизненных ситуаций [12; 13].

Субъект-объектные ориентации включают несколько взаимосвязанных параметров: стремление к изменению или сохранению себя, внутренний или внешний локус контроля, направленность на освоение внутреннего или внешнего мира, тяготение к новизне или привычному. Эти параметры нельзя свести к набору черт. Они описывают способы реализации потенциала субъектности в конкретном взаимодействии с жизненной ситуацией. Поэтому диспозиционные особенности – эмоциональная устойчивость, чувствительность к угрозе, привычные способы реагирования – входят в анализ не как самостоятельный предмет, а как параметры, задающие индивидуальный стиль переработки критического опыта.

Разворачивание субъект-объектных ориентаций в пространстве жизненного творчества и жизненной ответственности позволяет различать способы взаимодействия с ситуацией: преобразующий, гармонизирующий, пользовательский и потребительский. Для анализа критической жизненной ситуации особенно важно различение двух полюсов: жизненного творчества и жизненного приспособления. В первом случае человек не только адаптируется к обстоятельствам, но и преобразует ситуацию и себя. Во втором случае он действует так, как будто сама ситуация диктует единственно возможный способ существования.

Эти полюса имеют значение для понимания системной динамики личности. Приспособительный полюс может обеспечивать восстановление и поддержание функционирования, однако в неблагоприятных условиях он может закрепляться в дезадаптивных формах: ригидности, избегании, внешней детерминации, утрате субъектной позиции. Творчески-преобразующий полюс задает возможность более глубокой интеграционной перестройки, при которой критический опыт не только компенсируется, но и включается в новую смысловую и идентификационную организацию личности.

Переживание, совладание и система отношений в процессе переработки жизненного опыта

Если субъектность задает активную позицию личности в критической ситуации, то переживание описывает внутреннюю работу, которая делает критический опыт перерабатываемым. В концепции Ф. Е. Василюка [8] переживание направлено не на устранение внешнего факта как такового, а на восстановление возможности жить дальше при изменившихся условиях. Оно включает работу смысла, перестройку отношения к невозможному, поиск новых оснований продолжения жизненного пути.

Эта работа всегда осуществляется в системе отношений. Критическая ситуация меняет отношение к себе: человек может столкнуться с уязвимостью, виной, стыдом, беспомощностью или, напротив, с новым переживанием собственной устойчивости. Она изменяет отношение к другим: может усиливать доверие и привязанность либо, наоборот, формировать подозрительность, отчуждение и ожидание угрозы. Она меняет отношение к миру: прежние представления о справедливости, безопасности, контролируемости и предсказуемости могут быть нарушены. Поэто-



му переработка критического опыта требует не только эмоциональной стабилизации, но и реконструкции системы отношений.

Ресурсной стороной переработки опыта выступает совладание. В психологии жизненных ситуаций совладание понимается двояко: как относительно устойчивая характеристика личности и как процесс мобилизации ресурсов личности и среды [2; 10; 12]. Такое двойственное понимание важно, поскольку в критической ситуации человек опирается как на ранее сформированные способы действия, так и на актуально возникающие возможности поддержки, переосмысления и выбора. Совладание не исчерпывается техникой преодоления стресса, а включает ценностную, смысловую, реляционную и поведенческую организацию ответа личности.

Ведущая роль в совладании с возникшей ситуацией принадлежит направленности личности и субъектной позиции. Способность рефлексивно опосредовать опыт, удерживать сложность происходящего, не сводить себя к роли пассивного объекта, сохранять или заново конструировать авторство собственной жизни становится одним из условий переработки критического опыта. В современной психологии саморазвитие личности рассматривается как особая субъектная форма развития, связанная с внутренней работой по изменению себя и собственной жизненной позиции [16; 22]. Это положение существенно для понимания переработки критической ситуации как возможного перехода от восстановления к личностному изменению. В практико-ориентированных исследованиях кризисного психологического консультирования дополнительно подчеркивается значение субъектной поддержки человека в ситуации острого неблагополучия [23].

Существенными условиями переработки выступают также жизнестойкость, переживание психологической безопасности, устойчивость границ и ценностно-смысловая организация опыта. Психологическая безопасность может рассматриваться как условие сохранения субъектной устойчивости в дестабилизирующих обстоятельствах; суверенность психологического пространства – как ресурс сохранения границ и авторства; ценностно-смысловой план – как вертикаль, относительно которой опыт может быть осмыслен не только как разрушение, но и как событие, требующее нравственного, личностного и жизненного выбора [4; 18; 24].

Системная динамика личности в критической жизненной ситуации

Перечисленные процессы получают целостное объяснение именно в системной рамке. Переработка критической ситуации представляет собой динамику личностной системы: рассогласование, вызванное критическим воздействием, запускает перестройку межуровневых связей, механизмов саморегуляции, системы отношений, смысловой сферы и идентичности. Субъектность в этом процессе выступает не внешним дополнением к системе, а ее регуляторным центром: субъект удерживает или восстанавливает согласованность уровней, выбирает способ отношения к происходящему и направляет дальнейшую перестройку.

Системная динамика личности может быть описана через несколько взаимосвязанных параметров. Первый параметр – степень межуровневой согласованности. Если эмоциональные реакции, когнитивные оценки, поведенческие стратегии, смысловые основания и социальные связи согласуются между собой, личность получает возможность интегрировать критический опыт. Если же уровни действуют несогласованно, возникает дезорганизация: эмоции не связываются со смыслом, воспоминания не включаются в нарратив, отношения с другими не поддерживают восстановление, а поведение становится ригидным или избегающе-компенсаторным.



Второй параметр – состояние саморегуляции. Критическая ситуация всегда нарушает привычные контуры регуляции, поскольку прежние способы контроля могут не работать. Личность ищет новые способы стабилизации, переработки и действия. В одном варианте саморегуляция становится более гибкой и рефлексивной; в другом – сужается до защиты, избегания или внешней зависимости; в третьем – фрагментируется, что ведет к утрате целостности переживания.

Критическая ситуация всегда задает вопрос: «Кто я теперь, после случившегося?» Если опыт интегрирован в биографическую и смысловую сферу личности, идентичность может сохранить непрерывность или преобразоваться без потери целостности. Если же событие остается неинтегрированным, возникает риск фиксации на позиции жертвы, разрыва жизненной истории (нарратива), утраты доверия к себе и подрыва чувства авторства.

Четвертый параметр – качество надсистемного контекста, в который включаются семья, значимые отношения, профессиональное и культурное окружение. Личность в этом случае выступает открытой системой, и ее восстановление или дезорганизация не объясняются только внутренними свойствами. Поддерживающие отношения, признание пережитого, возможность символизации и социального включения способствуют интеграции опыта. Отвержение, стигматизация, повторное нарушение границ или отсутствие признания значимости опыта, напротив, усиливают риск дезадаптивной фиксации.

Таким образом, системная динамика личности в критической ситуации не является линейным движением от нарушения к восстановлению. Она может разворачиваться как адаптивное восстановление, как ригидная стабилизация, как дезинтеграция или как интеграционно-преобразующая перестройка личности. Направление динамики личности определяет не один фактор, а вся конфигурация субъектной позиции, межуровневой согласованности, ресурсов саморегуляции, системы отношений и контекстуальной поддержки.

От типологии жизненных ориентаций к модели системной динамики

Концепция субъект-объектных ориентаций имеет важное значение для понимания того, что способ взаимодействия с жизненной ситуацией не является случайным. Он базируется в устойчивой организации личности и связан с интернальностью, гибкостью, временной перспективой, переживанием полноты жизни и характером внутренней картины жизненного пути [10]. Современное развитие данного направления показывает возможность анализа жизненных ориентаций не только в индивидуально-биографическом, но и в этнокультурном и семейно-ситуационном контекстах [12; 13]. Эти данные позволяют рассматривать жизненные ориентации как эмпирически операционализируемый регулятор взаимодействия личности с ситуацией.

Однако для анализа критического и особенно травматического опыта типологии способов взаимодействия недостаточно. Типология прежде всего описывает субъектный полюс, то как человек занимает определенную позицию, распределяет ответственность и активность, разворачивает жизненное творчество или демонстрирует стратегию приспособления [11]. Однако сама критическая ситуация заставляет сфокусировать внимание не только на позицию, а и на личностную архитектуру: на ее уровни, связи, механизмы, которые удерживают устойчивость личности и обеспечивают способность к трансформации.

Таким образом, системная модель рассмотрения личности как субъекта переживания и переработки критической жизненной ситуации смещает фокус внима-



ния, включая в него ряд параметров. Во-первых, анализ личностной организации, позволяющий определить, какие именно уровни задеты травматическим опытом, как именно перестраиваются связи между саморегуляцией, отношениями, смыслами и идентичностью. Во-вторых, акцент переносится с трансситуационной устойчивости ориентаций личности на динамику личности, возникающую вследствие критической нагрузки травматического опыта, включая дезадаптивные траектории, защитно-ригидные формы реагирования и феномен фиксации в позиции жертвы. В-третьих, фокус смещается к анализу механизмов, поддерживающих или трансформирующих тип системной организации личности. Необходимо отметить, что именно понимание механизмов, динамики и состояния согласованности уровней личности выступает основой выстраивания психологического сопровождения.

Данный подход опирается на методологию психологии жизненных ситуаций как на базовую, позволяющую рассматривать личность не как объект, подвергающийся воздействию обстоятельств, а как субъект, занимающий определенную позицию и преобразовывающий обстоятельства. Системная модель развивает данный подход, позволяя рассматривать критическую ситуацию как фактор, запускающий перестройку многоуровневой личностной организации.

Травматический опыт как предельный класс критических жизненных ситуаций

Понимание личности как субъекта переработки жизненных ситуаций, позволяет рассматривать травматический опыт как предельный, самый интенсивный класс критических ситуаций, в которых разрушается сама возможность привычной смысловой, эмоциональной и регуляторной переработки. В этой ситуации травматический опыт рассматривается не как нозологическая единица, выводя его из поля клинического рассмотрения в область общей психологии и психологии личности.

В отличие от иных трудных жизненных ситуаций, травматический опыт затрагивает базовые основания личностной целостности. В первую очередь нарушается чувство безопасности, доверие к себе и к миру, границам своего психологического пространства, переживанию контроля, самоотношению, связям с другими людьми, образу будущего. Таким образом травма запускает системный кризис, в котором переживание, саморегуляция, отношения и идентичность теряют согласованность.

Системный подход к анализу травматического опыта позволяет отметить, что разные исходы травматического опыта (дезадаптация, восстановление, устойчивость, посттравматический рост) – это не различия в степени тяжести симптомов, а качественно разные варианты системной перестройки личности. При этом в одном случае личность фиксируется в дезорганизирующей конфигурации, где нарушения межуровневой связи и идентичность поддерживают позицию беспомощности и жертвенности. В другом – восстанавливается прежняя целостность и регуляторная состоятельность личности. В третьем случае критический опыт может стать основанием для интеграционно-преобразующей перестройки личности с переопределением смыслов, ценностей и жизненной позиции.

Такое понимание определяет стратегию психологической помощи. Если травма рассматривается только через симптоматику, то помощь неизбежно концентрируется на снижении дистресса. В случае если травматический опыт рассматривается как системная дестабилизация личности, то мишенями сопровождения становятся межуровневая согласованность, восстановление субъектной позиции, переработка системы отношений, интеграция идентичности, укрепление границ и активация ресурсов надсистемного контекста.



Заключение

Проведенный теоретический анализ позволяет сделать вывод, что системный подход выступает продуктивным основанием для изучения личности в условиях критической жизненной ситуации, в том числе травматического опыта как его крайнего проявления. Системный подход позволяет рассматривать личность не как пассивный объект внешнего воздействия, а как открытую, многоуровневую, саморегулирующуюся и развивающуюся систему, способную к переживанию, осмыслению, совладанию и преобразованию обстоятельств собственной жизни.

Это определяет единицу анализа, которой выступает взаимодействие личности и ситуации. Критическая ситуация обретает психологическое значение через систему отношений личности. Личность через способ, которым она включается в ситуацию: субъектную позицию, переживание, тип совладания и характер внутренней перестройки. Переживание в данном случае – особая внутренняя деятельность, направленная на восстановление смысловой связности и возможности продолжать жизнь в изменившихся условиях.

Субъектность и системность личности выступают единым предметом анализа. Системность описывает личность как целостную уровневую организацию со своими связями и регуляторными механизмами. Субъектность показывает, как эта система удерживает или восстанавливает целостность, выбирает отношение к происходящему и направляет собственную перестройку. Системная динамика личности как раз описывает процесс изменения межуровневых связей, саморегуляции, системы отношений, смысловой сферы и идентичности под воздействием критического опыта.

Травматический опыт в предложенной логике может быть рассмотрен как предельный класс критических жизненных ситуаций. Его специфика состоит в том, что переработка наталкивается на предел субъектных возможностей и затрагивает базовые основания личностной целостности. Поэтому дальнейший анализ травматического опыта требует не только клинико-феноменологического описания, но и системного исследования тех механизмов, которые определяют дезадаптивные, восстановительные и интеграционно-преобразующие траектории посттравматической динамики личности.

Список источников

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита [Электронный ресурс] // Психологический журнал. 1994. Т. 15, № 1. С. 3–18. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21395491> (дата обращения: 22.01.2026).
3. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем. М.: Медицина, 1975. 448 с.
4. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании. СПб.: Союз, 2002. 271 с.
5. Барабанищев В. А. Системная организация и развитие психики [Электронный ресурс] // Психологический журнал. 2003. Т. 24, № 1. С. 29–46. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17315599> (дата обращения: 22.01.2026).
6. Берталанфи Л. фон. Общая теория систем – критический обзор // Исследования по общей теории систем: сборник переводов / общ. ред. и вступит. ст. В. Н. Садовского, Э. Г. Юдина. М.: Прогресс, 1969. С. 23–82.



7. Бурлачук Л. Ф., Коржова Е. Ю. Психология жизненных ситуаций. М.: Российское педагогическое агентство, 1998. 263 с.
8. Василюк Ф. Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. М.: Изд-во Московского университета, 1984. 200 с.
9. Ганзен В. А. Системные описания в психологии. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1984. 176 с.
10. Коржова Е. Ю. Психология жизненных ориентаций человека. СПб.: Изд-во РХГА, 2006. 384 с.
11. Коржова Е. Ю. Типология личности в творчестве Ф. М. Достоевского // Психологический журнал. 2021. Т. 42, № 3. С. 64–74. DOI: <https://doi.org/10.31857/S020595920015199-4>
12. Коржова Е. Ю., Тузова О. Н., Карасаева А. М., Повхова А. В. Жизненная ситуация постопеки в субъективных оценках членов кровнородственных семей // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2024. Т. 14, № 2. С. 241–259. DOI: <https://doi.org/10.21638/spbu16.2024.203>
13. Коржова Е. Ю., Цинь П., Веселова Е. К., Дворецкая М. Я. Структура базовых жизненных ориентаций: этнокультурный аспект (на примере китайской версии Опросника субъект-объектных ориентаций) // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2023. Т. 13, № 4. С. 493–508. DOI: <https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.404>
14. Левин К. Теория поля в социальных науках. СПб.: Речь, 2000. 368 с.
15. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 448 с.
16. Моросанова В. И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 1. С. 3–37. DOI: <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.01>
17. Мясичев В. Н. Психология отношений / под ред. А. А. Бодалева. М.; Воронеж: МПСИ; МОДЭК, 2003. 400 с.
18. Нартова-Бочавер С. К. Человек суверенный: опыт психологического исследования субъекта в его бытии. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
19. Олпорт Г. В. Становление личности: избранные труды. М.: Смысл, 2002. 462 с.
20. Психология социальных ситуаций: хрестоматия / сост. и общ. ред. Н. В. Гришиной. СПб.: Питер, 2001. 416 с.
21. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
22. Щукина М. А. Психология саморазвития личности. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2015. 348 с.
23. Щукина М. А., Гаранжа А. В. Чат-консультирование в кризисной психологической службе для подростков // Вестник Вятского государственного университета. 2021. № 1. С. 115–124. DOI: <https://doi.org/10.25730/VSU.7606.21.011>
24. Щукина М. А., Ширман Л. А. Психологические предикторы удовлетворенности жизнью людей старшего возраста (на примере клиентов благотворительного фонда) // Национальный психологический журнал. 2022. № 1 (45). С. 15–29. DOI: <https://doi.org/10.11621/npj.2022.0102>
25. Allport G. W. Pattern and Growth in Personality. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1961. 593 p.

References

1. Abulkhanova-Slavskaya K. A. *Strategy of Life*. Moscow: Mysl' Publ., 1991, 299 p. (In Russian)
2. Antsyferova L. I. Personality in Difficult Life Conditions: Rethinking, Transformation of Situations and Psychological Defense [Electronic resource]. *Psychological Journal*, 1994, vol. 15, issue 1, pp. 3–18. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21395491> (date of access: 22.01.2026). (In Russian)



3. Anokhin P. K. *Essays on the Physiology of Functional Systems*. Moscow: Meditsina Publ., 1975, 448 p. (In Russian)
4. Baeva I. A. *Psychological Security in Education*. Saint Petersburg: Soyuz Publ., 2002, 271 p. (In Russian)
5. Barabanshchikov V. A. System Organization and Development of the Psyche [Electronic resource]. *Psychological Journal*, 2003, vol. 24, issue 1, pp. 29–46. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17315599> (date of access: 22.01.2026). (In Russian)
6. Bertalanffy L. von. General System Theory: A Critical Review. *Research in General System Theory*. Moscow: Progress Publ., 1969, pp. 23–82. (In Russian)
7. Burlachuk L. F., Korzhova E. Yu. *Psychology of Life Situations*. Moscow: Russian Pedagogical Agency Publ., 1998, 263 p. (In Russian)
8. Vasilyuk F. E. *Psychology of Experiencing: Analysis of Overcoming Critical Situations*. Moscow: Moscow University Publishing House, 1984, 200 p. (In Russian)
9. Ganzen V. A. *System Descriptions in Psychology*. Leningrad: Leningrad University Publishing House, 1984, 176 p. (In Russian)
10. Korzhova E. Yu. *Psychology of Human Life Orientations*. Saint Petersburg, 2006, 384 p. (In Russian)
11. Korzhova E. Yu. Typology of Personality in the Works of F. M. Dostoevsky. *Psychological Journal*, 2021, vol. 42, no. 3, pp. 64–74. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.31857/S020595920015199-4>
12. Korzhova E. Yu., Tuzova O. N., Karasaeva A. M., Povkhova A. V. Post-Care Life Situation in Subjective Assessments of Members of Blood-Related Families. *Bulletin of St. Petersburg University. Psychology*, 2024, vol. 14, issue 2, pp. 241–259. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.21638/spbu16.2024.203>
13. Korzhova E. Yu., Qin P., Veselova E. K., Dvoretzkaya M. Ya. Structure of Basic Life Orientations: Ethnocultural Aspect. *Bulletin of St. Petersburg University. Psychology*, 2023, vol. 13, issue 4, pp. 493–508. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.21638/spbu16.2023.404>
14. Lewin K. *Field Theory in Social Science*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 2000, 368 p. (In Russian)
15. Lomov B. F. *Methodological and Theoretical Problems of Psychology*. Moscow: Nauka Publ., 1984, 448 p. (In Russian)
16. Morosanova V. I. Conscious Self-Regulation as a Meta-Resource for Achieving Goals and Solving the Problems of Human Activity. *Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology*, 2021, no. 1, pp. 3–37. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.01>
17. Myasishchev V. N. *Psychology of Relations*. Moscow: Voronezh, MPSI Publ., MODEK Publ., 2003, 400 p. (In Russian)
18. Nartova-Bochaver S. K. *Sovereign Human Being: Psychological Study of the Subject in His or Her Being*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2008, 400 p. (In Russian)
19. Allport G. W. *Basic Considerations for a Psychology of Personality*. Moscow: Smysl Publ., 2002, 462 p. (In Russian)
20. *Psychology of Social Situations: Reader*. Ed. N. V. Grishina. Saint Petersburg: Piter Publ., 2001, 416 p. (In Russian)
21. Rubinstein S. L. *Being and Consciousness. Human and World*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2003, 512 p. (In Russian)
22. Shchukina M. A. *Psychology of Personality Self-Development*. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University Publishing House, 2015, 348 p. (In Russian)
23. Shchukina M. A., Garanzha A. V. Chat Counseling in a Crisis Psychological Service for Adolescents. *Bulletin of Vyatka State University*, 2021, no. 1, pp. 115–124. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.25730/VSU.7606.21.011>
24. Shchukina M. A., Shirman L. A. Psychological Predictors of Life Satisfaction in Older Adults. *National Psychological Journal*, 2022, no. 1 (45), pp. 15–29. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.11621/npj.2022.0102>



25. Allport G. W. *Pattern and Growth in Personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1961, 593 p.

Информация об авторах

Ольга Олеговна Андронникова – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии и истории психологии, декан факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-1756-7682>, andronnikova_69@mail.ru

Ольга Евгеньевна Радзиховская – старший преподаватель кафедры практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-9282-2997>, o.radzihovskaya@gmail.com

Information about the Authors

Olga O. Andronnikova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of General Psychology and History of Psychology, Dean of the Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-1756-7682>, andronnikova_69@mail.ru

Olga E. Radzihovskaya – Senior Lecturer of the Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-9282-2997>, o.radzihovskaya@gmail.com

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 04.05.2026

Одобрена после рецензирования: 09.06.2026

Принята к публикации: 15.06.2026

Received: 04.05.2026

Approved after peer review: 09.06.2026

Accepted for publication: 15.06.2026



Роль наставника в развитии саморегуляции личности

Кургузов Максим Евгеньевич¹, Петровская Полина Васильевна²

^{1,2}*Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия*

Аннотация. В статье анализируется влияние интерактивной деятельности наставника на процесс социогенеза регулятивных функций личности. Из различных сфер функциональности личности и ее ценностно-смысловой системы самосознания складывается интегральное качество – саморегулятивность. Особое внимание уделено описанию этапов интериоризации культуры деятельности наставника наставляемым в процессе развития психической и психологической функциональности личности. Выявлено определение наставника как значимого субъекта зоны ближайшего развития наставляемого. Установлена эффективная и конструктивная модель отношений в диаде «наставник – наставляемый». Авторы приходят к выводу, что наставничество является ключевой социальной ситуацией развития человека как автономного субъекта деятельности, способной направить процесс развития личности во множество направлений.

Ключевые слова: наставник; наставничество; саморегуляция; интеракция; интериоризация; зона ближайшего развития; жизнеспособность.

Для цитирования: Кургузов М. Е., Петровская П. В. Роль наставника в развитии саморегуляции личности // СМАЛЬТА. 2026. № 2. С. 18–30. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2602.02>

Review Article

The Role of a Tutor in the Development of Self-Regulation of Personality

Maxim E. Kurguzov¹, Polina V. Petrovskaya²

^{1,2}*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

Abstract. This article analyzes the influence of a tutor's interactive activities on the sociogenesis of an individual's regulatory functions. The integrated quality of self-regulation emerges from various areas of personal functionality and their value-semantic system of self-awareness. Particular attention is paid to describing the stages of internalization of the tutor's culture of activity by the mentee during the development of mental and psychological functioning. The tutor is defined as a significant actor in the mentee's zone of proximal development. An effective and constructive model of tutor-mentee relationships is established. The authors conclude that tutoring is a key social situation in the development



of an individual as an autonomous agent, capable of directing the process of personal development in multiple directions.

Keywords: tutor; tutorship; self-regulation; interaction; internalization; zone of proximal development; viability.

For Citation: Kurguzov M. E., Petrovskaya P. V. The Role of a Tutor in the Development of Personality Self-Regulation. *SMALTA*, 2026, no. 2, pp. 18–30. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2602.02>

Одной из стратегических целей системы образования, описанной в Указе Президента РФ № 204 от 07.05.2018 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», является «воспитание гармонично развитой и социально-ответственной личности» [24]. Одним из современных инструментов, отвечающих за развитие и формирование гармонично развитой, жизнестойкой личности, в любой системе образования является наставничество [23]. Под наставничеством понимается форма обеспечения развития и адаптации лиц, в отношении которых осуществляется наставничество [15]. Потому рассмотрение технологии осуществления деятельности наставничества, механизмов протекания контакта между лицами, интегрированными в данное взаимодействие, и описание проблем, возникающих сегодня в практике наставничества являются актуальной темой в жизнедеятельности современной системы образования.

Теоретико-методологической основой исследования являются отечественные концептуальные позиции в изучении развития высших психических функций (Л. С. Выготский [5], П. Я. Гальперин [6], С. Л. Рубинштейн [20], А. Р. Лурия [12], В. Д. Шадриков [25]), развития жизнеспособности личности (К. А. Абульханова-Славская [1], С. Л. Рубинштейн [19], Б. Г. Ананьев [2]), развития субъектной саморегуляции личности (К. А. Абульханова-Славская [1], В. А. Ядов [27], О. А. Конопкин [10], В. И. Моросанова [10; 14], А. В. Карпов [8; 9], В. Д. Шадриков [26], А. К. Осницкий [18], С. А. Корнеева [18]).

При рассмотрении психологического развития личности под описание гармонично развитой личности подходит концепт «жизнеспособной» личности, а под гармоничную развитость – жизнеспособность. Данный термин ввел Б. Г. Ананьев [2], описывая жизнеспособность как «продуктивное поведение человека в условиях экстремальных ситуаций», он выделил главным фактором жизнеспособности индивидуальность как «синтез свойств замкнутой саморегулирующейся системы». А. В. Махнач и А. И. Лактионова определили жизнеспособность как «индивидуальную способность человека управлять собственными ресурсами: здоровьем, эмоциональной, мотивационно-волевой, когнитивной сферами в контексте социальных, культурных норм и средовых условий» [13, с. 294]. Данные определения отражают важнейший критерий жизнеспособности личности – способность к саморегуляции, управлению своим поведением [21; 22]. Иначе говоря, на интрапсихическом уровне функциональным критерием жизнеспособности является способность к саморегуляции, а значит, любая педагогическая интервенция должна быть направлена на развитие саморегуляции личности [17]. Саморегуляция – это многоуровневая и динамическая метасистема психологических процессов, состояний и свойств, являющаяся инструментом инициации и поддержания активности, направленной на осознанное выдвижение и достижение субъектных целей [8]. Это такая форма орга-



низации психических процессов личностью, при которой она сама является носителем и распорядителем инструментов достижения любой цели и удовлетворения любой своей потребности, когда вся психическая активность направлена на регуляцию своих действий. Любое действие субъекта, внутреннее или внешнее, в отношении психического является саморегуляцией – формой личностной реализации и интеграции всех качеств «Я» субъекта [19]. Инструментами осуществления всякой деятельности являются способности [26]. В. Д. Шадриков определял способности как «свойства функциональных систем, реализующие отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности» [25, с. 34]. Функциональной системой является структура элементов, которые во взаимосвязи реализуют определенное свойство (способность) субъекта [25]. В случае саморегуляции как психологической функциональной системы ее элементами будут функционально-психологические способности.

Различные авторы описывали разные компоненты структурно-функциональной системы способностей к саморегуляции.

О. А. Конопкин [10] в структурно-функциональной системе саморегуляции субъекта выделял: принятие цели деятельности, выработку программы деятельности, определение комплекса условий для реализации программы деятельности, выбор системы критериев достижения субъективно нужного результата, осуществление контроля и оценки достигнутого результата, определение необходимости и характера коррекции системы регуляции деятельности.

В. Д. Шадриков [26] в описании психологической функциональной системы деятельности выделял следующие составляющие любого действия: формирование мотива действия, формирование представлений о результате и цели деятельности, формирование программы деятельности, формирование информационной основы деятельности, принятие решения.

А. В. Карпов [9] в описании метакогнитивной системы способностей затрагивает интегральные способности личности, обуславливающие и реализующие саморегуляцию личности – целеобразование, антиципация, принятие решений, прогнозирование, программирование, планирование, контроль, самоконтроль.

Исходя из описанных выше подходов к определению компонентов структурно-функциональной системы саморегуляции, можно сделать вывод, что все указанные системы достаточно схожи в наполнении, наиболее широкой является интегральная система способностей А. В. Карпова, потому далее описание развития саморегуляции личности будет строиться с упором на нее.

Способность как свойство функциональной системы, реализующее отдельные психические функции, является самой по себе системно организованной психической функцией [25]. Культурно-историческая концепция развития высших психических функций Л. С. Выготского [5] утверждает, что любая психическая функция является культурным приемом, формой поведения, являющейся исторически сформированным продуктом общественной деятельности. Культурный опыт, приемы поведения являются знаками, с которыми встречается человек в процессе опредмечивания внешней среды [5]. Л. С. Выготский определял знак как вспомогательное средство культурного приема, образующее, таким образом, структурный и функциональный центр, который определяет состав и относительное значение каждого частного процесса [5]. Соответственно, саморегуляция и осуществление любой де-



тельности вырастают из усвоенных в контакте с внешней средой значений. «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» [5, с. 1021] – так сформулировал основной генетический закон культурного развития Л. С. Выготский. Культурное развитие ребенка Л. С. Выготский описывал как систему механизмов [5]:

- интериоризация, которую Л. С. Выготский охарактеризовал как «вращивание функции вовнутрь». Данный механизм является механизмом объективизации предметов внешнего окружения, познания окружающей реальности. Любая психическая функция становится таковой только проходя из внешней среды во внутреннюю психическую среду путем данного механизма;

- внутреннее изменение имеющейся структуры знаков и культурных приемов под воздействием интериоризированного нового. Перестройка культурной функциональной системы происходит как разрушение установленной ранее структуры навыков, и дальнейшая реконструкция ее в новую, системно измененную структуру под воздействием лишь одного усвоенного значения. После Л. С. Выготского исследователи будут рассматривать данный процесс как трансформацию системы функций [11];

- экстериоризация – процесс, в котором усвоенный знак становится орудием, инструментом, с помощью которого, как писал Л. С. Выготский, происходит «овладение собственным поведением», что в современной терминологии называется саморегуляцией. Иначе говоря, чтобы сформировалась способность ее осуществлять, необходимо опробовать и овладеть способом регуляции.

В данной цепи развития психики социум является крайне важным и определяющим фактором развития. То, какие значения и какие ожидания будут сформированы, определяет характер протекания процессов интериоризации и экстериоризации. Именно поэтому для определения факторов и описания генезиса саморегулятивных способностей личности нам необходимо проанализировать социальную ситуацию развития человека, определяющую по культурно-исторической концепции развитие любой психической функции.

«Совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной» – таково определение социальной ситуации развития по Л. С. Выготскому [5]. Это означает, что сущность понимания развития психических функций лежит в отношениях между субъектом и социальной реальностью. В. Н. Мясищев [16] определял отношения человека как сознательную, активную, избирательную, целостную, основанную на индивидуальном общественно-обусловленном опыте систему временных связей человека как личности-субъекта со всей действительностью или с ее отдельными сторонами. В таком рассмотрении отношением является определенный характер осознания, понимания и опредмечивания предмета на когнитивном и эмоциональном уровнях психического функционирования, что определяет мои действия по отношению к нему. Выстроенным пониманием, предрасположенностью как сложившейся интерпретацией является диспозиция личности, а диспозицией, перерастающей в действие, определяющей действие, отношение диспозиции с моими способностями и возможностями – установкой [27]. В такой интерпретации отношениями между людьми



являются диспозиции и установки в отношении каждого субъекта в представлении о собственном социально-психологическом пространстве и его, в отношении представления личности о другом. Отношения личности определяют социально-психологическую ситуацию как систему возможностей для познания сущности и значений окружающих предметов, реализации себя в межличностном взаимодействии [3]. Например, если человек боится темноты, то в процессе социальной деятельности общения как реализации межличностных отношений с ним будет проблематично пойти на прогулку в вечернее время. Если принуждать его к этому, то можно охарактеризовать данную систему отношений как жестокую, насильственную. И насилие будет сильно влиять и предопределять дальнейшее состояние человека, его функционально-психологический потенциал, эмоционально-волевые, мотивационные процессы, отражающие всю его сферу психического функционирования, что утверждает влияние отношения к личности на ее психическое. Исходя из этого, то, какое отношение проявляется к человеку в социуме, определяет то, какие функции он будет интериоризировать и как будет их апробировать в деятельности. Именно данный потенциал Л.С. Выготский [5] описал как зону ближайшего развития.

Однако, если бы благоприятная интериоризация знаков и дальнейшая экстериоризация происходили бы в любой системе отношений, в любой форме взаимодействия, то личность бы развивалась как жизнеспособная и способная к саморегуляции без деструктивных и патологичных последствий для психики и не существовало бы в психологии проблем и вопросов в сферах аддикций, девиаций и иных форм дезадаптивного функционирования. Самый главный и важный критерий благополучного и полноценного развития психических функций – это то, что развитие происходит в совместной деятельности [26]. Под совместной деятельностью понимается не просто совершение действия совместными усилиями, а эмоционально включенное, доверительное, значимое для всех субъектов данной деятельности взаимодействие [26]. Если социальная деятельность не носит характер взаимодействия, то субъекта можно считать отчужденным, не включенным в предметное поле знаков и значений данного социально-психологического пространства. Это может возникать по многим причинам, однако нельзя выделить первичность субъекта или окружения в проблеме включенности в совместную деятельность каждого компонента этой деятельности. Но нельзя не выделить важнейшую роль эмоциональной взаимосвязи, ценность и значимость доверительного взаимодействия как критерия успешной интериоризации и экстериоризации психических функций. Всеобъемлющий контроль вследствие недоверия, попустительское отношение вследствие отсутствия интереса к контакту и коммуникации разрушают генезис саморегуляции личности. Если иной субъект вследствие своего недоверительного, самоутвердительного и враждебного отношения к другому берет контроль за его функции целеполагания, прогнозирования, принимает за него решения, планирует его деятельность, то делает этого субъекта зависимым от себя, разрушая его саморегуляцию и, в сущности, лишая его субъектности. Враждебное, агрессивное, деструктивное отношение также способствует нарушению развития функций саморегуляции у субъекта, еще полномерно не овладевшего ими, так как процессы усвершенствования всей системы саморегуляции замещаются процессами выживания в опасной, эмоционально-негативной среде, фокусируясь на переживаниях эмоций [4]. По закону единства аффекта и интеллекта Л. С. Выготского [5] при сильной аффективной динамике динамика интеллектуальная, что столь необходима для развития само-



регуляции, останавливается. Потому в протекании процессов культурного развития решающим фактором становятся отношения в социально-психологическом пространстве, что определяет все развитие психических функций личности.

Дальнейшее описание социальной ситуации развития должно происходить как ответ на вопрос: какая форма отношений, какая социальная ситуация развития может удовлетворить все требования выше и стать условием развития саморегуляции личности, нежели ее разрушения? Для ответа можно, и даже необходимо, рассмотреть одну форму педагогических отношений, актуальную в современное время и часто использующуюся в передовых образовательных пространствах, больших компаниях, данная система отношений интегрирована в множество организаций и является частью корпоративной культуры во множестве учреждений – наставничество.

Стоит начать рассмотрение наставничества с самой важной точки – это форма отношений. В каждой системе отношений есть роли как диспозиционные системы моделей поведения. В системе наставничества есть 2 ролевых модели – наставник и наставляемый. Опишем ролевую модель наставника, которая является зоной ближайшего развития для наставляемого, определяющей его развитие. Рассмотрение роли наставника построим на трех уровнях – на уровне диспозиций и мотивов, чтобы определить функционально-благоприятную для развития саморегуляции систему отношений наставника к наставляемому, а также действий, чтобы определить, как это отношение будет выражаться. Также в рассмотрение ролевой модели наставника сразу же интегрируем его роль в формировании саморегуляции как оказании влияния на процессы интериоризации, экстериоризации и интрапсихической культурной трансформации всех описанных А. В. Карповым интегральных способностей личности.

Рассмотрим диспозиционную модель наставника с точки зрения, что если данное отношение отсутствует, то наставничество как деятельность, направленная на развитие и адаптацию наставляемых, невозможна для осуществления.

– Принимающее отношение наставника к наставляемому как субъекту развития. Наставник занимает позицию, при которой его взаимодействие с наставляемым определяется принятием его ошибок и временной неспособности выполнить то или иное действие. Принятие ошибок и функционального дефицита наставляемого лишает деятельность наставничества жесткой оценочности и дает возможность наставляемому фокусироваться на развитии новых навыков для достижения цели, нежели на переживании своей неполноценности, на которую указывает наставник. При актуализации ошибок и давлении на самооценку наставляемого существует риск формирования социальной дистанции между наставляемым и наставником, страх получить негативную оценку от наставника будет доминирующим фактором мотивации отчуждения и отдаления, что разрушает процессы интериоризации и особенно процесса экстериоризации, реализации информации от наставника, которое крайне редко получается идеальным и полностью правильным. Отсутствие принятия наставником подопечного делает невозможным развитие функции самоконтроля деятельности подопечным, переводя его в режим слепого следования указаниям либо враждебного сопротивления к контакту с опасным субъектом – агрессивным наставником.

– Отношение к наставляемому как субъекту, «нуждающемуся в зоне ближайшего развития». Наставнику необходимо не просто принимать ошибки наставляемого,



а осознавать свою роль в развитии любой способности наставляемого. Наставник предрасположен воспринимать ошибки и сопротивление ученика не как злой умысел или глупость, а как необходимый этап разрушения старой структуры навыков перед реконструкцией новой, для формирования которой необходимо демонстрировать те или иные модели поведения, адаптивно для каждого субъекта. Для перехода на уровень субъектной саморегуляции у наставляемого данная диспозиция формирует нормативное отношение к ошибкам и способность обращаться к более компетентным субъектам за знаковым материалом для усвоения навыков, что делает личность способной к саморегуляции, самостоятельному поиску необходимой компетентности у других. Также наставнику необходимо осознавать современный культурный контекст социально-психологической ситуации развития личности, постоянное изменение которой крайне стрессово влияет на развитие личности, существует необходимость принятия ситуации культурного стресса и шока современной личности во многих ситуациях усилия [7].

– Отношение к доверию как стержню и фундаменту деятельности наставничества. Устойчивое понимание доверия не как желательного и возможного условия наставничества, а как необходимого механизма, запускающего процесс интериоризации. Каждое действие наставника должно быть пронизано осторожностью к наставляемому с целью не подорвать построенный фундамент доверия.

– Диспозиция эмпатийного сопереживания. Сопереживанием является деятельность, направленная на поддержание функции переживания критической ситуации другим, главным методом реализации сопереживания – понимание [4]. Наставляемый не должен ощущать себя в эмоциональной изоляции от наставника в процессе обучения, любое приобретение навыка – сложный, кризисный процесс, потому необходимо поддержание наставником наставляемого путем понимания его ситуации – признания сложным и непростым процесс обретения навыков, но возможным для него. Подопечный в процессе обучения будет испытывать трудности во время всех процессов саморегуляции – программировании деятельности, прогнозировании результатов деятельности, самоконтроля выполняемого действия. Сопереживание и понимание данных трудностей, в частности в области несоответствия ожидаемого результата и реально полученного, – необходимая мера для превенции отказа от саморегуляции как сложной формы осуществления деятельности.

Вся диспозиционная система наставника характеризуется отношением принятия, сопереживания, поддержки и эмоциональной включенности во взаимодействие с наставляемым, постоянно преодолевая и разрешая проблему эмоционально-деструктивного барьера между функциями интериоризации и экстериоризации, и предметно-знаковой системой социально-психологического пространства, которой является сам наставник. Необходимо исключить процессы агрессивного давления, жестокого оценивания и девальвации усилий и имеющейся структуры навыков наставляемого в процессе наставничества. Рассмотрим мотивационную систему наставника, тесно связанную с диспозиционной и объясняющую причины возможной деструктивной динамики в отношениях между наставляемым и наставником.

– Самый фундаментальный и важный мотивационный вектор – отказ от компенсаторного самоутверждения и самореализации за счет неполноценного наставляемого. Можно описать формулу – самоутверждение и самореализация за счет наставляемого подавляют развитие его саморегуляции. Если мотивом наставника выступает утверждение собственного превосходства или потребность во власти



и контроле над наставляемым, его деятельность неизбежно принимает форму насилия над подопечным, нарушая вышеописанные принципы развития психических функций, тем более столь сложных как антиципация, прогнозирование, самоконтроль. Мотивация наставника в любом случае направлена на удовлетворение своих потребностей, так как любая деятельность – удовлетворяет потребности субъекта [1]. Однако чрезмерно фрустрированные потребности в признании, принятии, контроле и влиянии на других неизбежно деформируют отношение наставничества в сторону насилия агрессивным контролем и актуализацией ошибок и отсутствия навыков у наставляемого.

– Главный мотив, удовлетворяющий наставника и не нарушающий потребность в безопасности и доверии у наставляемого, – трансляция культурного приема. Мотивацией наставника, утверждающей его компетентность и реализующей его личность, становится передача приема менее компетентному, но заинтересованному в нем наставляемому, который процессом овладения и обучения навыку показывает наставнику свое отношение интереса, доверия и признания наставника компетентным носителем культуры поведения, что становится двигателем деятельности наставника.

Отношение и мотивация наставника, его имеющаяся компетентность в области, в которой он обучает подопечных, реализуется в деятельности. Именно действия наставника становятся необходимым предметом для интериоризации, с которой начинается формирование саморегуляции. Опишем систему деятельности наставника, в которой возможно развитие навыка у наставляемого.

– Действие – контакт. Первично действие наставника направлено на выработку доверительных отношений. Это действие направлено на преодоление социальной дистанции между наставником и наставляемым, вход в одно социально-психологическое поле, что является необходимым условием для развития личности [26]. Оно не направлено на захват власти и контроля, это формирование совместного взаимодействия на позиции равного. «Мы равны, каждый из нас особенный, и ты можешь обучиться тому, что могу сделать я» – отражение позиции наставника. Данным действием наставник дает право подопечному на самоконтроль, на влияние, внесение вклада в процесс наставничества путем саморегуляции взаимодействия с наставником, а не слепого следования за указаниями. Позиция наставника в данном действии ключевая в формировании саморегулятивных тенденций и компетенций у наставляемого.

– Действие – сигнал, знак. Это демонстративное действие, транслирующее систему знаков, необходимых для запуска развития психических функций путем интериоризации.

– Действие – опосредование. Овладение своим поведением происходит опосредованно, как описывал Л. С. Выготский, процесс культурного развития путем зоны ближайшего развития [5]. Наставник становится инструментом поддержки и помощи – он дополняет апробирующую деятельность экстериоризации наставляемого своими действиями, закрывая дефициты в еще неполноценно сформированной системе навыков подопечного. Данное действие утверждает саморегуляцию у наставляемого как верную и правильную форму осуществления деятельности, даже учитывая его неполную компетентность в сфере.

– Действие – передача. Сокращение внедрения наставником своей помощи в действие наставляемого. Позиция наставника меняется с «делаем вместе» на «ты



делаешь, я – рядом». Если у наставляемого возникают проблемы в осуществлении саморегуляции, наставничество может вернуться планомерно на предыдущий этап.

– Действие – верификация. Данное действие является анализом полученных навыков и решенных задач на пути достижения компетентности подопечного. Это действие совершает наставник для рефлексивного развития своей профессиональной компетентности и утверждения себя как способного и полноценного наставника, для подопечного этот шаг является закрепляющим в получении навыков, которые были развиты, и начинающим новые процессы обучения.

В такой системе деятельности процесс наставничества полностью организует необходимые условия для развития способностей, необходимых для формирования устойчивой системы саморегуляции субъекта. Каждая отдельная интегральная функция в системе начинает проявляться вследствие характера отношений, обуславливающих развитие психических функций. Наставничество как система, поощряющая и провоцирующая продуктивное развитие саморегуляции субъекта, является самым продуктивным современным подходом к формированию гармонично развитой личности, что является стратегической целью РФ. Именно сопровождение подопечного на пути его обучения любому навыку и восприятие его как перспективного, имеющего потенциал к развитию, для которого необходима зона ближайшего развития в виде компетентного наставника, делает обучающегося в такой системе человека включенным и заинтересованным в собственном совершенствовании и развитии. Главным противником саморегуляции является отчужденность, опасность внешней среды и враждебное, агрессивное наполнение социально-психологического пространства, что приводит к иным линиям развития личности, отличным от саморегуляции.

Список источников

1. *Абульханова К. А.* Принцип субъекта в отечественной психологии [Электронный ресурс] // Психология. Журнал ВШЭ. 2005. № 4. С. 3–21. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=11719750> (дата обращения: 25.01.2026).
2. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
3. *Белисова А. А., Васерман С. В., Кронштатова Е. А., Мишенева Л. Н., Николаева Н. И., Богомолова Г. И.* Понятие межличностных отношений и их развитие [Электронный ресурс] // Теория и практика современной науки. 2018. № 4 (34). С. 833–837. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35192706> (дата обращения: 22.01.2026).
4. *Васильюк Ф. Е.* Психология переживания. М.: Изд-во МГУ, 1984. 200 с.
5. *Выготский Л. С.* Психология развития человека. М.: Смысл: Эксмо, 2005. 1136 с.
6. *Гальперин П. Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. Исследования мышления в советской психологии. М.: Наука, 1966. С. 259–276.
7. *Дмитриева Н. В., Короленко Ц. П., Перевозкина Ю. М.* Организационная идентичность в пространстве постмодернизма // Управление. 2012. № 11–12 (39–40). С. 74–77.
8. *Карпов А. А., Карпов А. В.* Введение в метакогнитивную психологию. М.: МПСИ, 2016. 620 с.
9. *Карпов А. В., Скитяева И. М.* Психология метакогнитивных процессов личности. М.: Институт психологии РАН, 2005. 344 с.
10. *Конопкин О. А., Моросанова В. И.* Структурно-функциональный подход к исследованию саморегуляции произвольной активности человека // Московская психологическая школа: История и современность / под ред. В. В. Рубцова. М.: Психологический институт РАО, МГППУ, 2004. С. 27–42.



11. *Кравцова Е. Е.* Культурно-исторические основания трансформации натуральных психических функций в высшие психические функции [Электронный ресурс] // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2012. № 15 (95). С. 87–102. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18362988> (дата обращения: 25.01.2026).
12. *Лурия А. Р.* Основы нейропсихологии. М.: Изд-во МГУ, 1973. 376 с.
13. *Махнач А. В., Лактионова А. И.* Жизнеспособность подростка: понятие и концепция // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / отв. ред. Л. Г. Дикая, А.Л. Журавлев. М.: Институт психологии РАН, 2007. С. 290–312.
14. *Моросанова В. И.* Психология осознанной саморегуляции: от истоков к современным исследованиям // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Т. 15, № 3. С. 57–82.
15. <Письмо> Минпросвещения России № АЗ-1128/08, Профсоюза работников народного образования и науки РФ № 657 от 21.12.2021 <О направлении Методических рекомендаций> (вместе с «Методическими рекомендациями по разработке и внедрению системы (целевой модели) наставничества педагогических работников в образовательных организациях», «Методическими рекомендациями для образовательных организаций по реализации системы (целевой модели) наставничества педагогических работников») [Электронный ресурс]. URL: https://sosh8ugansk.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/2_Ministerstvo_Prosvescheniya_RF_AZ_112808_Profsoyuza_rabotnikov_narodnogo_obrazovaniya_i_nauki_RF_N_657_ot_21.12.2021.pdf (дата обращения: 25.01.2026).
16. *Мясищев В. Н.* Психология отношений. М.: Институт практической психологии, 1995. 356 с.
17. *Наличаева С. А., Сергеева Е. Е.* Особенности психической саморегуляции как фактор жизнеспособности спортсменов // Семья и личность: проблемы взаимодействия. 2020. № 20. С. 41–48.
18. *Осницкий А. К., Корнеева С. А.* Аспекты исследования осознанной саморегуляции и функциональной асимметрии мозга [Электронный ресурс] // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2015. № 1 (3). С. 31–39. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23729113> (дата обращения: 25.01.2026).
19. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1957. 328 с.
20. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
21. *Рыльская Е. А.* Жизнеспособность человека: понятие и концептуальные основы исследования [Электронный ресурс] // Сибирский психологический журнал. 2009. № 31. С. 6–8. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12488062> (дата обращения: 25.01.2026).
22. *Тарасова Е. В.* Проблема агрессивности, саморегуляции и адаптации личности [Электронный ресурс] // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2010. № 3. С. 28–32. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15220678> (дата обращения: 22.01.2026).
23. *Тишкова А. С.* Наставничество в системе «преподаватель – студент» в процессе освоения дисциплины «Тифлопсихология и тифлопедагогика» // Проблемы управления качеством образования: сборник статей XVIII Всероссийской научно-практической конференции (Пенза, 10–11 ноября 2025 г.). Пенза: Изд-во ПГАУ, 2025. С. 147–151.
24. Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_297432/?ysclid=mp1cqmq20us388283592 (дата обращения: 25.01.2026).



25. *Шадриков В. Д.* Ментальное развитие человека. М.: Аспект-Пресс, 2007. 283 с.
26. *Шадриков В. Д.* Психология деятельности человека. М.: ИПРАН, 2013. 464 с.
27. *Ядов В. А.* Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция. 2-е расширенное изд. М.: ЦСПиМ, 2013. 376 с.

References

1. Abulkhanova K. A. The Principle of Subject in Domestic Psychology [Electronic resource]. *Psychology. HSE Journal*, 2005, no. 4, pp. 3–21. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=11719750> (date of access: 25.01.2026). (In Russian)
2. Ananyev B. G. *Man as an Object of Cognition*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2001, 288 p. (In Russian)
3. Belisova A. A., Vaserman S. V., Kronshtatova E. A., Misheneva L. N., Nikolaeva N. I., Bogomolova G. I. The Concept of Interpersonal Relationships and Their Development [Electronic resource]. *Theory and Practice of Modern Science*, 2018, no. 4 (34), pp. 833–837. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35192706> (date of access: 22.01.2026). (In Russian)
4. Vasilyuk F. E. *Psychology of Experience*. Moscow: Moscow State University Publishing House, 1984, 200 p. (In Russian)
5. Vygotsky L. S. *Psychology of Human Development*. Moscow: Smysl Publ., Eksmo Publ., 2005, 1136 p. (In Russian)
6. Galperin P. Ya. *Psychology of Thinking and the Doctrine of the Stage-by-Stage Formation of Mental Actions. Studies of Thinking in Soviet Psychology*. Moscow: Nauka Publ., 1966, pp. 259–276. (In Russian)
7. Dmitrieva N. V., Korolenko Ts. P., Perevozkina Yu. M. Organizational Identity in the Space of Postmodernism. *Upravlenets*, 2012, no. 11–12 (39–40), pp. 74–77. (In Russian)
8. Karpov A. A., Karpov A. V. *Introduction to Metacognitive Psychology*. Moscow: MPSI Publ., 2016, 620 p. (In Russian)
9. Karpov A. V., Skityaeva I. M. *Psychology of Metacognitive Processes of the Personality*. Moscow: Publishing House of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2005, 344 p. (In Russian)
10. Konopkin O. A., Morosanova V. I. Structural-functional approach to the study of self-regulation of voluntary human activity. *Moscow Psychological School: History and Modernity*. Ed. V. V. Rubtsov. Moscow: Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow City University of Psychology and Education, 2004, pp. 27–42. (In Russian)
11. Kravtsova E. E. Cultural and Historical Foundations of the Transformation of Natural Mental Functions into Higher Mental Functions [Electronic resource]. *Bulletin of the Russian State University for the Humanities. Series "Psychology. Pedagogy. Education"*, 2012, no. 15 (95), pp. 87–102. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18362988> (date of access: 25.01.2026). (In Russian)
12. Luria A. R. *Fundamentals of Neuropsychology*. Moscow: Publishing House of the Moscow State University, 1973, 376 p. (In Russian)
13. Makhnach A. V., Laktionova A. I. Adolescent Viability: Concept and Concept. *Psychology of Adaptation and Social Environment: Modern Approaches, Problems, Prospects*. Eds. L. G. Dikaya, A. L. Zhuravlev. Moscow: Publishing House of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2007, pp. 290–312. (In Russian)
14. Morosanova V. I. Psychology of Conscious Self-Regulation: From Origins to Modern Research. *Theoretical and Experimental Psychology*, 2022, vol. 15, no. 3, pp. 57–82. (In Russian)
15. <Letter> of the Ministry of Education of the Russian Federation No. AZ-1128/08, the Trade Union of Public Education and Science Workers of the Russian Federation no. 657 of 21.12.2021 <On the submission of Methodological Recommendations>



(Together with the "Methodological Recommendations for the Development and Implementation of the System (Target Model) of Mentoring of Teaching Staff in Educational Organizations", "Methodological Recommendations for Educational Organizations for the Implementation of the System (target model) of Mentoring of Teaching staff") [Electronic resource]. URL: https://sosh8ugansk.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/2_Ministerstvo_Prosveshcheniya_RF_AZ_112808_Profsoyuza_rabotnikov_narodnogo_obrazovaniya_i_nauki_RF_N_657_ot_21.12.2021.pdf (date of access: 25.01.2026). (In Russian)

16. Myasishchev V. N. *Psychology of Relationships*. Moscow: Publishing House of the Institute of Practical Psychology, 1995, 356 p. (In Russian)

17. Nalichaeva S. A., Sergeeva E. E. Features of Mental Self-Regulation as a Factor in Athletes' Viability. *Family and Personality: Problems of Interaction*, 2020, no. 20, pp. 41–48. (In Russian)

18. Osnitsky A. K., Korneeva S. A. Aspects of the Study of Conscious Self-Regulation and Functional Asymmetry of the Brain [Electronic resource]. *Scientific Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 2015, no. 1 (3), pp. 31–39. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23729113> (date of access: 25.01.2026). (In Russian)

19. Rubinstein S. L. *Being and Consciousness*. Moscow: Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1957, 328 p. (In Russian)

20. Rubinstein S. L. *Fundamentals of General Psychology*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2002, 720 p. (In Russian)

21. Rylskaya E. A. Human Viability: Concept and Conceptual Foundations of Research [Electronic resource]. *Siberian Psychological Journal*, 2009, no. 31, pp. 6–8. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12488062> (date of access: 25.01.2026). (In Russian)

22. Tarasova E. V. The Problem of Aggression, Self-Regulation, and Personality Adaptation [Electronic resource]. *RUDN University Bulletin. Series: Psychology and Pedagogy*, 2010, no. 3, pp. 28–32. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15220678> (date of access: 22.01.2026). (In Russian)

23. Tishkova A. S. Mentoring in the "teacher – student" system in the process of mastering the discipline "Typhlopsychology and typhlopedagogy". *Problems of quality management in education: Collection of articles from the XVIII All-Russian scientific and practical conference* (Penza, November 10–11, 2025). Penza: Publishing House of the Penza State Agrarian University, 2025, pp. 147–151. (In Russian)

24. *Decree of the President of the Russian Federation of May 7, 2018 N 204 "On national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period up to 2024"* [Electronic resource]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_297432/?ysclid=mpicqm20us388283592 (date of access: 25.01.2026). (In Russian)

25. Shadrikov V. D. *Mental Development of Man*. Moscow: Aspect-Press Publ., 2007, 283 p. (In Russian)

26. Shadrikov V. D. *Psychology of Human Activity*. Moscow: Publishing House of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2013, 464 p. (In Russian)

27. Yadov V. A. *Self-Regulation and Forecasting of Personal Social Behavior: A Dispositional Concept*. 2nd expanded edition. Moscow, 2013. 376 p. (In Russian)

Информация об авторах

Кургузов Максим Евгеньевич – магистрант 1 курса, факультет психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0009-0003-9818-9728>, mahoune2003@mail.ru

Петровская Полина Васильевна – магистрант 1 курса, факультет психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, polina.petrovskaya.2021@mail.ru



Information about the Authors

Maxim E. Kurguzov – First-Year Master's Student, Department of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0009-0003-9818-9728>, maxoune2003@mail.ru

Polina V. Petrovskaya – First-Year Master's Student, Department of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, polina.petrovskaya.2021@mail.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 12.02.2026

Одобрена после рецензирования: 27.03.2026

Принята к публикации: 15.06.2026

Received: 12.02.2026

Approved after peer review: 27.03.2026

Accepted for publication: 15.06.2026



Обзорная статья

УДК 373.5+159.922.8

DOI: 10.15293/2312-1580.2602.03

Концептуальные основания и система реализации психолого-педагогических классов как среды формирования профессионального самоопределения старшеклассников

**Нестерова Светлана Борисовна¹, Перевозкина Юлия Михайловна²,
Филипова Светлана Сергеевна³**

^{1,2}*Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия*

³*МАОУ г. Новосибирска «Новосибирский городской педагогический лицей
имени А. С. Пушкина», г. Новосибирск, Россия*

Аннотация. Статья посвящена теоретическому обоснованию и описанию концептуальной модели системы психолого-педагогического содействия профессиональному самоопределению старшеклассников в условиях классов психолого-педагогической направленности. Актуальность исследования определяется существующим разрывом между государственным запросом на раннюю педагогическую профориентацию и недостаточной разработанностью психологически обоснованных механизмов ее реализации. В соответствии с поручением министра просвещения Российской Федерации к 2024 г. в стране открыто 5000 психолого-педагогических классов. Вместе с тем практика их функционирования обнаруживает ряд системных проблем, таких как дублирование содержания программ, низкая практическая направленность, слабая выраженность наставнической составляющей и др. Предлагаемая концепция основывается на системно-деятельностном подходе и раскрывается в трех взаимосвязанных аспектах. Структурный аспект описывает трехуровневую организацию системы: ориентировочный уровень (10 класс), смыслообразующий (переход к 11 классу) и автономно-деятельностный (11 класс). Содержательный аспект представлен шестью формами учебно-профессиональной деятельности: психолого-педагогическими интенсивами, профессиональными пробами, проектной деятельностью, рефлексивными практиками, волонтерской деятельностью и наставническим взаимодействием. Функциональный аспект раскрывает наставничество как системообразующий механизм, интегрирующий смыслообразующую, когнитивную, деятельностьную и субъектную функции системы. Показано, что наставнические отношения в диаде «студент педагогического вуза – школьник» создают уникальное со-развивающее пространство, в котором оба субъекта продвигаются по траектории профессионального становления. Результатом функционирования системы выступает формирование осознанного, деятельностно обоснованного и личностно значимого профессионального самоопределения старшеклассников.

Ключевые слова: психолого-педагогические классы; профессиональное самоопределение; наставничество; системно-деятельностный подход; профессиональные пробы; субъектная позиция; профориентация старшеклассников; интеграция школы и вуза.



Для цитирования: Нестерова С. Б., Перевозкина Ю. М., Филипова С. С. Концептуальные основания и система реализации психолого-педагогических классов как среды формирования профессионального самоопределения старшеклассников // СМАЛТА. 2026. № 2. С. 31–44. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2602.03>

Финансирование. Исследование выполнено в рамках проекта «Профессиональное самоопределение старшеклассников в процессе обучения в психолого-педагогических классах», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках государственного задания от 23.01.2026, № 073-03-2026-052.

Review Article

Conceptual Foundations and Implementation System of Psychological-Pedagogical Classes as an Environment for the Professional Self-Determination of Senior Students

Svetlana B. Nesterova¹, Yulia M. Perevozkina², Svetlana S. Filipova³

^{1,2}*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

²*Novosibirsk Municipal Autonomous Educational Institution “Novosibirsk City Pedagogical Lyceum named after A. S. Pushkin”, Novosibirsk, Russia*

Abstract. The article presents the theoretical foundations and conceptual model of a system of psychological-pedagogical support for the professional self-determination of senior students in the context of psychological-pedagogical profile classes. The relevance of the study is determined by the gap between the state demand for early pedagogical career guidance and the insufficiently developed psychologically grounded mechanisms for its implementation. In accordance with the directive of the Minister of Education of the Russian Federation, 5,000 psychological-pedagogical profile classes were opened across the country by 2024. However, the practice of their functioning reveals a number of systemic problems: duplication of programme content, insufficient practical orientation, and weak mentoring component. The proposed conceptual model is based on the activity-based systemic approach and is structured around three interrelated aspects. The structural aspect describes a three-level organisation of the system: an exploratory level (Grade 10), a meaning-forming level (transition to Grade 11), and an autonomous-activity level (Grade 11). The content aspect encompasses six forms of educational and professional activity: psychological-pedagogical intensives, professional internships, project-based learning, reflective practices, volunteer activities, and mentoring interaction. The functional aspect reveals mentoring as the system-forming mechanism integrating the meaning-forming, cognitive, activity-related and subjective functions of the system. It is demonstrated that mentoring relationships within the dyad 'university student – school student' create a unique co-developmental space in which both participants advance along the trajectory of professional formation. The ultimate outcome of the system is the development of an informed, activity-grounded, and personally meaningful professional self-determination in senior students.

Keywords: psychological-pedagogical profile classes; professional self-determination; mentoring; activity-based systemic approach; professional internships; subjective position; career guidance for senior students; school-university integration.



For Citation: Nesterova S. B., Perevozkina Yu. M., Filipova S. S. Conceptual Foundations and Implementation System of Psychological-Pedagogical Classes as an Environment for the Professional Self-Determination of Senior Students. *SMALTA*, 2026, no. 2, pp. 31–44. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2602.03>

Financing. This study was conducted as part of the project “Professional Self-Determination of High School Students During their Education in Psychological and Pedagogical Classes”, which is being implemented with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation under state assignment No. 073-03-2026-052 dated January 23, 2026.

Введение

Профессиональное самоопределение старшеклассников в условиях классов психолого-педагогической направленности остается одним из недостаточно изученных аспектов профориентационной психологии. Несмотря на многочисленные исследования профессионального выбора подростков, влияние специально организованной профильной образовательной среды на его содержание и структуру изучено явно недостаточно, что порождает ощутимый разрыв между академическим знанием и реальной практикой профориентационной работы в образовательных организациях.

В соответствии с поручением министра просвещения Российской Федерации к 2024 году в стране должно быть открыто 5000 классов психолого-педагогической направленности. Нормативную основу их деятельности составляет распоряжение Правительства РФ от 31 декабря 2019 г. № 3273-р «Основные принципы национальной системы профессионального роста педагогических работников Российской Федерации, включая национальную систему учительского роста». Государственный статус наставнической деятельности закреплён Указом Президента РФ от 27 июня 2022 г. № 401, объявившим 2023 год Годом педагога и наставника. Таким образом, создание КППН и развитие института наставничества входят в число приоритетов государственной образовательной политики.

Вместе с тем практика функционирования психолого-педагогических классов обнаруживает ряд устойчивых проблем, снижающих их профориентационную результативность. Это недостаточная практическая направленность программ, дублирование содержания школьного и вузовского этапов, формальный характер наставнической составляющей, отсутствие системного психологического сопровождения. В этой связи разработка концептуальной модели психолого-педагогического содействия профессиональному самоопределению старшеклассников в условиях КППН приобретает как теоретическое, так и практическое значение.

Психолого-педагогические классы как образовательная среда профессионального самоопределения

В контексте современных концепций профессионального самоопределения психолого-педагогические классы правомерно рассматривать не как простую организационную форму профильного обучения, а как целенаправленно сконструированную образовательную среду, обеспечивающую развитие субъектной позиции учащегося по отношению к будущей профессии. Согласно методическим рекомендациям по развитию сети профильных психолого-педагогических классов (групп) в субъектах РФ [12], ключевая задача таких классов связана с формированием целостного образа педагогической деятельности и ценностного отношения к профессии учителя,



что непосредственно соотносится с развитием когнитивно-рефлексивного и мотивационно-ценностного компонентов профессионального самоопределения.

Опыт зарубежных стран подтверждает продуктивность профильного обучения как механизма профессиональной социализации. В частности, А. Hirschi [28] указывает, что в Швейцарии две трети учащихся проходят практическую и теоретическую подготовку в профильных классах в течение трех-четырех лет, что существенно повышает качество профессионального выбора. Данные отечественных исследований также демонстрируют многосторонний позитивный эффект участия школьников в образовательных практиках психолого-педагогической направленности: раскрытие интеллектуального и творческого потенциала [2], развитие коммуникативной компетентности [1; 16] и накопление опыта профессиональных проб [20].

Значимым фактором профессионального самоопределения в педагогических профессиях выступают межличностные компетенции. По мнению F. Fraile, F. Psarommatis, F. Alarcon, J. Joan [25], профильное образование должно быть ориентировано на развитие не только технических, но и гуманистических навыков коммуникации. Данную позицию разделяют P. Hardie, A. Darley, C. Redmond, A. Lafferty, S. Jarvis [27] и B. Slof, D. Nijdam, J. Janssen [30], убедительно демонстрирующие, что межличностная компетентность является необходимым условием эффективной профессиональной деятельности педагога и психолога.

Концептуальные основания системы психолого-педагогического содействия

Ведущая концептуальная идея модели состоит в следующем. Профессиональное самоопределение старшеклассников в условиях КППН будет носить более осознанный, субъектно регулируемый и внутренне мотивированный характер, если оно целенаправленно организуется как целостная система психолого-педагогического содействия на основе системно-деятельностного подхода в условиях интеграции взаимодействия школы и педагогического вуза с наставническим взаимодействием в диаде «наставник – подопечный». Концепция раскрывается в трех взаимосвязанных аспектах: структурном, содержательном и функциональном (рис.).

Структурный аспект описывает архитектуру системы психолого-педагогического содействия как многоуровневой, полисубъектной целостности. Система включает три уровня, соответствующих логике освоения профессиональной педагогической среды обучающимися.

Первый уровень – ориентировочный (10 класс, первый год обучения в ППК). На этом уровне старшеклассник впервые погружается в профессиональный контекст педагогической деятельности: знакомится с ее смыслами, нормами, требованиями и возможностями. Центральная задача – создание безопасного, поддерживающего пространства для первичного профессионального самоопределения, преодоление дезадаптации и формирование базовой готовности к целеполаганию. Педагогическая поддержка на этом уровне реализуется преимущественно через обеспечение безопасности субъекта при освоении новой профессиональной среды [7; 11].

Второй уровень – смыслообразующий (переход от 10 к 11 классу). На этом уровне происходит ценностно-смысловое обоснование обучающимся своего профессионального выбора. Старшеклассник не просто знакомится с педагогикой и психологией – он начинает формировать собственное представление о себе в этой профессии, сопоставлять свои интересы, способности и ценности с требованиями педагогической деятельности. Психолого-педагогическая поддержка переходит



к тактике «помощи», создавая условия для конструктивного диалога обучающегося с наставниками и сверстниками по ценностно-смысловым аспектам профессии.

Третий уровень – автономно-деятельностный (11 класс). Обучающийся приобретает все большую автономию в профессиональном выборе, реализует собственные инициативы, принимает ответственные решения в квазипрофессиональных ситуациях. Педагогическая поддержка использует тактики «содействия» и «партнерства», минимизируя внешний контроль и создавая условия для инициативной и ответственной деятельности старшеклассника. Это согласуется с теорией самоопределения Е. Л. Deci и Р. М. Ryan [24], в рамках которой автономная мотивация является ключевым предиктором устойчивости профессионального выбора и будущей профессиональной удовлетворенности.

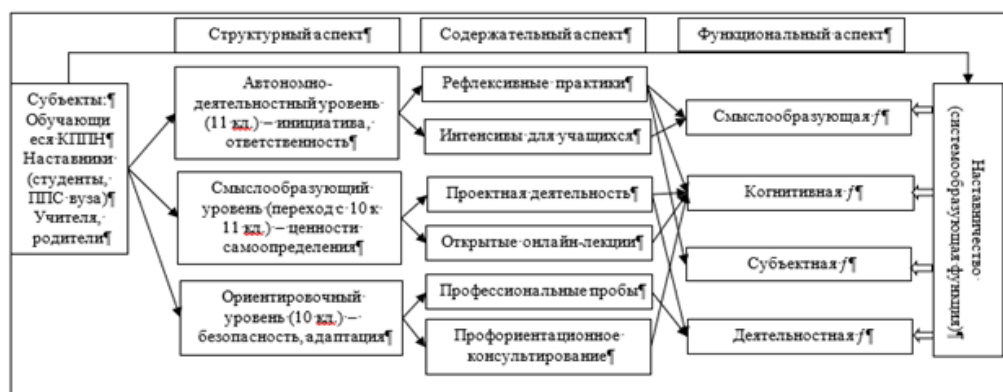


Рис. Структурно-функциональная модель сопровождения профессионального самоопределения школьников в КППН

Трехуровневая структура не является жесткой последовательностью – конкретный обучающийся может находиться на разных уровнях по разным компонентам самоопределения одновременно. Это определяет необходимость индивидуализации образовательного маршрута и гибкости психолого-педагогического содействия в зависимости от актуального состояния профессионального самоопределения каждого школьника.

Структурный аспект модели отражает иерархическую организацию данных компонентов, в которой мотивационно-ценностный уровень выполняет интегративно-регуляторную функцию, определяя направленность и содержание когнитивных и поведенческих проявлений, когнитивно-рефлексивный обеспечивает осознанность и обоснованность профессионального выбора, а деятельностный реализует переход от намерений к практическим действиям.

Субъектный состав системы включает четыре взаимодействующие группы: обучающиеся КППН (субъекты профессионального самоопределения), наставники-студенты и наставники-преподаватели педагогического вуза (субъекты профессиональной культуры и психолого-педагогической поддержки), педагоги и психологи школ (субъекты психолого-педагогического сопровождения) и родители (субъекты социальной поддержки) [8]. Полисубъектность системы принципиально важна, так как исследования показывают, что профессиональное самоопределение подростков обусловлено совокупным влиянием агентов социализации, а не только формальной образовательной средой [26].



Содержательный аспект

Содержание программы организовано по принципу спиралевидной модели: темы и практики осваиваются на разных уровнях сложности – в школьном контексте в формате ознакомления, в вузовском – с нарастающей глубиной. Реализация осуществляется на площадке Технопарка универсальных педагогических компетенций НГПУ и включает шесть форм учебно-профессиональной деятельности [23].

Все формы деятельности реализуются в интегрированном образовательном пространстве школы и педагогического вуза, что позволяет преодолеть разрыв между формальными знаниями и практическими требованиями профессиональной среды [20; 21]. Переход из роли школьника в роль участника профессиональной педагогической среды – «пересечение границ» – создает ситуации продуктивного личностного напряжения, которые при наличии адекватной поддержки становятся ресурсами профессионального самоопределения [18; 22].

Функциональный аспект: наставничество как системообразующий механизм

Центральным функциональным механизмом системы выступает специально организованное наставническое взаимодействие в диаде «наставник – подопечный». Государственный приоритет наставничества закреплён Указом Президента РФ от 27 июня 2022 г. № 401. Психологические исследования убедительно показывают, что поддержка значимого Другого играет ключевую роль в профессиональном самоопределении подростков [29]. Наставнические отношения создают уникальное межсубъектное пространство, в котором школьник получает профессиональный ориентир, эмоциональную поддержку и модель профессиональной идентичности, что принципиально отличает наставничество от формального педагогического взаимодействия.

В трактовке Ю. М. Перевозкиной с соавторами [16] наставничество в образовательном контексте обеспечивает профессиональную и учебную социализацию личности через интеграцию индивидуальных качеств и социокультурных ожиданий, что является условием эффективного развития психолого-педагогического образования. Функционально наставничество реализует связующую роль между уровнями системы и транслирует профессиональный опыт, что согласуется с положениями о значимости социального взаимодействия в процессе профессионализации [13; 17].

В рамках концепции наставнические отношения выстраиваются как многоуровневая система, предполагающая, что школьник взаимодействует с педагогом школы, студентом педагогического вуза, преподавателем вуза и практикующим специалистом. Подобное взаимодействие обеспечивает постепенное усложнение профессионального опыта. Принципиальной особенностью наставнических отношений в КППН является их двусторонний развивающий потенциал: студент-наставник, организуя сопровождение подопечного, одновременно развивает собственную педагогическую рефлексию, что соответствует принципам педагогики сотрудничества [14]. Таким образом, наставничество создает со-развивающую ситуацию, в которой оба субъекта движутся по траектории профессионального становления.

Основная цель наставничества в системе образования, с точки зрения Ю. М. Перевозкиной с соавторами [15], является профессиональная и учебная социализация личности, обеспечивающая преемственность и устойчивость образовательного процесса. При этом авторы считают, что наблюдаются специфические особенности наставников в образовании, которые предполагают понимание наставничества не просто как механизма передачи опыта, а в качестве деятельности, кото-



рая формирует личность, профессиональную идентичность и ценностную основу подопечного, влияя на качество образования через человека [10; 19]. В образовательном процессе наставник имеет дело не с технологией, в отличие от технических областей, а с человеком, что определяет особый характер всей системы, так как объект и продукт наставничества – личность. В технических областях наставник обучает инструменту, алгоритму или стандарту. Тогда как в психолого-педагогическом образовании наставник работает с самоопределением, мотивацией, ценностями, внутренними установками будущего профессионала. При этом произошедшие изменения не всегда можно сразу определить, но они затрагивают глубинные уровни личности. Таким образом, в образовательной системе наставничество строится через деятельность, имеющую два основных вектора – профессиональный и личностный [6; 19]. Будущему педагогу важно освоить методики, педагогические технологии, но не меньше – научиться быть ответственным, уметь эмоционально включаться в личность обучающегося, держать в классе дисциплину через уважение к себе и к детям, уметь эффективно коммуницировать, переживать ошибки, выстраивать границы. Наставник здесь не только учит, но и поддерживает, проявляет эмпатию, помогает проживать опыт. Это роль не инструктора, а роль сопровождающего развитие подопечного. Психолого-педагогическая среда формирует субъектность, рефлекссию, эмпатию, опору на внутренние мотивы, а не на внешнюю дисциплину. Это принципиально гуманистический процесс. Таким образом, основываясь на понимании наставничества в образовании как системы, принципиальной особенностью в настоящем исследовании выступает включение наставничества как системообразующего механизма, обеспечивающего интеграцию всех компонентов профессионального самоопределения. Согласно Н. М. Клепиковой с соавторами [9], в системе функционирования классов психолого-педагогической направленности ключевая роль в сопровождении учащихся отводится наставникам, в качестве которых выступают преподаватели и студенты университета, зачастую сами являющиеся выпускниками аналогичных педагогических классов.

Профессионально-ориентирующая плоскость предполагает, что наставник транслирует обучающемуся реалистичный, неидеализированный образ педагогической профессии «изнутри», делится собственным опытом профессионального самоопределения, включая сомнения, трудности и точки роста. Личностно-развивающая плоскость связана с тем, что наставник создает условия для рефлексии подопечного, задает вопросы, стимулирующие самопознание («Что тебя больше всего привлекает в этой профессии? Что кажется самым сложным? Что ты понял о себе сегодня?»). *Деятельностно-сопровождающая плоскость* реализуется через совместное участие наставника и подопечного в профессиональных пробах, проектной деятельности и рефлексивных практиках. Наставник здесь выступает более опытным участником профессионального сообщества, который не делает за подопечного, а помогает ему самому справляться с трудностями, постепенно передавая ему все большую долю ответственности и инициативы. Этот принцип соответствует концепции «зоны ближайшего развития» [5] и подтверждается данными о том, что взаимодействие с более опытным профессионалом является одним из наиболее эффективных способов формирования профессиональной компетентности и идентичности [31].

Помимо наставничества, функциональный аспект включает систему мониторинга и диагностики профессионального самоопределения, обеспечивающую регуляр-



ную обратную связь для всех участников системы. Комплекс реализуемых функций охватывает смыслообразующую, когнитивную, деятельностную и субъектную составляющие. Следовательно, функциональный аспект модели проявляется в реализации комплекса взаимосвязанных функций: смыслообразующей, обеспечивающей формирование ценностного отношения к профессии; когнитивной, связанной с развитием осознанности и информированности о профессиональной деятельности; деятельностной, направленной на формирование практического опыта; и субъектной, обеспечивающей становление автономности и ответственности в профессиональном выборе. Эффективность системы определяется степенью интеграции ее структурных элементов и согласованностью педагогических воздействий [3; 4].

Заключение

Интегральным результатом предложенной системы выступает формирование у старшеклассника осознанного, деятельностно обоснованного и лично значимого профессионального самоопределения. Принципиально важно, что целью КППН является не принудительный выбор педагогической профессии, а формирование профессионального выбора, опирающегося на реальный опыт взаимодействия с педагогической деятельностью, понимание ее смыслов и требований, а также на адекватное знание о собственных возможностях и ценностях. Именно такое самоопределение – активное, рефлексивное и ответственное – является подлинной целью психолого-педагогических классов.

Разработанная концепция занимает специфическое место в пространстве психолого-педагогических исследований. В отличие от работ, сосредоточенных на диагностике профессионального самоопределения, она предлагает целостную систему содействия данному процессу. В отличие от работ, описывающих отдельные формы профориентационной работы, концепция интегрирует структурный, содержательный и функциональный аспекты в единую теоретическую и практическую рамку. Наконец, в отличие от исследований, ограниченных школьным или вузовским контекстом, концепция принципиально ориентирована на интегрированное образовательное пространство, в котором взаимодействие школы и педагогического вуза выступает необходимым условием подлинного профессионального самоопределения.

В генетическом плане система отражает закономерную динамику профессионального самоопределения: от диффузного и внешне обусловленного состояния – к внутренне организованной, осознанной и субъектно регулируемой системе ценностей, знаний и действий. Именно такая траектория обеспечивается поэтапным включением школьников в учебно-профессиональную активность при системообразующей роли наставнического взаимодействия. Разработанная концепция создает методологическую основу для проектирования, реализации и оценки системы КППН, способной обеспечить реальное, а не формальное содействие профессиональному самоопределению старшеклассников.

Список источников

1. Антонова М. В. Новые профориентационные форматы в проекте «профильные психолого-педагогические классы» [Электронный ресурс] // Глобальный научный потенциал. 2023. № 2 (143). С. 49–52. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50757622> (дата обращения: 02.12.2025).
2. Ахметжанова Г. В., Гудалина Т. А. Развитие творческого потенциала обучающихся общеобразовательной школы как основы инновационной деятельности // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2025. № 1 (35). С. 75–83. DOI: <https://doi.org/10.35634/2412-9550-2025-35-1-75-83>



3. *Белашина Т. В., Нестерова С. Б., Бакаева В. В.* Психологическое сопровождение классов психолого-педагогической направленности в образовательном пространстве университета // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2025. № 218. С. 242–254. DOI: <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2025-218-242-254>

4. *Волохова В. И., Макеев А. А., Нестерова С. Б.* Модель психолого-педагогических классов как инструмент самопознания и профессионального самоопределения школьников [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 87-1. С. 358–361. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82386863> (дата обращения: 20.01.2026).

5. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. М.: АСТ, 2008. 672 с.

6. *Гордашникова О. Ю., Кузнецов А. Н., Федорчук Ю. М.* Актуализация эффективных форм наставничества в системе общего образования // Научно-педагогическое обозрение. 2023. № 2 (48). С. 77–85. DOI: <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-77-85>

7. *Гордашникова О. Ю., Кузнецов А. Н., Фроленкова И. Ю.* Современные условия и ресурсы развития наставничества в системе общего образования Российской Федерации [Электронный ресурс] // Педагогика. 2023. Т. 87, № 9. С. 33–43. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54726388> (дата обращения: 20.01.2026).

8. *Гурина Е. С., Волохова В. И., Нестерова С. Б., Клепикова Н. М.* О родительской компетентности и ответственном родительстве современных молодых семей [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2025. Т. 13, № 4 (53). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=88830879> (дата обращения: 20.01.2026).

9. *Клепикова Н. М., Волохова В. И., Фоминых Л. И.* К вопросу о структуре психологической готовности обучающихся профильных классов к выбору педагогической деятельности // СМАЛЬТА. 2025. № 3. С. 57–68. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2503.03>

10. *Кузнецов А. Н.* Аспекты методологии наставнической деятельности как научная основа ее регламентации // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 3 (67). С. 16–25. DOI: <https://doi.org/10.37724/RSU.2023.67.3.002>

11. *Купавцев Т. С.* Педагогическая поддержка саморазвития личности в непрерывном образовании: монография. Волгоград: ИП Черняева Ю. И., 2024. 236 с.

12. Методические рекомендации по развитию сети профильных психолого-педагогических классов (групп) в субъектах Российской Федерации: Письмо Министерства просвещения РФ от 24 августа 2023 г. № 08-1552 [Электронный ресурс]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=8&documentId=471391> (дата обращения: 20.01.2026).

13. *Михайлов С. Г., Потёмкин В. К.* Профессиональное самоопределение и профессионализация рабочих современных предприятий [Электронный ресурс] // Журнал правовых и экономических исследований. 2017. № 4. С. 213–218. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30715998> (дата обращения: 20.01.2026).

14. *Маркова Н. Г., Ишимова А. И.* Коммуникативная компетентность будущего педагога – индикатор эффективного взаимодействия в профессиональной деятельности [Электронный ресурс] // Развитие современного образования в контексте педагогической компетенциологии: сборник материалов II Всероссийской научной конференции с международным участием (Чебоксары, 25 февраля 2022 г.). Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2022. С. 169–171. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48107172> (дата обращения: 24.01.2026).

15. *Перевозкина Ю. М., Гречухина А. А., Перевозкин М. С.* Структурная организация наставничества как системы формирования профессиональной идентичности в образовательном пространстве [Электронный ресурс] // Ценностная самоидентификация будущего профессионала в цифровой образовательной среде: сборник научных ста-



тей по итогам международной научной конференции. Кемерово: Кузбасский региональный институт развития профессионального образования, 2025. С. 82–84. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82721060> (дата обращения: 24.01.2026).

16. *Перевозкина Ю. М., Тишкова А. С.* Личностные качества эффективного наставника в современном образовательном процессе // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2025. № 10 (248). С. 227–237. DOI: <https://doi.org/10.5930/1994-4683-2025-10-227-237>

17. *Сериков В. В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Логос, 1999. 272 с.

18. *Тугушева А. Р.* Особенности конструирования жизненного поля как аспект личностного и профессионального самоопределения в юношеском возрасте [Электронный ресурс] // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2008. Т. 1, № 1–2. С. 60–63. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15133735> (дата обращения: 20.01.2026).

19. *Федорчук Ю. М., Кузнецов А. Н., Гордашникова О. Ю.* Учет региональной специфики при отборе форм наставничества в системе общего образования [Электронный ресурс] // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 10 (173). С. 88–96. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50117206> (дата обращения: 20.01.2026).

20. *Чистякова С. Н., Родичев Н. Ф.* Профессиональные пробы как средство самоопределения школьников: учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2019. 164 с.

21. *Baartman L., Kilbrink N., De Bruijn E.* VET Students' Integration of Knowledge Engaged with in School-Based and Workplace-Based Learning Environments in the Netherlands // Journal of Education and Work. 2018. Vol. 31, Issue 2. Pp. 204–217. DOI: <https://doi.org/10.1080/13639080.2018.1433821>

22. *Bakker A., Akkerman S.* The Learning Potential of Boundary Crossing in the Vocational Curriculum // D. Guile & L. Unwin (Eds.). The Wiley Handbook of Vocational Education and Training. Wiley-Blackwell, 2019. Pp. 349–372. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781119098713.ch18>

23. *Cremers P. H. M., Wals A. E. J., Wesselink R., Mulder M.* Design Principles for Hybrid Learning Configurations at the Interface Between School and Workplace // Learning Environments Research. 2016. Vol. 19, Issue 3. Pp. 309–334. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10984-016-9209-6>

24. *Deci E. L., Ryan R. M.* The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior // Psychological Inquiry. 2000. Vol. 11, Issue 4. Pp. 227–268. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

25. *Frail F., Psarommatas F., Alarcon F., Joan J.* A Methodological Framework for Designing Personalised Training Programs to Support Personnel Upskilling in Industry 5.0 // Computers. 2023. Vol. 12, Issue 11. Pp. 1–26. DOI: <https://doi.org/10.3390/computers12110221>

26. *Gariépy G., Honkaniemi H., Quesnel-Vallée A.* Social Support and Protection: Systematic Review of Current Findings in Western Countries // British Journal of Psychiatry. 2016. Vol. 209, Issue 4. Pp. 284–293. DOI: <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.115.169094>

27. *Hardie P., Darley A., Redmond C., Lafferty A., Jarvis S.* Interpersonal and Communication Skills Development in Nursing Preceptorship Education and Training Programmes: A Scoping Review Protocol // HRB Open Research. 2021. Vol. 4, Issue 1. P. 9. DOI: <https://doi.org/10.12688/hrbopenres.13214.1>

28. *Hirschi A.* The Role of Chance Events in the School-to-Work Transition: The Influence of Demographic, Personality and Career Development Variables // Journal of Vocational Behavior. 2010. Vol. 77, Issue 1. Pp. 39–49. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.02.002>



29. Liu L., Li F., Gu X., Jiao R. Effect of Parent-Initiated Support on Career Calling Among Chinese Kindergarten Teachers: Basic Psychological Need Satisfaction as Mediator // *Psychology Research and Behavior Management*. 2024. Vol. 17. Pp. 2941–2952. DOI: <https://doi.org/10.2147/PRBM.S472779>
30. Slof B., Nijdam D., Janssen J. Do Interpersonal Skills and Interpersonal Perceptions Predict Student Learning in CSCL-Environments? // *Computers & Education*. 2016. Vol. 97. Pp. 49–60. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.012>
31. Strauss K., Griffin M. A., Parker S. K. Future Work Selves: How Salient Hoped-for Identities Motivate Proactive Career Behaviors // *Journal of Applied Psychology*. 2012. Vol. 97, Issue 3. Pp. 580–598. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0026423>

References

1. Antonova M. V. New Career Guidance Formats in the Project “Specialized Psychological and Pedagogical Classes” [Electronic resource]. *Global Scientific Potential*, 2023, no. 2 (143), pp. 49–52. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50757622> (date of access: 02.12.2025). (In Russian)
2. Akhmetzhanova G. V., Gudalina T. A. Developing the Creative Potential of Students in Comprehensive Schools as a Basis for Innovative Activity. *Bulletin of Udmurt University. Series “Philosophy. Psychology. Pedagogy”*, 2025, no. 1 (35), pp. 75–83. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.35634/2412-9550-2025-35-1-75-83>
3. Belashina T. V., Nesterova S. B., Bakaeva V. V. Psychological Support of Psychological-Pedagogical Profile Classes in the Educational Space of the University. *Bulletin of the A. I. Herzen State Pedagogical University of Russia*, 2025, no. 218, pp. 242–254. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2025-218-242-254>
4. Volokhova V. I., Makeev A. A., Nesterova S. B. A Model of Psychological-Pedagogical Classes as an Instrument of Self-Knowledge and Professional Self-Determination of Schoolchildren [Electronic resource]. *Problems of modern pedagogical education*, 2025, no. 87–1, pp. 358–361. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82386863> (date of access: 20.01.2026). (In Russian)
5. Vygotsky L. S. *Pedagogical Psychology*. Moscow: AST Publ., 2008, 672 p. (In Russian)
6. Gordashnikova O. Yu., Kuznetsov A. N., Fedorchuk Yu. M. Actualisation of Effective Forms of Mentoring in the General Education System. *Scientific and Pedagogical Review*, 2023, no. 2 (48), pp. 77–85. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-77-85>
7. Gordashnikova O. Yu., Kuznetsov A. N., Frolenkova I. Yu. Modern Conditions and Resources for the Development of Mentoring in the General Education System of the Russian Federation [Electronic resource]. *Pedagogy*, 2023, vol. 87, no. 9, pp. 33–43. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54726388> (date of access: 20.01.2026). (In Russian)
8. Gurina E. S., Volokhova V. I., Nesterova S. B., Klepikova N. M. On Parental Competence and Responsible Parenthood of Modern Young Families [Electronic resource]. *Bulletin of Minin University*, 2025, vol. 13, no. 4 (53). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=88830879> (date of access: 20.01.2026). (In Russian)
9. Klepikova N. M., Volokhova V. I., Fominykh L. I. On the Structure of Psychological Readiness of Profile Class Students for the Choice of Pedagogical Activity. *SMALTA*, 2025, no. 3, pp. 57–68. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2503.03>
10. Kuznetsov A. N. Aspects of the Methodology of Mentoring Activity as the Scientific Basis for Its Regulation. *Psychological and Pedagogical Search*, 2023, no. 3 (67), pp. 16–25. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.37724/RSU.2023.67.3.002>
11. Kupavtsev T. S. *Pedagogical Support for Personal Self-Development in Continuous Education*. Volgograd, 2024, 236 p. (In Russian)
12. *Methodological Recommendations for the Development of a Network of Specialised Psychological-Pedagogical Classes (Groups) in the Constituent Entities of the Russian*



Federation. Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation dated August 24, 2023, No. 08-1552 [Electronic resource]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=8&documentId=471391> (date of access: 20.01.2026). (In Russian)

13. Mikhailov S. G., Potemkin V. K. Professional Self-Determination and Professionalisation of Workers in Modern Enterprises [Electronic resource]. *Journal of Legal and Economic Research*, 2017, no. 4, pp. 213–218. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30715998> (date of access: 20.01.2026). (In Russian)

14. Markova N. G., Ishimova A. I. Communicative Competence of the Future Teacher – an Indicator of Effective Interaction in Professional Activity [Electronic resource]. *Development of Modern Education in the Context of Pedagogical Competence: Collection of Materials of the II All-Russian Scientific Conference with International Participation* (Cheboksary, February 25, 2022). Cheboksary: Sreda Publ., 2022, pp. 169–171. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48107172> (date of access: 24.01.2026). (In Russian)

15. Perevozkina Yu. M., Grechukhina A. A., Perevozkin M. S. Structural Organisation of Mentoring as a System for the Formation of Professional Identity in the Educational Space [Electronic resource]. *Value Self-Identification of the Future Professional in the Digital Educational Environment: Proceedings of the International Scientific Conference*. Kemerovo: Kuzbass Regional Institute for the Development of Professional Education, 2025, pp. 82–84. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82721060> (date of access: 24.01.2026). (In Russian)

16. Perevozkina Yu. M., Tishkova A. S. Personal Qualities of an Effective Mentor in the Modern Educational Process. *Scientific Notes of the P. F. Lesgaft University*, 2025, no. 10 (248), pp. 227–237. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.5930/1994-4683-2025-10-227-237>

17. Serikov V. V. *Education and Personality. Theory and Practice of Designing Pedagogical Systems*. Moscow: Logos Publ., 1999, 272 p. (In Russian)

18. Tugusheva A. R. Features of Life-Field Construction as an Aspect of Personal and Professional Self-Determination in Youth. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2008, vol. 1, no. 1–2, pp. 60–63. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15133735> (date of access: 20.01.2026). (In Russian)

19. Fedorchuk Yu. M., Kuznetsov A. N., Gordashnikova O. Yu. Accounting for Regional Specifics in the Selection of Mentoring Forms in the General Education System. *Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University*, 2022, no. 10 (173), pp. 88–96. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50117206> (date of access: 20.01.2026). (In Russian)

20. Chistyakova S. N., Rodichev N. F. *Professional Trials as a Means of Self-Determination of Schoolchildren*. Moscow: Yurayt Publ., 2019, 164 p. (In Russian)

21. Baartman L., Kilbrink N., De Bruijn E. VET Students' Integration of Knowledge Engaged with in School-Based and Workplace-Based Learning Environments in the Netherlands. *Journal of Education and Work*, 2018, vol. 31, issue 2, pp. 204–217. DOI: <https://doi.org/10.1080/13639080.2018.1433821>

22. Bakker A., Akkerman S. The Learning Potential of Boundary Crossing in the Vocational Curriculum. In D. Guile & L. Unwin (Eds.). *The Wiley Handbook of Vocational Education and Training*. Wiley-Blackwell, 2019, pp. 349–372. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781119098713.ch18>

23. Cremers P. H. M., Wals A. E. J., Wesselink R., Mulder M. Design Principles for Hybrid Learning Configurations at the Interface Between School and Workplace. *Learning Environments Research*, 2016, vol. 19, issue 3, pp. 309–334. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10984-016-9209-6>

24. Deci E. L., Ryan R. M. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 2000, vol. 11, issue 4, pp. 227–268. DOI: https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01



25. Fraile F., Psarommatis F., Alarcon F., Joan J. A Methodological Framework for Designing Personalised Training Programs to Support Personnel Upskilling in Industry 5.0. *Computers*, 2023, vol. 12, issue 11, pp. 1–26. DOI: <https://doi.org/10.3390/computers12110221>

26. Gariépy G., Honkaniemi H., Quesnel-Vallée A. Social Support and Protection: Systematic Review of Current Findings in Western Countries. *British Journal of Psychiatry*, 2016, vol. 209, issue 4, pp. 284–293. DOI: <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.115.169094>

27. Hardie P., Darley A., Redmond C., Lafferty A., Jarvis S. Interpersonal and Communication Skills Development in Nursing Preceptorship Education and Training Programmes: A Scoping Review Protocol. *HRB Open Research*, 2021, vol. 4, issue 1, p. 9. DOI: <https://doi.org/10.12688/hrbopenres.13214.1>

28. Hirschi A. The Role of Chance Events in the School-to-Work Transition: The Influence of Demographic, Personality and Career Development Variables. *Journal of Vocational Behavior*, 2010, vol. 77, issue 1, pp. 39–49. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.02.002>

29. Liu L., Li F., Gu X., Jiao R. Effect of Parent-Initiated Support on Career Calling Among Chinese Kindergarten Teachers: Basic Psychological Need Satisfaction as Mediator. *Psychology Research and Behavior Management*, 2024, vol. 17, pp. 2941–2952. DOI: <https://doi.org/10.2147/PRBM.S472779>

30. Slof B., Nijdam D., Janssen J. Do Interpersonal Skills and Interpersonal Perceptions Predict Student Learning in CSCL-Environments? *Computers & Education*, 2016, vol. 97, pp. 49–60. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.012>

31. Strauss K., Griffin M. A., Parker S. K. Future Work Selves: How Salient Hoped-for Identities Motivate Proactive Career Behaviors. *Journal of Applied Psychology*, 2012, vol. 97, issue 3, pp. 580–598. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0026423>

Информация об авторах

Нестерова Светлана Борисовна – старший преподаватель кафедры теории и методики дошкольного образования, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0009-0002-8626-7146>, svetanesterova@yandex.ru

Перевозкина Юлия Михайловна – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой практической и специальной психологии, руководитель научного центра Российской академии образования на базе НГПИУ, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-4201-3988>, per@bk.ru

Филипова Светлана Сергеевна – и. о. директора МАОУ г. Новосибирска «Новосибирский городской педагогический лицей имени А. С. Пушкина», г. Новосибирск, Россия, Filipovassngpl@mail.ru

Information about the Authors

Svetlana B. Nesterova – Senior Lecturer of the Department of Theory and Methods of Preschool Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0009-0002-8626-7146>, svetanesterova@yandex.ru

Yulia M. Perevozkina – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Practical and Special Psychology, Head of the Scientific Center of the Russian Academy of Education based on NSPU, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-4201-3988>, per@bk.ru



Svetlana S. Filipova – Acting Director, Novosibirsk Municipal Autonomous Educational Institution “Novosibirsk City Pedagogical Lyceum named after A. S. Pushkin”, Novosibirsk, Russia, Filipovassngpl@mail.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: All authors have made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 10.03.2026

Одобрена после рецензирования: 15.04.2026

Принята к публикации: 15.06.2026

Received: 10.03.2026

Approved after peer review: 15.04.2026

Accepted for publication: 15.06.2026



СМАЛТА 2026, № 2

SMALTA 2026, no. 2

Научная статья

УДК 159.922.7+376

DOI: 10.15293/2312-1580.2602.04

Взаимосвязь пространственных представлений и внимания у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Кожемякина Ольга Александровна¹, Мельникова Алина Ивановна²

^{1,2}*Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия*

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи пространственных представлений и внимания у младших школьников с задержкой психического развития. Для диагностики использовался комплекс методов: методика «Таблицы Шульте» (В. Шульте); диагностическая методика Пьерона – Рузера; диагностика пространственных представлений ребенка (Н. Я. Семаго и М. М. Семаго); методика «Кубики Кооса» (С. Коос). Выявлено, что у большинства детей с задержкой психического развития отмечаются дефициты переключения, устойчивости и встраиваемости внимания, пространственные представления лучше развиты на вербально-импрессивном уровне, но значительно хуже на уровне практического конструирования. Выявленные закономерности указывают на необходимость целостной коррекционной работы, направленной на одновременное развитие внимания и пространственных представлений, поскольку в реальной учебной деятельности данные процессы функционально взаимосвязаны.

Ключевые слова: внимание; пространственные представления; задержка психического развития; младшие школьники с задержкой психического развития.

Для цитирования: Кожемякина О. А., Мельникова А. И. Взаимосвязь пространственных представлений и внимания у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития // СМАЛТА. 2026. № 2. С. 45–60. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2602.04>



The Relationship between Spatial Representations and Attention in Primary School-Age Children with Mental Retardation

Olga A. Kozhemyakina¹, Alina I. Melnikova²

^{1,2}*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

Abstract. This article presents the results of an empirical study examining the relationship between spatial representations and attention in primary school children with mental retardation. A combination of methods was used for diagnostics: the “Schulte Tables” method by V. Schulte; Pieron-Ruzer diagnostic method; diagnostics of children’s spatial representations by N. Ya. Semago and M. M. Semago; and the “Koos Cubes” method by S. Koos. It was found that most children with mental retardation exhibit deficits in attention switching, stability, and acquisition. Spatial representations are better developed at the verbal-impressive level, but significantly worse at the level of practical construction. These patterns indicate the need for holistic interventions aimed at simultaneously developing attention and spatial representations, as these processes are functionally interrelated in real-life learning.

Keywords: attention; spatial representations; mental retardation; primary school children with mental retardation.

For Citation: Kozhemyakina O. A., Melnikova A. I. The Relationship between Spatial Representations and Attention in Primary School-Age Children with Mental Retardation. *SMALTA*, 2026, no. 2, pp. 45–60. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2602.03>

По данным Министерства образования и науки РФ, за последние 10 лет количество детей с ЗПР увеличилось в 2 раза. Основную массу в этой статистике составляют дети дошкольного и младшего школьного возраста. На данный момент в стране зарегистрировано более 1 млн детей с ЗПР, большинство из которых находятся в возрасте от 3 до 10 лет [20]. Наибольшее количество детей с задержкой психического развития проживает в крупных городах, что связано с более развитой системой медицинских и социальных услуг в этих регионах [2; 22].

Проблема формирования пространственных представлений – одна из самых важных тем в возрастной и специальной психологии. Пространственные представления опираются на сложную психологическую структуру и тесно связаны с тем, как ребенок осваивает бытовые, игровые и учебные навыки, ведь без них невозможно письмо, чтение, счет, конструирование и рисование. Внимание же помогает успешно выполнять любые действия в пространстве, оно отвечает за избирательность, устойчивость и осознанность познавательной деятельности. В связи с этим изучение пространственных представлений у детей младшего школьного возраста является важной научной и практической задачей.

Цель исследования – выявление взаимосвязи пространственных представлений и внимания у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют:

– общепсихологические принципы единства сознания и деятельности (С. Л. Рубинштейн [24], А. Н. Леонтьев [17]), которые позволяют рассматривать внимание и пространственные представления как взаимосвязанные психические



процессы, формирующиеся в деятельности ребенка и влияющие на усвоение учебного материала;

– культурно-историческая теория Л. С. Выготского [9], согласно которой формирование пространственных представлений и произвольного внимания происходит в контексте усвоения культурных средств и совместной деятельности с взрослыми и сверстниками;

– принцип детерминизма (С. Л. Рубинштейн [24]) позволяет анализировать, как внимание, память и пространственные представления взаимодействуют и влияют друг на друга в процессе познавательной деятельности детей с задержкой психического развития.

Проблема исследования внимания на протяжении длительного времени занимает важное место в психологической науке и является предметом изучения многих отечественных и зарубежных исследователей [8; 12]. Одним из основоположников систематического изучения внимания в отечественной психологии по праву считается Н. Н. Ланге [15], который определял внимание как сложное психическое образование, включающее как процессы двигательной адаптации, так и механизмы сознательного управления психической деятельностью. Различные аспекты данного психического феномена рассматривались в трудах таких ученых, как Л. С. Выготский [9], Н. Н. Ланге [15], А. Н. Леонтьев [17] и П. Я. Гальперин [10; 11], Р. С. Немов [21] и др. В их работах представлены различные теоретические подходы к пониманию природы внимания, его структуры и функций.

Анализ психологической литературы позволяет сделать вывод о том, что в научном сообществе сформировалось несколько концептуальных подходов к интерпретации сущности внимания [19]. Существенный вклад в систематизацию данных подходов внес Н. Н. Ланге [15], который выделил ряд теоретических позиций, объясняющих механизмы возникновения и функционирования внимания. Теоретические подходы к пониманию внимания по Н. Н. Ланге представлены в таблице 1.

Таблица 1

Теоретические подходы к пониманию внимания (по Н. Н. Ланге)

№	Подход	Сущность подхода
1	Внимание как результат двигательного приспособления	Обеспечивается мышечными движениями, оптимизирующими работу органов чувств
2	Ограничение объема сознания	Более интенсивные представления вытесняют менее выраженные
3	Эмоциональный	Внимание определяется интересом и эмоциональной значимостью объекта
4	Апперцептивный	Зависит от опыта, знаний и установок личности
5	«Силадуха»	Связано с формами духовной активности
6	Физиологический	Обусловлено возбудимостью центральной нервной системы
7	Концентрация сознания	Связано с преобладанием нервных процессов

Следует отметить, что, по мнению Т. А. Рибо [23] и Н. Н. Ланге [15], каждая из представленных теорий отражает лишь отдельные стороны изучаемого явления. Исследователи подчеркивали, что для полноценного понимания природы внимания необходимо рассматривать данный феномен в совокупности его свойств и проявлений.



Значительный вклад в изучение характеристик внимания внес А. Г. Маклаков [18]. Исследователь выделил ряд основных свойств внимания, среди которых устойчивость, концентрация, распределение, переключение, избирательность, объем и интенсивность.

Под объемом внимания понимается количество объектов, которые человек способен одновременно удерживать в поле сознания. Устойчивость внимания характеризует продолжительность сосредоточенности на определенной деятельности. Концентрация отражает степень сосредоточенности психической активности на конкретном объекте. Распределение внимания связано со способностью человека одновременно контролировать несколько видов деятельности. Переключение внимания представляет собой способность субъекта сознательно переносить направленность психической активности с одного объекта на другой в зависимости от изменяющихся условий деятельности [18].

Обратимся к понятию «пространственные представления». По современным исследованиям пространственные представления являются сложной системой, включающей восприятие формы, величины, протяженности, местоположения и взаимного расположения объектов [8; 12; 19; 29; 30; 31]. Формирование начинается в раннем детстве, проходя ряд последовательных этапов, и опирается на взаимодействие нескольких анализаторных систем, ведущими из которых в младшем возрасте являются зрительный и кинестетический. Теоретические основы изучения пространственных представлений заложены в работах Б. Г. Ананьева [1], С. Л. Рубинштейна [24], А. В. Запорожца [13], И. С. Якиманской [32], М. М. Семаго и Н. Я. Семаго [26], А. В. Семенович [29]. Исследователи сходятся в том, что пространственные представления играют ключевую роль в познавательной деятельности, обеспечивая успешность ориентировки в окружающей среде, овладение учебными навыками и социальную адаптацию. Особое значение их развитие приобретает в дошкольном и младшем школьном возрасте, поскольку именно в этот период закладываются основы пространственного мышления как важнейшего компонента когнитивного развития ребенка.

В современной психолого-педагогической науке проблема взаимосвязи различных познавательных процессов рассматривается как одно из ключевых направлений исследования развития ребенка. Особое значение приобретает изучение взаимосвязи внимания и пространственных представлений, поскольку данные психические процессы играют существенную роль в организации познавательной деятельности и успешности обучения детей младшего школьного возраста [3].

Как отмечается в научной литературе, пространственные представления формируются в процессе активного взаимодействия ребенка с окружающей действительностью и предполагают способность устанавливать пространственные отношения между объектами, ориентироваться в собственном теле и окружающем пространстве, а также оперировать пространственными образами в умственном плане [5]. При этом развитие пространственных представлений невозможно без достаточного уровня сформированности внимания, которое обеспечивает направленность и сосредоточенность психической деятельности [7].

С точки зрения культурно-исторической теории психического развития, разработанной Л. С. Выготским [9], высшие психические функции формируются в процессе интериоризации внешних форм деятельности и изначально имеют социальную природу. Исследования российских психологов Н. Я. Семаго и М. М. Семаго [25]



подтверждают наличие тесной взаимосвязи между развитием пространственных представлений и состоянием внимания.

В то же время следует отметить, что развитие пространственных представлений может оказывать положительное влияние на формирование внимания. Выполнение специальных упражнений и заданий, направленных на развитие пространственной ориентировки, способствует повышению концентрации внимания, развитию его устойчивости и способности к переключению [6].

Для выявления взаимосвязи внимания и пространственных представлений у младших школьников с ЗПР проведено эмпирическое исследование на базе МБОУ города Новосибирска «Средняя общеобразовательная школа № 105». Объем выборки составил 28 респондентов, среди которых 19 мальчиков и 9 девочек. Возрастной показатель варьировался от 9 лет до 11 лет. Все дети имеют заключение психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) о наличии ЗПР и обучаются по адаптированной основной общеобразовательной программе для обучающихся с ЗПР (вариант 7.1 и 7.2).

Для диагностики использовался комплекс методов:

- методика «Таблицы Шульте» (В. Шульте) [27];
- диагностическая методика Пьерона – Рузера [27];
- диагностика пространственных представлений ребенка (Н. Я. Семаго и М. М. Семаго) [25];
- методика «Кубики Кооса» (С. Коос) [27].

Результаты диагностики внимания по методике Пьерона – Рузера у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития представлены на рисунке 1. По итогам диагностики у младших школьников с задержкой психического развития были определены следующие уровни сформированности внимания: очень низкий уровень внимания у 14 % (4 ребенка), для них характерны крайне слабая концентрация, практически полная невозможность удерживать внимание на задании, выраженная отвлекаемость на внешние раздражители, быстрая утомляемость и малый объем внимания.

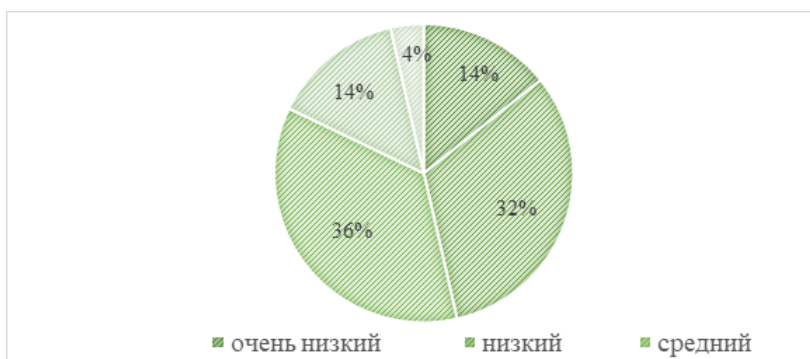


Рис. 1. Результаты диагностики внимания младших школьников с ЗПР по методике Пьерона – Рузера

Низкий уровень внимания у 32 % (9 учащихся) проявляется в недостаточной устойчивости внимания, частых ошибках при переключении между знаками, низкой скорости выполнения, сложностях с распределением внимания и невозможно-

стью одновременно следить за инструкцией и выполнять задание. Средний уровень у 36 % (10 школьников), у них отмечаются удовлетворительная концентрация и переключаемость, допустимое количество ошибок, способность работать в заданном темпе, однако при длительной нагрузке возможны периодические «провалы» внимания. Высокий уровень у 14 % (4 обучающихся) и очень высокий у 4 % (1 ребенок); эти уровни говорят о хорошей произвольной концентрации, высокой устойчивости и переключаемости внимания, большом объеме, минимальном количестве ошибок и способности к длительной целенаправленной работе. Таким образом, у 13 (46 %) младших школьников с ЗПР выявлен недостаточный уровень развития внимания, что требует целенаправленной коррекционной работы.

Полученные данные позволяют говорить о том, что у детей с ЗПР недостаточно сформирована произвольная регуляция внимания. Это проявляется в сложности выполнения многокомпонентных заданий, повышенной отвлекаемости, а также снижении эффективности деятельности при увеличении нагрузки.

Результаты диагностики внимания по методике «Таблицы Шульте» детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития представлены на рисунке 2. Согласно результатам эмпирического исследования, высший показатель продемонстрировала шкала «Эффективность работы» ($M = 39,41$), далее шкалы: «Врабатываемость» ($M = 3,21$) и «Психологическая устойчивость» ($M = 3,14$).



Рис. 2. Среднегрупповые показатели внимания по методике «Таблицы Шульте» младших школьников с ЗПР

Наивысший показатель по шкале «Эффективность работы» ($M = 39,41$) свидетельствует о том, что дети младшего школьного возраста с ЗПР в целом способны выполнять задания в определенном темпе, достигая относительно продуктивных результатов. Однако показатели «Врабатываемость» ($M = 3,21$) и «Психологическая устойчивость» ($M = 3,14$) указывают на то, что, несмотря на достаточную результативность, у детей наблюдаются трудности включения в деятельность и поддержания стабильного уровня работоспособности. Так же это говорит о недостаточной сформированности произвольной регуляции деятельности. Дети с ЗПР не всегда быстро включаются в работу, им требуется больше времени для достижения оптимального уровня продуктивности, а также они склонны к колебаниям внимания и снижению устойчивости при выполнении заданий. Относительно более низкие показатели по этим шкалам указывают на то, что дети с задержкой психического развития испытывают трудности в начале выполнения заданий, быстро утомляются



ся, не всегда способны длительно удерживать внимание и демонстрируют нестабильность психической деятельности при увеличении нагрузки.

Результаты по методике формирования пространственных представлений (авторы Н. Я. Семаго, М. М. Семаго) у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития представлены на рисунке 3.

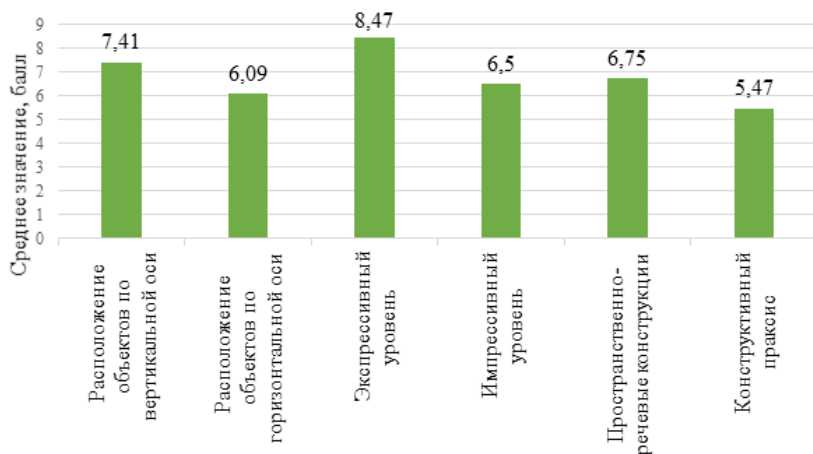


Рис. 3. Среднегрупповые показатели пространственных представлений младших школьников с ЗПР по методике формирования пространственных представлений

Согласно результатам эмпирического исследования по методике диагностики пространственных представлений ребенка высшие показатели наблюдались в следующих шкалах: «Экспрессивный уровень» ($M = 8,47$), «Расположение объектов по вертикальной оси» ($M = 7,41$), «Пространственно-речевые конструкции» ($M = 6,75$) и «Импрессивный уровень» ($M = 6,5$), «Расположение объектов по горизонтальной оси» ($M = 6,09$), наименьший показатель продемонстрировала шкала «Конструктивный праксис» ($M = 5,47$). Наивысший показатель по шкале «Экспрессивный уровень» ($M = 8,47$) свидетельствует о том, что дети младшего школьного возраста с ЗПР в целом способны воспринимать и воспроизводить пространственные отношения между объектами, ориентироваться на внешние признаки и использовать наглядные способы решения задач. Высокие значения шкал «Расположение объектов по вертикальной оси» ($M = 7,41$) и «Пространственно-речевые конструкции» ($M = 6,75$) указывают на сформированность способности анализировать пространственные соотношения и использовать пространственные конструкции в речи и действиях.

Средние значения шкал «Импрессивный уровень» ($M = 6,5$) и «Расположение объектов по горизонтальной оси» ($M = 6,09$) отражают умеренный уровень восприятия и ориентации в пространственных структурах, что может затруднять выполнение более сложных заданий, требующих точного анализа пространственных отношений. Наименьший показатель по шкале «Конструктивный праксис» ($M = 5,47$) говорит о трудностях детей с ЗПР в практическом воспроизведении образца, планировании и координации действий при работе с предметами.

Таким образом, полученные результаты позволяют нам сделать вывод, что у детей младшего школьного возраста с ЗПР отмечается относительно высокий уровень восприятия и анализа пространственных отношений на экспрессивном уровне, тогда как практическая реализация этих навыков (конструктивный праксис) развивается недостаточно, что требует целенаправленной коррекционно-развивающей работы.

Результаты диагностики пространственных представлений по методике «Кубики Кооса» детей младшего школьного задержкой психического развития представлены на рисунке 4.

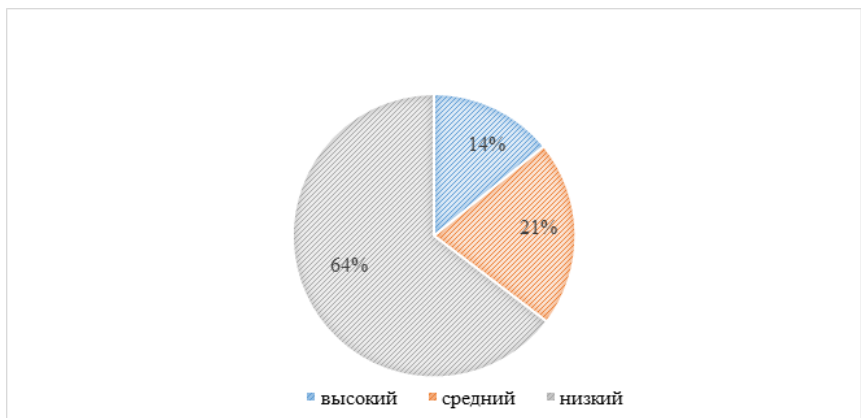


Рис. 4. Результаты диагностики уровня пространственных представлений младших школьников по методике «Кубики Кооса»

По итогам диагностики по методике «Кубики Кооса» у младших школьников с ЗПР были определены уровни сформированности пространственных представлений.

Низкий уровень был выявлен у 64 % обучающихся (18 детей). Для данной группы характерны выраженные трудности при анализе образца, нарушения пространственной ориентировки, сложности в соотнесении частей и целого, низкая точность выполнения конструктивных действий, а также потребность в постоянной помощи со стороны взрослого. В большинстве случаев выполнение заданий было возможно только при пошаговой помощи специалиста. Темп деятельности замедлен, наблюдалась быстрая утомляемость и снижение контроля за результатом.

Средний уровень был диагностирован у 21 % детей (6 респондентов). У данной группы выявляется частичная сформированность конструктивного пространственного мышления, характерная для переходного этапа между наглядно-действенным и наглядно-образным мышлением. В процессе выполнения заданий отмечается сохранность общего понимания инструкции при ее повторном предъявлении, а также попытки анализа образца с выделением отдельных структурных элементов. Дети используют преимущественно пробно-ориентировочные действия по типу «подбора», при этом планирование носит элементарный и ситуативный характер. Допускаемые ошибки в основном связаны с нарушением пространственной ориентации отдельных кубиков и симметрии конструкции, а также с недостаточной точностью соотнесения элементов образца. Высокий уровень выявлен у 14 % школьников (4 человека). Данные дети демонстрируют сформированность конструктивного пространственного мышления в пределах возрастной нормы с отдельными элемен-



тами опережающего развития. Для них характерно целостное и структурированное восприятие образца, а также быстрая зрительно-пространственная аналитика, включающая выделение формы, симметрии и соотношений частей. Задания выполнялись ими самостоятельно, в оптимальном темпе и с сохранением высокого качества результата, что свидетельствует о развитом конструктивном праксисе и высоком уровне зрительно-пространственного синтеза.

Анализ результатов исследования показал, что у большинства детей младшего школьного возраста с ЗПР наблюдается недостаточный уровень развития внимания. Согласно результатам методики Пьерона – Рузера у 46 % испытуемых выявлен низкий и очень низкий уровни внимания, что проявлялось в трудностях концентрации, переключения и высокой утомляемости. Высокие результаты продемонстрировали только 18 % детей. Результаты методики «Таблицы Шульте» подтвердили наличие трудностей вработываемости и недостаточной устойчивости внимания. Дети медленно включались в деятельность и быстро утомлялись в процессе выполнения заданий.

Исследование пространственных представлений по методике Н. Я. Семаго и М. М. Семаго показало, что дети лучше справляются с пониманием пространственных отношений и употреблением пространственных понятий в речи, чем с практическими заданиями. Наиболее низкие результаты были выявлены при выполнении заданий на конструктивный праксис. По результатам методики «Кубики Кооса» у 64 % детей установлен низкий уровень развития пространственного анализа и синтеза. Респонденты испытывали трудности при анализе образца и нуждались в помощи при выполнении заданий.

Для изучения специфики взаимосвязи пространственных представлений и внимания у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития проведен метод корреляционного анализа г-Спирмена, результаты которого представлены в таблице 2.

Таблица 2

Значимые взаимосвязи показателей внимания и пространственных представлений у младших школьников с ЗПР (критерий г-Спирмена)

Взаимосвязанные переменные	Критерий г-Спирмена	P-уровень значимости
1	2	3
Распределение внимания & Пространственные представления	0,439	0,012
Распределение внимания & Расположение объектов по вертикальной оси	0,605	0,0003
Распределение внимания & Расположение объектов по горизонтальной оси	0,458	0,008
Распределение внимания & Экспрессивный уровень	0,496	0,004
Распределение внимания & Пространственно-речевые конструкции	0,509	0,003
ЭР (эффективность работы) & Пространственные представления	0,442	0,012
ЭР (эффективность работы) & Расположение объектов по вертикальной оси	0,598	0,0002
ЭР (эффективность работы) & Расположение объектов по горизонтальной оси	0,456	0,010
ЭР (эффективность работы) & Экспрессивный уровень	0,492	0,004



1	2	3
ЭР (эффективность работы) & Пространственно-речевые конструкции	0,518	0,003
ВР (врабатываемость) & Пространственные представления	-0,512	0,003
ВР (врабатываемость) & Расположение объектов по горизонтальной оси	-0,357	0,045
ВР (врабатываемость) & Экспрессивный уровень	-0,379	0,033
ВР (врабатываемость) & Импрессивный уровень	-0,472	0,006
ВР (врабатываемость) & Конструктивный праксис	-0,582	0,005
ПУ (психическая устойчивость) & Пространственные представления	0,446	0,015
ПУ (психическая устойчивость) & Расположение объектов по вертикальной оси	0,608	0,0004
ПУ (психическая устойчивость) & Расположение объектов по горизонтальной оси	0,463	0,008
ПУ (психическая устойчивость) & Экспрессивный уровень	0,502	0,004
ПУ (психическая устойчивость) & Пространственно-речевые конструкции	0,511	0,003

Корреляционный анализ выявил пятнадцать статистически значимых прямых и пять обратных связей между показателями внимания и пространственных представлений, что свидетельствует о наличии взаимосвязи между данными психическими процессами. Прямые положительные взаимосвязи означают, что более высокий уровень внимания соответствует более высокому уровню пространственных представлений. Такие связи обнаружены для распределения внимания с расположением объектов по вертикальной и горизонтальной осям, с экспрессивным уровнем пространственных представлений, с пространственно-речевыми конструкциями и с общим уровнем пространственных представлений. Аналогичные прямые связи установлены для показателя эффективности работы с расположением объектов по вертикальной и горизонтальной осям, с экспрессивным уровнем и пространственно-речевыми конструкциями. Психическая устойчивость также демонстрирует прямые значимые связи с расположением объектов по вертикальной и горизонтальной осям, с пространственно-речевыми конструкциями и экспрессивным уровнем.

Обратные значимые связи, где более высокие показатели внимания сочетаются с более низкими показателями пространственных представлений выявлены для врабатываемости. А именно, врабатываемость отрицательно связана с расположением объектов по горизонтальной оси, с экспрессивным и импрессивным уровнями, с конструктивным праксисом и с общим уровнем пространственных представлений. Это указывает на то, что детям, которым требуется больше времени для организации и начала выполнения деятельности, труднее понимать и использовать пространственную терминологию, воспринимать пространственные отношения и ориентироваться на плоскости.

Таким образом, можно сделать вывод, что внимание оказывает выраженное влияние на пространственные представления у младших школьников с задержкой психического развития. На основе результатов мы можем предложить ряд практических рекомендаций для педагогов-психологов и дефектологов. Хорошо развитое распределение внимания, высокая эффективность работы и психическая устойчивость



способствуют успешной ориентировке в пространстве, особенно по вертикальной и горизонтальной осям, лучшему оперированию пространственно-речевыми конструкциями и более высокому общему уровню пространственных представлений. Напротив, замедленная вработываемость выступает фактором риска, связанным с трудностями в пространственной ориентировке и использовании пространственной лексики.

Опираясь на результаты исследования, коррекционно-развивающую работу с младшими школьниками с задержкой психического развития лучше строить комплексно с учетом того, насколько тесно связаны внимание и пространственные представления.

Прежде всего, работа должна быть системной: регулярно, поэтапно, с постепенным усложнением. Хорошо давать такие задания, которые одновременно тренируют и внимание, и ориентировку в пространстве. Начать стоит с самого простого, с ориентировки в собственном теле. Пусть дети различают правую и левую стороны, называют и показывают части тела. Закрепить эти навыки помогут двигательные игры, в которых инструкция требует пространственного действия [28].

Когда ребенок начинает лучше понимать, где право, а где лево, можно переходить к расположению предметов в пространстве. Здесь пригодятся картинки, реальные предметы, схемы [4].

Очень хорошо зарекомендовали себя задания на конструктивный праксис – пазлы, разрезные картинки, мозаика, сборка целого из частей. Они незаметно тренируют пространственный анализ и синтез, а заодно требуют концентрации внимания. Дети с удовольствием выполняют такие задания и при этом развиваются [14]. Для тренировки внимания как такового можно использовать классические методы: корректурные пробы, таблицы Шульте, поиск объектов на сложном фоне. А чтобы внимание училось переключаться, можно менять условия прямо во время занятия.

Но важно помнить, что дети с ЗПР быстро утомляются [16]. Если этого не учитывать, никакого развития не получится, ребенок просто выключится из процесса. Поэтому виды деятельности нужно чередовать, использовать игровые формы, делать динамические паузы, давать возможность подвигаться.

Данное исследование позволяет сделать выводы: взаимосвязь внимания и пространственных представлений носит двусторонний, взаимообусловленный характер. С одной стороны, внимание, прежде всего его произвольные формы, выступает необходимым условием успешного формирования пространственных представлений. Именно внимание обеспечивает избирательное выделение пространственных признаков объектов, удержание последовательности пространственных операций, контроль за правильностью выполнения действий и переключение между различными пространственными задачами. В то же время оперирование пространственными образами требует от ребенка устойчивой концентрации, распределения и переключения внимания, что в процессе специально организованных упражнений способствует совершенствованию самих свойств внимания. Таким образом, можно говорить о единой функциональной системе, в которой внимание и пространственные представления взаимно поддерживают и усиливают друг друга.

Практическое исследование позволяет сделать следующие выводы: во-первых, у большинства детей с ЗПР отмечаются дефициты переключения, устойчивости и вработываемости внимания. Во-вторых, пространственные представления лучше развиты на вербально-импрессивном уровне, но значительно хуже на уровне прак-



тического конструирования. В-третьих, выявленные закономерности указывают на необходимость целостной коррекционной работы, направленной на одновременное развитие внимания и пространственных представлений, поскольку в реальной учебной деятельности данные процессы функционально взаимосвязаны.

Дальнейшие перспективы данного исследования представляются как практическая разработка программы коррекционной работы по развитию внимания и пространственных представлений у младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования в общеобразовательных организациях.

Список источников

1. *Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф.* Особенности восприятия пространства у детей. М.: Просвещение, 1964. 304 с.
2. *Бабкина Н. В.* К вопросу о методологии и технологиях оценки личностных результатов образования детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Психология третьего тысячелетия: сборник материалов XII Международной научно-практической конференции (Дубна, 14–15 апреля 2025 г.). Дубна: Государственный университет «Дубна», 2025. С. 11–15. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=88969737> (дата обращения: 20.03.2026).
3. *Белопольская Н. Л.* Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. М.: Когито-Центр, 2013. 192 с.
4. *Белошистая А. В.* Новая методическая система развития пространственного мышления учащихся I–VI классов [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. 2006. № 1. С. 16–22. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19103861> (дата обращения: 20.03.2026).
5. *Болдырева Н. И.* Коррекционно-развивающая работа по вербализации пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ОНР [Электронный ресурс] // Актуальные исследования. 2022. № 15 (94). С. 70–73. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48311215> (дата обращения: 20.03.2026).
6. *Брежнева Д. С., Недуруева Т. В.* Особенности пространственных представлений детей младшего школьного возраста с трудностями обучения // Коллекция гуманитарных исследований. 2020. № 3 (24). С. 10–17. DOI: [https://doi.org/10.21626/jchr/2020-3\(24\)/2](https://doi.org/10.21626/jchr/2020-3(24)/2)
7. *Брушлинский А. В.* Проблемы психологии субъекта. М.: Институт психологии РАН, 1994. 109 с.
8. *Бурачевская О. В.* Пространственные и пространственно-временные представления как базовая составляющая психического развития ребенка [Электронный ресурс] // Школьная педагогика. 2016. № 1. С. 21–24. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48311215> (дата обращения: 20.03.2026).
9. *Выготский Л. С.* Развитие высших форм внимания в детском возрасте // Хрестоматия по вниманию / под ред. А. Н. Леонтьева. М.: Изд-во МГУ, 1976. С. 113–129.
10. *Гальперин П. Я.* Психология: предмет и метод. Избранные психологические труды. М.: Издательский дом МГУ, 2023. 352 с.
11. *Гальперин П. Я.* Экспериментальное формирование внимания // Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка / ред.-сост. Г. В. Бурменская. М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. С. 356–364.
12. *Зайцева Н. В., Карали Н. В.* Современные подходы к формированию пространственных представлений старших дошкольников в условиях ДОО [Электронный ресурс] // Вестник научного общества студентов, аспирантов и молодых ученых. 2021. № 1. С. 95–102. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45037386> (дата обращения: 12.03.2026).



13. *Запорожец А. В.* Психология действия. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. 736 с.
14. *Краснова И. Н.* Нетрадиционные приемы развития тонких движений пальцев рук в процессе формирования зрительно-пространственных представлений дошкольников [Электронный ресурс] // Дошкольная педагогика. 2023. № 2 (187). С. 35–36. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50392081> (дата обращения: 10.03.2026).
15. *Ланге Н. Н.* Теория волевого внимания // Хрестоматия по вниманию / под ред. А. Н. Леонтьева. М.: Изд-во МГУ, 1976. С. 50–65.
16. *Лебединский К. С., Лебединский В. В.* Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте: учебное пособие для вузов. М.: Академический проект, 2020. 303 с.
17. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
18. *Маклаков А. Г.* Общая психология. СПб.: Питер, 2001. 592 с.
19. *Минибаева Э. Р.* Формирование пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Проблемы научной мысли. 2022. Т. 10, № 5. С. 36–39. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49531957> (дата обращения: 12.03.2026).
20. *Недбайло М. А.* Эмпирическое исследование свойств внимания у младших школьников с задержкой психического развития [Электронный ресурс] // Лучшие студенческие исследования 2025: сборник статей VI Международного научно-исследовательского конкурса (Пенза, 10 мая 2025 г.). Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2025. С. 77–84. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42756447> (дата обращения: 08.03.2026).
21. *Немов Р. С.* Психология. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001. 632 с.
22. *Пономарева Л. М., Бабкина Н. В.* Экспертная оценка качества школьной адаптации первоклассников с задержкой психического развития: опыт применения опросников для педагогов и родителей // Дефектология. 2023. № 5. С. 3–12. DOI: https://doi.org/10.47639/0130-3074_2023_5_3
23. *Рибо Т.* Психология внимания / пер. с фр. А. И. Цомакион. 4-е изд. М.: URSS: ЛИБРОКОМ, 2011. 95 с.
24. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
25. *Семаго Н. Я.* Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста: практическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2007. 112 с.
26. *Семаго Н. Я., Семаго М. М.* Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка. М.: Айрис-пресс, 2005. 46 с.
27. *Семаго Н. Я., Семаго М. М.* Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. СПб.: Речь, 2005. 384 с.
28. *Семенович А. В.* Нейропсихологическая диагностика и коррекция. М.: Академия, 2002. 232 с.
29. *Семенович А. В.* Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. М.: Издательский дом «Генезис», 2007. 474 с.
30. *Смирнова К. В., Воистинова Г. Х.* Комплекс задач, способствующих развитию пространственных представлений [Электронный ресурс] // Modern Science. 2022. № 5-1. С. 306–310. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48464248> (дата обращения: 08.03.2026).
31. *Степанова И. В.* Формирование пространственных представлений (проекции, схемы) у детей 4–6 лет в игровой деятельности [Электронный ресурс] // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Чебоксары, 10 февраля 2026 г.). Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2026. С. 69–71. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=89013912> (дата обращения: 08.03.2026).



32. Якиманская И. С. Развитие пространственного мышления школьников. М.: Педагогика, 1980. 240 с.

References

1. Ananyev B. G., Rybalko E. F. *Features of Spatial Perception in Children*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1964, 304 p. (In Russian)
2. Babkina N. V. On the Issue of Methodology and Technologies for Assessing the Personal Outcomes of Education for Children with Disabilities [Electronic resource]. *Psychology of the Third Millennium: Collection of materials of the XII International Scientific and Practical Conference* (Dubna, April 14–15, 2025). Dubna: Dubna State University Publ., 2025. pp. 11–15. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=88969737> (date of access: 20.03.2026). (In Russian)
3. Belopolskaya N. L. *Psychological Diagnostics of the Personality of Children with Mental Retardation*. Moscow: Cogito-Center Publ., 2013, 192 p. (In Russian)
4. Beloshistaya A. V. A new Methodological System for Developing Spatial thinking in Students in Grades 1–6. [Electronic resource]. *Voprosy psikhologii*, 2006, no. 1, pp. 16–22. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19103861> (date of access: 20.03.2026). (In Russian)
5. Boldyreva N. I. Correctional and Developmental work on the Verbalization of Spatial Representations in Senior Preschool Children with OHP. [Electronic resource]. *Current Research*, 2022, no. 15 (94), pp. 70–73. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48311215> (date of access: 20.03.2026). (In Russian)
6. Brezhneva D. S., Nedurueva T. V. Features of Spatial Representations of Primary School Children with Learning Difficulties. *Collection of Humanitarian Studies*, 2020, no. 3 (24), pp. 10–17. (In Russian) DOI: [https://doi.org/10.21626/j-chr/2020-3\(24\)/2](https://doi.org/10.21626/j-chr/2020-3(24)/2)
7. Brushlinsky A. V. *Problems of Psychology of the Subject*. Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences Publ., 1994, 109 p. (In Russian)
8. Burachevskaya O. V. Spatial and Spatio-Temporal Representations as a Basic Component of a Child's Mental Development [Electronic resource]. *School Pedagogy*, 2016, no. 1, pp. 21–24. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48311215> (date of access: 20.03.2026). (In Russian)
9. Vygotsky L. S. Development of Higher Forms of Attention in Childhood // Reader on Attention / edited by A. N. Leontyev. Moscow: Moscow State University Publ., 1976, pp. 113–129. (In Russian)
10. Galperin P. Ya. *Psychology: Subject and Method. Selected Psychological Works*. Moscow: Moscow State University Publ., 2023, 352 p. (In Russian)
11. Galperin P. Ya. Experimental Formation of Attention. *Reader on Child Psychology: from Infant to Adolescent* / ed. by G. V. Burmenskaya. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute Publ., 2005, pp. 356–364. (In Russian)
12. Zaitseva N. V., Karali N. V. Modern Approaches to the Formation of Spatial Representations of Older Preschoolers in the Conditions of Preschool Education [Electronic resource]. *Bulletin of the Scientific Society of Students, Postgraduates and Young Scientists*, 2021, no. 1, pp. 95–102. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45037386> (date of access: 12.03.2026). (In Russian)
13. Zaporozhets A. V. *Psychology of Action*. Moscow: Moscow Psycho-Social Institute; Voronezh: NPO "MODEK" Publishing House, 2000, 736 p. (In Russian)
14. Krasnova I. N. Non-Traditional Methods of Developing Fine Finger Movements in the Process of Forming Visual-Spatial Representations of Preschoolers [Electronic resource]. *Preschool Pedagogy*, 2023, no. 2 (187), pp. 35–36. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50392081> (date of access: 10.03.2026). (In Russian)
15. Lange N. N. Theory of Volitional Attention. *Reader on Attention* / edited by A. N. Leontiev. Moscow: Moscow State University Publ., 1976, pp. 50–65. (In Russian)



16. Lebedinskaya K. S., Lebedinskiy V. V. *Mental Development Disorders in Childhood and Adolescence: A Textbook for Universities*. Moscow: Akademicheskyy Proekt Publ., 2020, 303 p. (In Russian)
17. Leontiev A. N. *Activity. Consciousness. Personality*. Moscow: Politizdat Publ., 1975, 304 p. (In Russian)
18. Maklakov A. G. *Attention. General Psychology*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2001, 592 c. (In Russian)
19. Minibaeva E. R. Formation of Spatial Representations in older Preschool Children [Electronic resource]. *Problems of Scientific Thought*, 2022, vol. 10, no. 5, pp. 36–39. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49531957> (date of access: 12.03.2026). (In Russian)
20. Nedbaylo M. A. Empirical Study of Attention Properties in Primary School Children with Mental Retardation. [Electronic resource]. *Best Student Research 2025: Collection of Articles from the VI International Research Competition* (Penza, May 10, 2025). Penza: Science and Education Publ., (IP Gulyaev G. Yu.), 2025, pp. 77–84. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42756447> (date of access: 08.03.2026). (In Russian)
21. Nemov R. S. *Psychology*. Moscow: Humanitarian Publishing Center VLADOS, 2001, 632 p. (In Russian)
22. Ponomareva L. M., Babkina N. V. Expert Assessment of the Quality of School Adaptation of First-Graders with Delayed Mental Development: Experience of Using Questionnaires for Teachers and Parents. *Defectology*, 2023, no. 5, pp. 3–12. (In Russian) DOI: https://doi.org/10.47639/0130-3074_2023_5_3
23. Ribo T. *The Psychology of Attention* / translated from French by A. I. Tsomakion, 4th ed. Moscow: URSS, LIBROKOM Publ., 2011, 95 p. (In Russian)
24. Rubinstein S. L. *Fundamentals of General Psychology*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2002, 720 p. (In Russian)
25. Semago N. Ya. *Methodology for the Formation of Spatial Representations in Children of Preschool and Primary School Age: Practical. Manual*. Moscow: Ayris-press Publ., 2007, 112 p. (In Russian)
26. Semago N. Ya., Semago M. M. *Diagnostic Album for Assessing the Development of Cognitive Activity of a child*. Moscow: Ayris-press Publ., 2005, 46 p. (In Russian)
27. Semago N. Ya., Semago M. M. *Theory and Practice of Assessing a Child's Mental Development, Preschool and Early School Age*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 2005, 384 p. (In Russian)
28. Semenovich A. V. *Neuropsychological Diagnostics and Correction*. Moscow: Akademiya Publ., 2002, 232 p. (In Russian)
29. Semenovich A. V. *Neuropsychological Correction in Childhood. The Method of Substitution Ontogenesis*. Moscow: Genesis Publ., 2007, 474 p. (In Russian)
30. Smirnova K. V., Voistinova G. Kh. A Set of Tasks Promoting the Development of Spatial Representations [Electronic resource]. *Modern Science*, 2022, no. 5-1, pp. 306–310. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48464248> (date of access: 08.03.2026). (In Russian)
31. Stepanova I. V. Formation of Spatial Representations (Projections, Diagrams) in Children aged 4–6 Years in Play Activities [Electronic resource]. *Social and Pedagogical Issues of Education and Upbringing: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation* (Cheboksary, February 10, 2026). Cheboksary: Sreda Publ., 2026, pp. 69–71. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=89013912> (date of access: 08.03.2026). (In Russian)
32. Yakimanskaya I. S. *Development of Spatial Thinking in Schoolchildren*. Moscow: Pedagogika Publ., 1980, 240 p. (In Russian)



Информация об авторах

Кожемякина Ольга Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-1895-1026>, olgaleko@mail.ru

Мельникова Алина Ивановна – студент 4 курса, направление «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Специальная психология», Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, alya_melnikova_2002@mail.ru

Information about the Authors

Olga A. Kozhemyakina – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-1895-1026>, olgaleko@mail.ru

Alina I. Melnikova – 4th-year Student, Direction “Special (Defectological) Education”, Profile “Special Psychology”, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, alya_melnikova_2002@mail.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Поступила: 02.05.2026

Одобрена после рецензирования: 03.06.2026

Принята к публикации: 15.06.2026

Received: 02.05.2026

Approved after peer review: 03.06.2026

Accepted for publication: 15.06.2026



Научная статья

УДК 159.922.8+004

DOI: 10.15293/2312-1580.2602.05

Особенности выбора профессии подростками в эпоху цифровизации

Левшунова Елена Николаевна¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье выявляются особенности выбора профессии подростками в эпоху цифровизации. В работе рассматривается понятие профессионального самоопределения, анализируются факторы, влияющие на выбор профессии. Проведенное эмпирическое исследование, включающее опрос подростков, позволило выявить приоритеты в применении цифровых технологий в процессе взаимодействия и поиске информации. Обозначены варианты решения задач профориентации в современных условиях. Автор приходит к выводу, что необходимо организовывать профориентационную работу, опираясь на цифровые технологии и их возможности.

Ключевые слова: подростковый возраст; профориентация; цифровизация; цифровые платформы; выбор профессии; профессиональное самоопределение.

Для цитирования: Левшунова Е. Н. Особенности выбора профессии подростками в эпоху цифровизации // СМАЛЬТА. 2026. № 2. С. 61–70. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2602.05>

Research Article

Features of the Choice of Profession by Adolescents in the Era of Digitalization

Elena N. Levshunova¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. This article is devoted to the peculiarities of the choice of profession by adolescents in the era of digitalization. The work considers the concept of professional self-determination. Factors influencing the choice of profession are analyzed. An empirical study, including a survey of adolescents, revealed priorities in the application of digital technologies in the process of interaction and search for information. Options for solving career guidance problems in modern conditions are indicated. The author conclude that it is necessary to organize career guidance work based on digital technologies and their capabilities.

Keywords: adolescence; career guidance; digitalization; digital platforms; career choice; professional self-determination.



For Citation: Levshunova E. N. Features of the Choice of Profession by Adolescents in the Era of Digitalization. *SMALTA*, 2026, no. 2, pp. 61–70. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2602.05>

Цифровизация – это процесс внедрения и использования цифровых технологий в различные сферы общества для повышения качества услуг, обеспечения быстрого обмена информацией, передачи данных, создания комфортных условий для жизни людей. Цифровые изменения затрагивают все сферы жизнедеятельности и создают новые условия для социализации [1; 6]. Т. В. Никулина и Е. Б. Стариченко отмечают, что «первоначально цифровизация сводилась к автоматизации технологий, распространению интернета, мобильной связи, социальных сетей, появлению смартфонов, росту потребителей, применявших новые технологии. Однако очень быстро цифровые технологии становятся частью экономической, политической и культурной жизни человека» [10, с. 109]. «Цифровизацию» трактуют в узком смысле как оцифровку данных, а в широком – как «стратегию интеграции цифровых технологий в повседневную жизнь общества» [6, с. 51].

Адаптация подрастающего поколения к изменяющемуся обществу требует освоения большого объема информации и формирования картины цифрового мира. Выбор профессии, в свою очередь, становится актуальной задачей и требует умения ориентироваться в новых условиях.

Проблема профессионального самоопределения раскрывается в работах Е. А. Климова [7], А. К. Марковой [8], Н. С. Пряжникова [12], Э. Ф. Зеера [5], Л. А. Пьянковой [14], Д. Е. Супер [18], А. Маслоу [13] и многих других. Она является одной из актуальных проблем в современной психологии и затрагивает все возрастные периоды.

По А. К. Марковой, профессиональное самоопределение – длительный процесс, который «начинается с выбора профессии, но не заканчивается на этом, поскольку человек в течение жизни сталкивается с непрерывной серией профессиональных выборов (в ходе профессионального обучения, при специализации, при определении путей повышения квалификации и творчества, при потере работоспособности или работы и др.)» [8, с. 59].

Е. А. Климов [7] обозначает самоопределение как процесс и выделяет два уровня профессионального самоопределения: гностический и практический. В первом случае человек анализирует существующую информацию о профессиональной сфере, требования, необходимые навыки и соотносит их со своими индивидуальными особенностями, способностями и потребностями. Практический уровень предполагает реальные действия по вхождению в данную сферу и изменение своего социального статуса.

Д. Е. Супер [18] подходит к самоопределению через понятия «Я-концепции» и обозначает, что в течение жизни человек выстраивает свой профессиональный путь и проходит пять стадий, на которых происходит осмысление и корректировка профессионального вектора. Ключевым понятием в работах А. Маслоу является «самоактуализация», исследователь рассматривает выбор профессионального пути «через увлеченность значимой работой» [13].

Профессиональное самоопределение как процесс имеет свою структуру, стадии, факторы и приоритетные задачи на каждом жизненном этапе. Человек постоянно анализирует происходящие события, формулирует жизненные цели, делает выбор,



выстраивает план достижений и профессиональных вершин. Особенно важно обратить внимание на выбор профессионального пути в подростковом возрасте. Подросток находится под давлением внешних и внутренних факторов, осуществляет поиск баланса между личными интересами и требованиями социума. Выбор профессии сопряжен с выбором учебного заведения, направления подготовки, что в дальнейшем станет основой будущего и его перспективного развития [7; 11; 12; 15].

Современный ритм и интенсивные изменения во всех сферах жизни напрямую отражаются на содержательных компонентах профессий и требованиях к представителям разных профессиональных сфер. Мир профессий стремительно меняется, работодатели хотят видеть на рабочих местах людей, готовых работать в режиме многозадачности и обладающих цифровыми компетенциями. Цифровые процессы оказывают влияние и должны быть учтены при выборе будущей профессии. В связи с этим следует обозначить факторы, оказывающие влияние на ситуацию профессионального выбора [2; 5].

В качестве основных факторов, влияющих на выбор профессии, можно обозначить следующие: доступность информации, роль социальных сетей и онлайн-коммуникаций, инновационные образовательные технологии, потребность в гибкости и активности как ответ на современные вызовы.

Цифровая среда дает возможность доступа к большому объему информации о профессиях, требованиях к специалистам, возможностям получения образования, карьерного роста. Основной информационный «контент» размещается в сети Интернет как на официальных площадках в виде статей исследователей, так и в частных каналах экспертов. Особый формат передачи информации представляют собой видеоматериалы, ролики и пр. Однако переизбыток информационного поля ведет к перегрузу и невозможности проанализировать весь материал. Широкий выбор профессий становится препятствием для принятия решений [3].

Особенностью нашей действительности также является общение людей в онлайн-пространстве. Этот тип общения выбирают взрослые и подростки, постепенно он становится доминирующим.

В качестве иллюстрации приведем результаты опроса подростков, который был проведен нами в сентябре 2025 г. В исследовании принял участие 51 подросток от 14 до 17 лет, из них 31 девочка и 20 мальчиков, обучающиеся 8–10 классов МБОУ СОШ № 206 г. Новосибирска. Опрос проводился в онлайн-формате.

Респондентам были предложены 20 вопросов для изучения особенностей общения и распознавания эмоций в цифровом пространстве. В данной работе приведем результаты, которые отражают специфику изучаемой проблемы.

Респондентам были заданы следующие вопросы: «Сколько времени в день ты проводишь в телефоне/компьютере?», «Какой вид общения ты используешь чаще всего для решения учебных/рабочих вопросов?», «В телефоне я большее количество времени...», «При решении важного вопроса ты предпочитаешь...», «При общении в мессенджерах тебе удобнее...».

Цифровое взаимодействие у 25,5 % респондентов занимает более 8 часов в день, у 31,4 % – от 6 до 8 часов в день, у 41,2 % – от 3 до 5 часов, у 2 % – от 1 до 2 часов в день (рис. 1). Данные результаты показывают картину погруженности в цифровое пространство, иллюстрируют современные особенности коммуникации и потребность в информации.



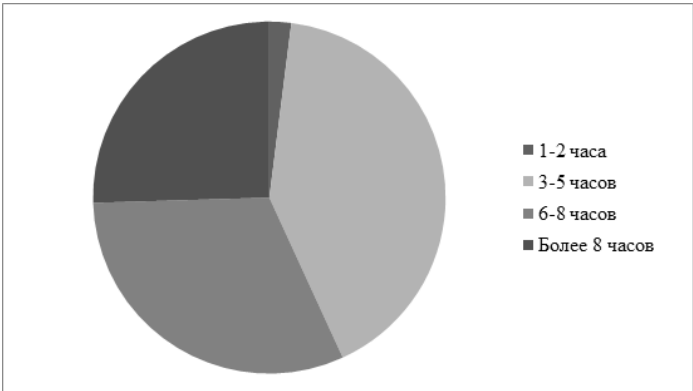


Рис. 1. Ответы на вопрос «Сколько времени в день ты проводишь в телефоне/компьютере?»

Пользование цифровыми ресурсами может иметь разный целевой аспект. В связи с этим подросткам был задан вопрос о сферах интересов и потребностях, которые реализуются в цифровом формате: «В телефоне я больше времени...». Результаты представлены на рисунке 2.

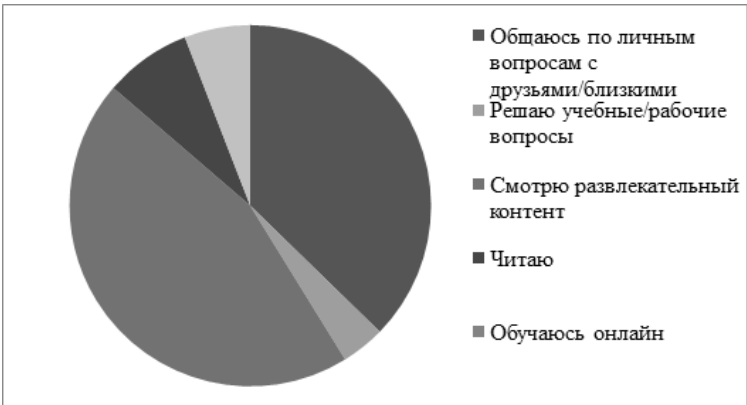


Рис. 2. Ответы на вопрос «В телефоне я больше времени...»

В интернет-пространстве подростки предпочитают общаться с друзьями и близкими (37,3 %), решать учебные вопросы (3,9 %), смотреть «развлекательный контент» (45,1 %), читать (7,8 %), «играть» (5,9 %), вариант «обучаюсь онлайн» – 0 %. Результаты неоднозначны и иллюстрируют разброс интересов, который, с одной стороны, отражает потребность в общении как особенности возраста, а с другой – «подсвечивает» потребность в снятии напряжения и погруженность в свое личное пространство, которое может формироваться в цифровом поле. По мнению И. Ю. Млодик, «любой кризис нам дается для того, чтобы что-то старое ушло, а новое появилось. В этом возрасте у детей начинают уходить “детские” модели поведения (зависимость от чьего-то мнения, послушание, беззащитность, уязвимость, опора на внешние сильные “объекты” – родителей, учителей). И начинают появляться взрослые (автономность, самостоятельность, независимость мнений и суждений,



собственные взгляды, вкусы, выборы и решения). Без формирования собственных представлений и решений невозможно стать действительно взрослым, выстраивать жизнь по своему усмотрению и отвечать за нее» [9, с. 2].

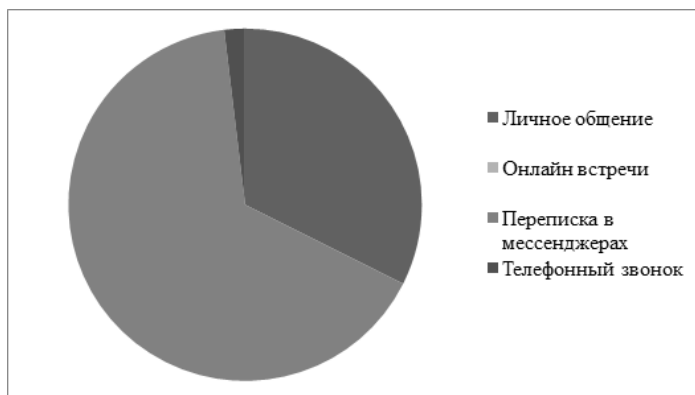


Рис. 3. Ответы на вопрос «Какой вид общения ты используешь чаще всего для решения учебных/рабочих вопросов?»

Основной вид общения по решению учебных вопросов – переписка в мессенджерах, которую отметили 65,7 % респондентов (рис. 3). Вторую лидерскую позицию занимает личное общение, которое отметили 32,4 % респондентов. Этот результат является значимым и показывает готовность молодых людей к очному взаимодействию. Только 2 % предпочитают позвонить для решения важного вопроса. Однако отметим, что онлайн-формат взаимодействия преобладает и показывает необходимость учета разных каналов при решении коммуникационных задач.

Развитие социальных сетей, мессенджеров делает общение более доступным и расширяет границы возможностей. Подростки чутко улавливают изменения окружающей среды и берут в жизнь новые инструменты для общения, которые позволяют получать быстрые ответы, реакции, отклики, реализуя базовую потребность в общении как ведущий вид деятельности данного возрастного периода [9; 17]. Э. Эриксон очень точно отметил: «Растущих и развивающихся подростков, сталкивающихся с происходящей в них физиологической революцией и с необходимостью решать реальные взрослые задачи, прежде всего заботит то, как они выглядят в глазах других в сравнении с их собственными представлениями о себе, а также то, как связать роли и навыки, развитые и ценимые ранее, с профессиональными прототипами дня сегодняшнего» [17, с. 179].

Мы задали подросткам вопрос «При общении в мессенджерах тебе удобнее...» и получили ответы, которые отражают картину нового цифрового поля. На рисунке 4 мы видим, что доминирует ответ «написать сообщение» (60,8 %), на втором месте ответ «отправить голосовое сообщение» (25,5 %), «отправить кружок» предпочитают 13,7 % респондентов.

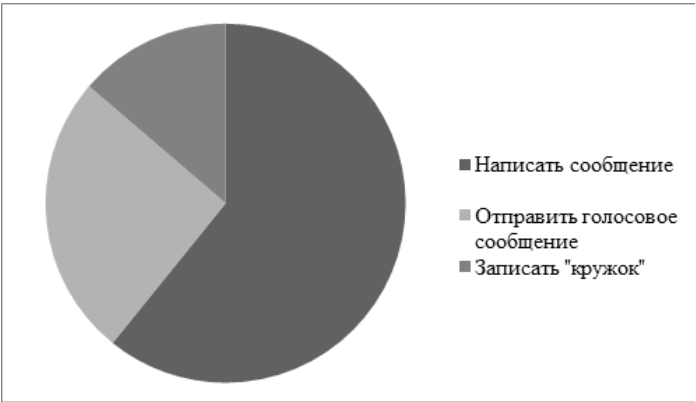


Рис. 4. Ответы на вопрос «При общении в мессенджерах тебе удобнее...»

Таким образом, мы видим, что общение для подростков в большей степени переходит в онлайн-пространство, но потребность в личных контактах также остается значимой.

Взаимодействие в социальных сетях является ключевым при решении рабочих вопросов, общении, они также являются источниками знаний, новостей, событий. Образовательные организации, работодатели также перешли в цифровое пространство и активно ведут работу по освещению событийных процессов и актуальной информации из профориентационной области. Через социальные сети молодые люди знакомятся с опытом работы профессионалов, узнают о возможностях построения карьеры и о специфике разных профессий.

Образовательные услуги также перешли на новый уровень и учитывают современные технологии, делая акцент на цифровые ресурсы. Онлайн-курсы, вебинары, виртуальные лаборатории, профориентационные платформы способствуют развитию необходимых компетенций, освещают теоретические аспекты профессий, дают возможность пройти профориентационную диагностику. Профессиональная диагностика на цифровых платформах имеет свои особенности и ограничения, что требует отдельного обсуждения, но она существует как возможность познания себя и отражает запрос молодежи в выборе профессионального пути. В качестве примера профориентационных платформ можем привести некоторые из них: проект «Билет в будущее»¹, «Профилум»², «Проектория»³, образовательная платформа для детей, родителей и учителей «Учи.ру»⁴ и многие другие [4; 16].

Высокий темп жизни и скорость изменений технологий требуют от молодых людей гибкости, активности, умения работать в режиме многозадачности. Высокая адаптивность, стрессоустойчивость, развитые коммуникативные навыки, умение анализировать большие пласты информации становятся ключевыми качествами, определяющими успешность в профессиональной деятельности. В этих условиях образование становится непрерывным процессом, который требует включенности от специалиста на протяжении всего профессионального пути [2].

¹ Билет в будущее [Электронный ресурс]. URL: <https://bvbinfo.ru/> (дата обращения: 06.05.2026).

² Профилум: Профнавигация в школах вашего региона [Электронный ресурс]. URL: <https://profilum.ru> (дата обращения: 06.05.2026).

³ Проектория [Электронный ресурс]. URL: <https://proektoria.online/> (дата обращения: 06.05.2026).

⁴ Учи.ру [Электронный ресурс]. URL: <https://uchi.ru/> (дата обращения: 06.05.2026).



Вышеобозначенные факторы отражают специфику современной ситуации выбора профессии подростками и требуют решений, учитывающих новые обстоятельства и вызовы времени. Сама программа профориентационной помощи должна опираться на принцип системности и включать работу с разными субъектами образовательного процесса. В школах на данный момент профориентационные задачи решаются силами психологов и педагогов. Учебные заведения подключают к этой работе и цифровые ресурсы, проводят занятия на базе материалов, которые представлены на цифровых платформах. Данная работа требует подготовки кадров и обучения педагогов, а также подключения родителей [3; 4].

Родители как активные участники образовательного процесса также должны знать о современных тенденциях и изменениях в профессиональной сфере, новых требованиях к специалистам и уровню их подготовки. Работа с родителями в школах осуществляется через просветительские встречи, вебинары, общегородские собрания. К сожалению, не все родители активно участвуют в этих встречах и включаются в обсуждение [3].

Образовательные программы для родителей представлены на различных цифровых платформах, которые представляют собой блоки просветительской, психологической и профориентационной направленностей. Фокус на особенности подросткового возраста и специфику цифровой трансформации общества создает особый взгляд на выбор профессии в современных реалиях. Родитель становится активным участником и опорой для своего ребенка, когда решения принимаются совместно и взвешено.

Мир профессий меняется под влиянием изменений в обществе, социальных запросов, технологических внедрений, цифровых процессов. В связи с этим разработка профориентационных программ должна учитывать новые тенденции. Цифровизация общества глобально влияет на массив получаемой информации, темп жизни и способствует формированию новых форм общения. Общение большей степени протекает в цифровом формате, что имеет свои огромные преимущества и риски. Поиск информации становится быстрым, подрастающее поколение ориентировано на получение мгновенного ответа на запрос, красивую и яркую картинку и обратит большее внимание на «контент», который будет доступным и понятным. Бумажные носители информации отходят на второй план. Большим преимуществом обладают цифровые форматы, которые не требуют места для физического хранения и находятся в свободном доступе. В связи с этим использование цифровых профориентационных ресурсов является одним из работающих инструментов. Важно научить подростков поиску достоверной информации, анализу и синтезу полученных данных. Формирование критического мышления – одна из важных задач современности [2; 3].

Просветительская задача может реализоваться как в классическом формате (диалог со специалистами, экскурсии, встречи, посещение учебных заведений и пр.), так и в цифровом варианте, через информационные платформы, профильные сайты, перевод привычных мероприятий в цифровой формат. Например, встреча с представителями профессионального сообщества может проходить в онлайн-формате или «гибридном», когда одновременно можно пообщаться со специалистом и увидеть производство в режиме реального времени, оценить условия, профессиональные задачи и пр. Переход на новый уровень, безусловно, требует пересмотра подготовки специалистов, занимающихся профориентационной работой и освоением циф-



ровых компетенций. Новые реалии требуют гибкости от каждого профессионала и участника образовательного процесса.

Таким образом, процесс выбора профессии подростками в эпоху цифровизации требует особого внимания со стороны педагогов, психологов и родителей. Современные условия диктуют необходимость разработки новых методов и инструментов профессиональной ориентации, позволяющих молодым людям сделать обоснованный выбор и успешно реализовать себя в будущем.

Данная статья может представлять научный и практический интерес для тех, кто исследует проблему профессионального самоопределения и организации профориентационной работы школьников в условиях цифровых изменений общества. В перспективе планируется проведение эмпирического исследования по данной тематике с применением статистических данных.

Список источников

1. Данилова Л. Н., Ледовская Т. В., Солянин Н. Э., Ходырев А. М. Основные подходы к пониманию цифровизации и цифровых ценностей // Вестник Костромского государственного университета. Серия «Педагогика. Психология. Социокинетика». 2020. № 26. С. 5–12. DOI: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-2-5-12>
2. Декина Е. В., Шалагинова К. С. Современные методы профориентационной работы как условие формирования у обучающихся способности планировать и реализовывать персональный образовательно-профессиональный маршрут // Концепт. 2020. № 5. С. 42–55. DOI: <https://doi.org/10.24411/2304-120X-2020-11033>
3. Дикова В. В. К проблеме анализа предикторов новой темпоральности выбора профессии в цифровой эпохе [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 84-3. С. 399–402. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=74485628> (дата обращения: 25.12.2025).
4. Дочкин С. А., Кузнецова И. Ю. Цифровая трансформация профессиональной ориентации и профессионального самоопределения молодежи [Электронный ресурс] // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2020. № 3 (39). С. 27–35. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44354686> (дата обращения: 25.12.2025).
5. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Психология транспрофессиолизма. Екатеринбург: Издательский дом «Юника», 2018. 174 с.
6. Катрин Е. В. «Цифровизация»: научные подходы к определению термина // Вестник Забайкальского государственного университета. 2022. № 5. С. 49–54. DOI: <https://doi.org/10.21209/2227-9245-2022-28-5-49-54>
7. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. 4-е изд., стер. М.: Академия, 2010. 301 с.
8. Маркова А. К. Психология профессионализма М.: Знание, 1996. 312 с.
9. Млодик И. Ю., Сушинский С. А. Эти беззащитные подростки. СПб.: Питер, 2017. 79 с.
10. Никулина Т. В., Стариченко Е. Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. 2018. № 8. С. 107–113. DOI: <https://doi.org/10.26170/po18-08-15>
11. Перевозкин С. Б., Перевозкина Ю. М. Взаимосвязь акцентуаций характера и профессионального самоопределения // Смалта. 2022. № 2. С. 50–66. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2202.04>
12. Пряхников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. М.: Академия, 2008. 117 с.
13. Психология личности. Тексты / под редакцией Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. М.: Издательство Московского университета, 1982. 288 с.



14. Пьянкова Л. А. Анализ современных зарубежных концепций профессионального самоопределения [Электронный ресурс] // Вестник Сибирского государственного индустриального университета. 2021. № 1 (35). С. 48–53. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44932254> (дата обращения: 25.12.2025).

15. Пьянкова Л. А., Громова А. В. Профессиональное самоопределение молодежи как процесс планирования ею карьеры в современных социально-экономических условиях. Новокузнецк: Сибирский государственный индустриальный университет, 2020. 112 с.

16. Титова М. А. Приемы и инструменты профориентации школьников в условиях цифровизации [Электронный ресурс] // Эффективные практики профориентационной работы в образовательных организациях: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Киров, 2025. С. 253–254. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80496538> (дата обращения: 25.12.2025).

17. Эриксон Э. Х. Детство и общество. СПб.: Речь, 2002. 416 с.

18. Super D. E. The psychology of careers [Электронный ресурс]. N.Y.: Harper & Brothers, 1957. 187 p. URL: https://openlibrary.org/books/OL6221681M/The_psychology_of_careers (дата обращения: 25.12.2025)

References

1. Danilova L. N., Ledovskaya T. V., Solynin N. E., Khodyrev A. M. Basic Approaches to Understanding Digitalization and Digital Values [Electronic resource]. *Bulletin of Kostroma State University. Series "Pedagogy. Psychology. Sociokinetics"*, 2020, no. 26, pp. 5–12. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-2-5-12>

2. Dekina E. V., Shalaginova K. S. Modern Methods of Career Guidance work as a Condition for the Formation of Students' Ability to Plan and Implement a Personal Educational and Professional Route. *Concept*, 2020, no. 5, pp. 42–55. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.24411/2304-120X-2020-11033>

3. Dikova V. V. To the Problem of Analyzing Predictors of a new Temporality of Career Choice in the Digital Era [Electronic resource]. *Problems of modern pedagogical education*, 2024. no. 84-3, pp. 399–402. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=74485628> (date of access: 25.12.2025). (In Russian)

4. Dochkin S. A., Kuznetsova I. Yu. Digital Transformation of Vocational Guidance and Professional Self-Determination of Youth [Electronic resource]. *Vocational education in Russia and abroad*, 2020, no. 3 (39), pp. 27–35. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44354686> (date of access: 25.12.2025). (In Russian)

5. Seer E. F., Symanyuk E. E. *Psychology of Transprophessiolism*. Yekaterinburg: Yunika Publ., 2018, 174 p. (In Russian)

6. Katrin E. V. "Digitalization": Scientific Approaches to the Definition of the Term. *Bulletin of the Trans-Baikal State University*, 2022, no. 5, pp. 49–54. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.21209/2227-9245-2022-28-5-49-54>

7. Klimov E. A. *Psychology of Professional Self-Determination: a Textbook for Students of Higher Educational Institutions Studying*. Moscow: Akademiya Publ., 2010, 301 p. (In Russian)

8. Markova A. K. *Psychology of Professionalism*. Moscow: Znanie Publ., 1996, 312 p. (In Russian)

9. Mlodik I. Yu., Sushinsky S. A. *These Defenseless Teenagers*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2017, 79 p. (In Russian)

10. Nikulina T. V., Starichenko E. B. Informatization and Digitalization of Education: Concepts, Technologies, Management. *Pedagogical Education in Russia*, 2018, no. 8, pp. 107–113. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.26170/po18-08-15>



11. Perevozkin S. B., Perevozkina Yu. M. Relationship of Character Accentuations and Professional Self-Determination. *SMALTA*, 2022, no. 2, pp. 50–66. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2202.04>
12. Pryazhnikov N. S. *Professional Self-Determination: Theory and Practice*. Moscow: Akademiya Publ., 2008, 117 p. (In Russian)
13. *Personality Psychology. Texts*. Edited by Yu. B. Gippenreiter, A. A. Bubbles. Moscow: Moscow University Publishing House, 1982, 288 p. (In Russian)
14. Pyankova L. A. Analysis of Modern Foreign Concepts of Professional Self-Determination [Electronic resource]. *Bulletin of the Siberian State Industrial University*, 2021, no. (35), pp. 48–53. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44932254> (date of access: 25.12.2025). (In Russian)
15. Pyankova L. A., Gromova A. V. *Professional Self-Determination of young People as a Process of Planning a Career in Modern Socio-Economic Conditions*. Novokuznetsk: Publishing House of the Siberian State Industrial University, 2020, 112 p. (In Russian)
16. Titova M. A. Techniques and Tools for Career Guidance of Schoolchildren in the Context of Digitalization [Electronic resource]. *Effective Practices of Career Guidance Work in Educational Organizations: Proceedings of the IV All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation*. Kirov, 2025, pp. 253–254. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80496538> (date of access: 25.12.2025). (In Russian)
17. Erickson E. H. *Childhood and Society*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 2002, 416 p. (In Russian)
18. Super D. E. *The psychology of Careers* [Electronic resource]. New York: Harper & Brothers Publ., 1957, 187 p. URL: https://openlibrary.org/books/OL6221681M/The_psychology_of_careers (date of access: 25.12.2025).

Информация об авторе

Левшунова Елена Николаевна – старший преподаватель кафедры социальной психологии и виктимологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-3198-284X>, elena_levshynova@mail.ru

Information about the Author

Elena N. Levshunova– Senior Lecturer of the Department of Social Psychology and Victimology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-3198-284X>, elena_levshynova@mail.ru

Поступила: 08.05.2026

Одобрена после рецензирования: 10.06.2026

Принята к публикации: 15.06.2026

Received: 08.05.2026

Approved after peer review: 10.06.2026

Accepted for publication: 15.06.2026



Научная статья

УДК 159.9:37+159.942

DOI: 10.15293/2312-1580.2602.06

Особенности взаимосвязи эмоционального выгорания и личностных факторов у педагогов с различным стажем работы

Мантурова Наталья Михайловна¹

¹*Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия*

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ проблемы эмоционального выгорания педагогов и личностных факторов, связанных с этим синдромом. Выделяются особенности взаимосвязи эмоционального выгорания и личностных факторов у педагогов с разным стажем. Отмечено, что возникновение синдрома эмоционального выгорания детерминировано не только внешними профессиональными обстоятельствами, но и комплексом индивидуально-личностных особенностей. Представлены результаты эмпирического исследования на выборке испытуемых с разным педагогическим стажем по выявлению особенностей взаимосвязи личностных факторов педагогов с эмоциональным выгоранием.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание; профессиональное выгорание; фазы эмоционального выгорания; личностные характеристики; эмоциональная направленность; нейротизм; педагог; стаж работы.

Для цитирования: Мантурова Н. М. Особенности взаимосвязи эмоционального выгорания и личностных факторов у педагогов с различным стажем работы // СМАЛЬТА. 2026. № 2. С. 71–88. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2602.06>

Research Article

Peculiarities of the Relationship between Emotional Burnout and Personal Factors in Teachers with Different Lengths of Service

Natalia M. Manturova¹

¹*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

Abstract. This article presents a theoretical analysis of teacher burnout and the personal factors associated with this syndrome. It identifies the relationship between burnout and personal factors in teachers with varying lengths of service. It is noted that the development of burnout is determined not only by external professional circumstances but also by a combination of individual and personal characteristics. The results of an empirical study using a sample of participants with varying lengths of teaching experience are presented to identify the relationship between personal factors and burnout in teachers.

Keywords: emotional burnout; professional burnout; phases of emotional burnout; personal characteristics; emotional orientation; neuroticism; teacher; work experience.



For Citation: Manturova N. M. Peculiarities of the Relationship between Emotional Burnout and Personal Factors in Teachers with Different Lengths of Service. *SMALTA*, 2026, no. 2, pp. 71–88. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2602.06>

Особенностью профессии педагога является высокая значимость эмоционального компонента в трудовом процессе. Уникальность данной деятельности с точки зрения психологии определяется доминированием эмпатических отношений, которые предъявляют к специалисту ряд требований: стрессоустойчивость, способность к диалогу, глубокая личностная вовлеченность в работу и стремление делиться опытом. По мнению Е. Е. Алексеевой [1], указанная специфика существенно повышает риск развития профессионального выгорания среди педагогов.

Такие современные исследователи проблемы эмоционального выгорания, как Е. Е. Алексеева [1], Н. Е. Водопьянова [3] и М. М. Скугаревская [8], постулируют возможность возникновения данного психоэмоционального состояния уже на стадии обучения профессии, что обусловлено длительными эмоциональными и интеллектуальными нагрузками, стрессом и высокой частотой межличностных контактов [1].

В ходе исследования эмоциональной направленности студентов педагогических вузов с формирующимся эмоциональным выгоранием психолог Л. А. Белозерова [2] находит взаимосвязь между альтруистическим типом эмоциональной направленности (по методике Б. И. Додонова) и отсутствием эмоционального выгорания. Данный вывод исследователь объясняет возможностью получать позитивные эмоции через оказание содействия и помощи другим людям, что необходимо для профессии педагога. Помимо альтруистического типа, отсутствие эмоционального выгорания показали студенты с коммуникативной и романтической эмоциональной направленностью. Студенты с преобладающей эстетической направленностью при низких показателях вышеназванных, напротив, уже имели симптоматику эмоционального выгорания. Данную корреляцию психолог объясняет высоким уровнем переживания возможных затруднений в педагогической деятельности, нарушающих стремление к гармоничной жизнедеятельности. При этом глорическая эмоциональная направленность была на низком уровне у всех испытуемых, что, вероятно, связано со спецификой профессии педагога.

И. Г. Коваленко [5] видит в качестве основного проявления эмоционального выгорания у педагогов эмоциональное истощение, которое проявляется как чувство усталости и эмоциональной опустошенности, возникающее в процессе выполняемой деятельности. Помимо такой реакции как снижение эмоционального фона, могут возникать, наоборот, чрезвычайно интенсивные эмоциональные реакции в виде вспышек раздражения, злости, агрессии. По замечаниям автора, так как педагогическая деятельность напрямую связана с взаимодействием с детьми и подростками, в силу возраста эмоционально активными, такой работе должен соответствовать высокий уровень эмоциональной отдачи, что в перспективе может привести к эмоциональному истощению, утрате интереса к личностному взаимодействию с подопечными, ориентации на сухую, чрезмерно регламентированную подачу материала, стремлению исключить эмоции из профессиональной деятельности. Для характеристики эмоционального выгорания в педагогической деятельности ученый использует понятие «эмоционально-нравственной дезориентации» – состояния, при котором «утрачивается эмоциональный контроль, необходимый в рамках мо-



рально-этических норм. Следствием такого состояния, в свою очередь, является стремление урезать эмоциональный контакт, отказаться от эмпатического восприятия информации» [5, с. 177].

В качестве профилактики синдрома эмоционального выгорания И. Ф. Матвеева [6] видит развитие внутренних установок педагога, согласно которым учитель будет признавать за учениками право на различные проявления индивидуальности, будет проявлять гибкость в оценочных суждениях. По мнению исследователя, стремление понять детей, их проявления и увлечения со стороны учителя способствует поддержанию адекватного эмоционального контакта. «Под профилактикой эмоционального истощения автор понимает процесс внутренней переоценки профессиональных и личных ценностей, стремление сопоставить эти ценности. Также педагогам необходимо обмениваться опытом с коллегами, создавать новые проекты в рабочей деятельности, использовать интерактивные элементы на уроках и в целом стремиться разнообразить процесс работы, сделать его более интересным не только для учеников, но и для педагогов» [6, с. 106].

Анализ научной литературы позволил выявить следующие меры по профилактике эмоционального выгорания. Профилактика проводится на двух уровнях. На внешнем уровне предполагается создание таких рабочих условий и атмосферы в коллективе, которые будут поддерживать педагога и нейтрализуют негативные состояния. На внутреннем уровне необходима самостоятельная работа педагога по оценке своего состояния и его саморегуляции. По мнению Е. А. Смирновой [9], для профилактики эмоционального выгорания необходима целенаправленная и комплексная работа, которая включает три ключевых направления. Во-первых, коррекционное направление, которое создает условия для работы с педагогами, у которых уже наблюдается эмоциональное выгорание; во-вторых, профилактическое направление, которое учит педагогов навыкам саморегуляции и способам преодоления эмоционального выгорания; в-третьих, креативное направление, которое позволяет педагогам рассматривать свои профессиональные обязанности с точки зрения творческого процесса, который можно изменять и создавать в новых и интересных формах [9].

Согласно исследованию эмоционального выгорания среди педагогов [10] (методика В. Бойко), преподаватели, находящиеся в фазе резистентности выгорания, склонны к экономии эмоций, не проявляют достаточно эмоционального отношения к ученикам, могут проявлять грубость и чувствовать вину за непрофессиональные эмоциональные проявления, а также перекладывать чувство вины на учащихся, используя механизм психологической защиты. Согласно автору, на эмоциональное выгорание реципиентов оказали влияние следующие факторы: отсутствие должной технико-материальной оснащенности учебных классов; загруженность работой с документацией и дополнительными обязанностями, выходящими за рамки непосредственного взаимодействия учителя и ученика; отсутствие благоприятного эмоционального контакта с родителями обучающихся; отсутствие тренингов по поддержанию эмоционального и психического здоровья педагогов, отсутствие информирования педагогов по проблеме эмоционального выгорания и способов его преодоления [10].

Согласно Т. Г. Киселевой [4], причины распространенности проблемы эмоционального выгорания среди педагогов в современной педагогической практике находятся в области требований современной системы образования. Развитие ин-



формационных технологий предполагает высокий уровень эрудиции у педагогов, требует постоянного повышения квалификации, создает дополнительную нагрузку в виде необходимости проходить тематические курсы и осваивать компьютерные программы и интернет-инструменты. В таких условиях факторы эмоционального и психологического здоровья часто отходят на второй план, в то же время от педагогов продолжают требовать высокого уровня стрессоустойчивости, эмоциональной гибкости, поиска подхода к каждому ученику. Как пишет Т. Г. Киселева [4], обладая достаточной информацией по проблеме выгорания, педагог может самостоятельно справиться с его симптоматикой. Для этого необходимо уметь распознавать психологический стресс и искать способы его индивидуального устранения, овладевая приемами саморегуляции. По исследованию автора, текущая распространенность синдрома эмоционального выгорания у педагогов имеет достаточно тревожный процент – около трети реципиентов подвержены данному синдрому, в то же время около трети педагогов не имеют предпосылок к развитию выгорания (методика MBI, педагоги в возрасте от 32 лет до 61 года). Как пишет автор, преподаватели с эмоциональным выгоранием теряют позитивные взаимоотношения с учениками и переходят от методов обучения и диалога с учениками к методам надзора и контроля. У таких педагогов наблюдается превалирование стремления к материальному подкреплению над стремлениями оказать помощь подопечным и получить развитие в профессиональной деятельности [4].

Как показывают исследования, эмоциональное выгорание может проявляться различно в зависимости от сферы деятельности педагога. Л. С. Скрипниченко [7], изучая особенности эмоционального выгорания педагогов общеобразовательных школ и вузов, пришла к выводу о том, что существуют значительные отличия в степени выгорания. Среди учителей школ наблюдаются неадекватные эмоциональные реакции, которые носят избирательный характер. У педагогов высшей школы эмоциональное выгорание проявляется через разочарование в деятельности и упрощение выполняемых профессиональных задач [7].

Ранее считалось, что процесс выгорания зависит от условий труда, но последние два десятилетия всё чаще исследователи обращают внимание на важность индивидуальных особенностей специалистов. М. Shimizutani [17], например, пишет, что реакция на стресс будет отличаться в зависимости от способности человека адаптироваться, его стратегий поведения и определяется особенностями характера.

О. Aydemir и I. Icelli [12] выделяют следующие черты личности, связанные с профессиональным выгоранием: низкий уровень выносливости, внешний локус контроля, пассивные защитные стили поведения, низкая самооценка, невротизм (тревога, враждебность, депрессия, самосознание, импульсивность, уязвимость), интроверсия, перфекционизм и чувствительность. Среди черт личности как невротизм, так и пять основных личностных факторов, также известных как факторы Большой пятерки (т. е. экстраверсия, доброжелательность, сознательность, эмоциональная стабильность и открытость опыту), наиболее часто изучаются при выгорании.

Склонность испытывать негативные, тревожные эмоции и обладать связанными с ними поведенческими и когнитивными чертами характерна для невротизма. R. R. McCrae и Costa P. T. [15] выделяют следующие черты, свойственные невротизму: боязнь, раздражительность, низкая самооценка, социальная тревожность, слабое подавление импульсов и беспомощность. Люди с высоким уровнем невротизма,



похоже, используют стратегии избегания и отвлечения, такие как отрицание, принятие желаемого за действительное и самокритика, а не более подходящие стратегии, такие как решение проблем и проактивное поведение, считает А. В. Bakker [13]. По данным S. Langelaan с соавторами [14], в исследованиях профессионального выгорания преобладают специалисты с нейротизмом. Нейротизм и низкая степень экстраверсии являются наиболее важными факторами для прогнозирования выгорания, считает А. В. Bakker [13].

О. Aydemir и I. Icelli [12] определяют доброжелательность как способность к сотрудничеству, заботе, доверию и сочувствию по отношению к другим. Следовательно, можно ожидать, что доброжелательность будет иметь отрицательную связь с профессиональным выгоранием. Так, R. L. Piedmont [16] обнаружил, что более доброжелательные люди демонстрируют меньшую склонность к эмоциональному истощению, но при этом связь доброжелательности с личными достижениями – положительная.

R. R. McCrae и Costa P. T. [15] отмечают, что открытость отражает степень, в которой человек стремится к уникальности, изменениям и разнообразию. Люди с высокой открытостью к новому – это творческие, независимые мыслители, которые терпимы к двусмысленности и приветствуют новый опыт.

Добросовестность (сознательность) характеризуется тщательным планированием, эффективной организацией и управлением временем – все это позволяет людям увеличивать свою работоспособность. Сознательные люди склонны использовать проактивные, рациональные, ориентированные на проблемы стратегии, а значит, снижается вероятность истощения их ресурсов, считает G. Armon с соавторами [11]. Добросовестность связана с самодисциплиной, целеустремленностью, дисциплиной и компетентностью. Сотрудники с высоким уровнем сознательности, подвергающиеся воздействию стрессоров, могут активно манипулировать своей рабочей средой таким образом, чтобы уменьшить или устранить стрессовую работу.

О. Aydemir и I. Icelli [12] считают, что характерные черты людей, не страдающих профессиональным выгоранием, это открытость по отношению к другим, выражение своих чувств и отсутствие чрезмерной сентиментальности или чувствительности. В то же время открытость к изменениям и высокий уровень тревожности способствуют появлению симптомов профессионального выгорания. Иначе говоря, нейротизм, излишняя открытость новому положительно связаны с профессиональным выгоранием, а экстраверсия, доброжелательность имеют отрицательную связь.

Подводя итог, стоит отметить, что на данный момент нет исчерпывающего определения личностных факторов, влияющих на эмоциональное выгорание. Однако большинство исследователей выделяют под данными личностными факторами нейротизм, самооценку, тревожность, перфекционизм, а также факторы Большой пятерки.

Факторы профессионального выгорания можно определить как внутренние или внешние причины, увеличивающие вероятность, что у человека разовьется заболевание. Принято выделять следующие факторы выгорания: профессиональные, организационные, демографические и личностные.

Возникновение синдрома эмоционального выгорания детерминировано не только внешними профессиональными обстоятельствами, но и комплексом индивидуально-личностных особенностей. К числу таких внутренних факторов, повышающих уязвимость, относятся: высокий уровень нейротизма и ситуативной



тревожности, склонность к перфекционизму и гиперответственности, ригидная потребность в социальном одобрении («желание угодить всем»), а также неконструктивные паттерны реагирования на стресс – обвинительная позиция, агрессивность, неспособность к отказу от конкуренции и компенсаторное поведение (склонность к излишествам).

Таким образом, личностные факторы эмоционального выгорания педагогов представляют собой сложную систему взаимосвязанных переменных. К группе риска можно отнести эмоционально неустойчивых, перфекционистски настроенных педагогов с внешним локусом контроля, неадаптивными копинг-стратегиями и нереалистичными профессиональными ожиданиями. Характерные черты людей, не страдающих профессиональным выгоранием: открытость по отношению к другим, выражение своих чувств и отсутствие чрезмерной сентиментальности или чувствительности.

Существует множество факторов профессионального выгорания среди педагогов. Большинство факторов, характерных для выгорания различных профессий, свойственен и педагогам. Однако есть некоторые особенности, такие как обучение и сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья и с хроническими заболеваниями и взаимодействие с травмированными учениками. Другой особенностью, связанной с факторами профессионального выгорания, стоит выделить подготовку специалистов, в которую входит освоение навыков, позволяющих избежать возникновения профессионального выгорания.

С целью исследования степени эмоционального выгорания педагогов были использованы: методика «Диагностика уровня эмоционального выгорания» (В. В. Бойко) и опросник «Профессиональное выгорание» (К. Маслач в адаптации Н. Е. Водопьяновой). Для изучения личностных факторов был использован опросник «Большая пятерка» (О. П. Джон и К. Дж. Сото в адаптации С. А. Щебетенко, А. Ю. Калугина и А. М. Мишкевич).

В практическом исследовании приняли участие 70 человек, которых в общем можно определить как людей помогающих профессий. Для доказательства гипотезы исследования общая выборка испытуемых была разделена на две эмпирические группы: первую эмпирическую группу (ЭГ-1) составили 35 педагогов, которые имеют профессиональный стаж от 1 года до 5 лет; во вторую эмпирическую группу (ЭГ-2) вошли 35 педагогов, которые имеют профессиональный стаж более 15 лет. Среди респондентов были педагоги, из которых 54 женщины и 16 мужчин, возрастной показатель варьировался от 27 до 62 лет.

Средние значения по шкалам опроса «МВІ» приведены на рисунке 1. По полученным данным видно, что профессиональное выгорание у педагогов ЭГ-2 со стажем работы более 15 лет выражено в большей степени, чем у педагогов ЭГ-1 со стажем работы до 5 лет (средние значения 69,9 и 54,4 у ЭГ-2 и ЭГ-1 соответственно). Стоит отметить, что у испытуемых с большим стажем работы в педагогической деятельности средние значения показателей «Эмоциональное истощение» и «Деперсонализация» существенно выше (26,1 и 15,8 соответственно), чем у ЭГ-1 (15,9 и 9,0 соответственно).



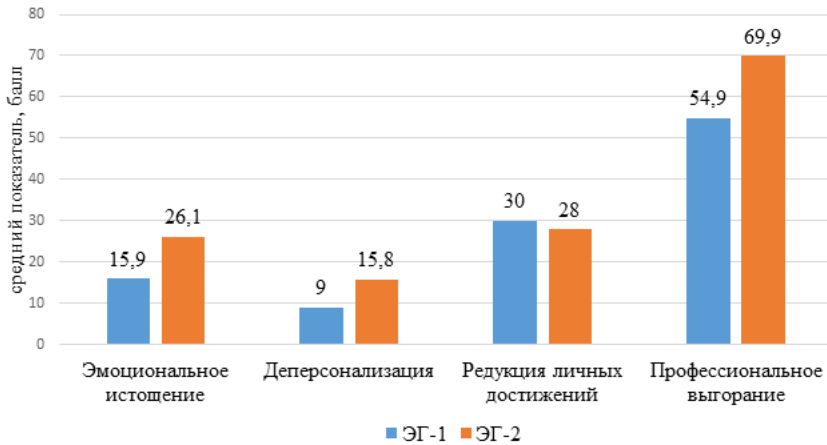


Рис. 1. Средние значения баллов по шкале «Профессиональное выгорание» педагогов с разным стажем

На рисунке 2 представлено сопоставление средних значений двух исследуемых групп педагогов с разным стажем по методике «Диагностика уровня эмоционального выгорания» (В. В. Бойко).

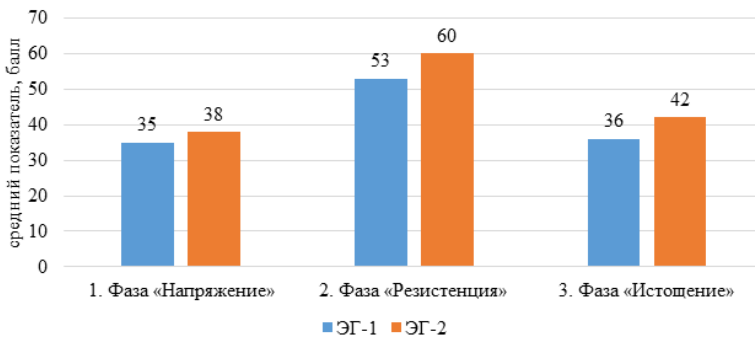


Рис. 2. Количественные показатели средних значений фаз эмоционального выгорания педагогов ЭГ-1 и ЭГ-2

В обеих группах наибольшие показатели наблюдаются на фазе «Резистенция» (Сопротивление), что указывает на активное, но часто неэффективное использование психологических защит в профессиональной деятельности.

У педагогов со стажем более 15 лет (ЭГ-2) во всех трех фазах зафиксированы более высокие баллы по сравнению с коллегами, имеющими стаж менее 5 лет (ЭГ-1). Это свидетельствует о более высокой общей сформированности синдрома выгорания в группе опытных педагогов.

Фаза «Напряжение» (35 у ЭГ-1, 38 у ЭГ-2) характеризуется повышенным, но наименее выраженным показателем в обеих группах. Несколько более высокий балл у ЭГ-2 говорит о том, что опытные педагоги чаще и острее переживают хронические профессиональные стрессоры, чувство неудовлетворенности и тревоги.

Фаза «Резистенция» (53 у ЭГ-1, 60 у ЭГ-2) – наиболее критическая фаза для обеих групп. Высокий балл у ЭГ-2 (60) указывает на глубоко укоренившиеся механизмы психологической защиты: эмоциональное отстранение, цинизм, редукцию профессиональных обязанностей. Это может проявляться в формальном отношении к работе, скептицизме, экономии эмоциональных сил.

Фаза «Истощение» (36 у ЭГ-1, 42 у ЭГ-2). Разница в 6 баллов здесь наиболее существенна. У педагогов ЭГ-2 наблюдается более выраженное эмоциональное и физическое опустошение. Это проявляется в эмоциональном дефиците, чувстве усталости, психосоматических симптомах и деперсонализации (восприятии учеников как объектов, а не личностей).

Перейдем к анализу выборки в соответствии с методикой «BFE-2». Рисунок 3 демонстрирует, что среди педагогов с большим стажем работы (ЭГ-2) наиболее выражены такие черты личности, как «Доброжелательность», «Добросовестность» и «Открытость опыту» со средними показателями 43,5, 44,0 и 42,6 балла соответственно. Для педагогов ЭГ-1 (стаж работы в профессии от 1 года до 5 лет) же характерными оказались такие черты личности, как «Открытость опыту», «Доброжелательность», а также «Экстраверсия» и «Добросовестность» (средний показатель составил 47,3; 48,3; 41,8 и 42,3 балла соответственно).

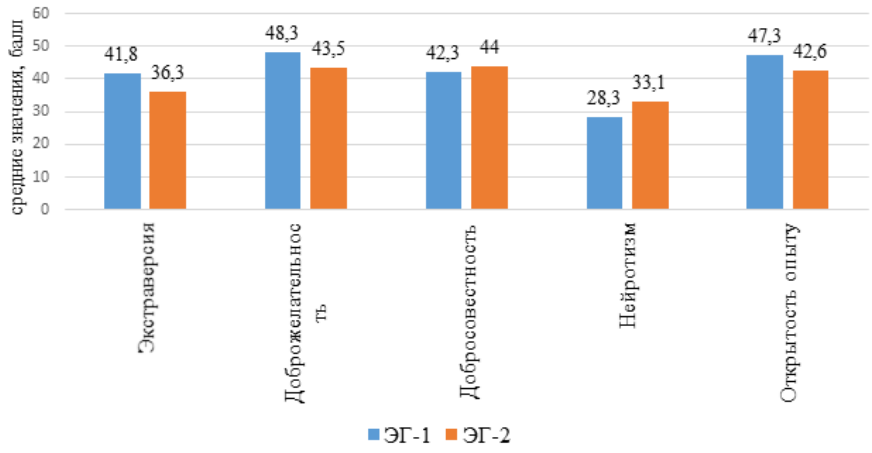


Рис. 3. Сопоставление средних значений по шкалам методики «Большая пятёрка» у педагогов с разным стажем

Перейдем к анализу статистической значимости уровневых различий по шкале профессионального выгорания между двумя группами респондентов с разным стажем работы в педагогической деятельности. Для этого в первую очередь был рассчитан критерий Манна – Уитни ($U_{\text{эмп}}$) для проверки первого допущения исследовательской гипотезы (табл. 1).



**Результаты критерия Манна – Уитни при сравнении двух групп педагогов
с разным стажем по методике «Профессиональное выгорание»**

Измеряемые свойства	Сум.ранг – ЭГ-1	Сум.ранг – ЭГ-2	$U_{\text{эмп}}$	p-уровень достоверности
Эмоциональное истощение	841,5	1643,5	211,5	0,000003
Деперсонализация	630	1855	0	0,000000
Редукция личных достижений	1503	982	352	0,002258
Степень профессионального выгорания	742	1743	112	0,000000

Анализ выявил статистически значимые различия ($p < 0,01$) по всем трем компонентам выгорания и по его суммарному показателю.

«Эмоциональное истощение» ($U = 211,5$; $p = 0,000003$). Результат является достоверным при высоком уровне достоверности ($p < 0,001$). Педагоги с большим стажем работы (ЭГ-2) демонстрируют значительно более высокий уровень эмоционального истощения, чем их менее опытные коллеги (ЭГ-1). Группа ЭГ-2 чувствует себя эмоционально опустошенной и перегруженной.

«Деперсонализация» ($U = 0,000$; $p = 0,00$). Результат является максимально достоверным ($p = 0$). Наблюдаются крайне выраженные различия между группами. У педагогов со стажем более 15 лет (ЭГ-2) циничное, обезличенное отношение к ученикам (коллегам) сформировано в гораздо большей степени, чем у начинающих педагогов.

«Редукция личных достижений» ($U = 352,0$; $p = 0,002$). Результат является достоверным ($p < 0,01$). В данном случае более высокие баллы (и меньшие суммы рангов) у группы ЭГ-1 (1503,0) указывают на то, что начинающие педагоги (ЭГ-1) в большей степени склонны к снижению оценки своих профессиональных успехов, недовольству собой и ощущению неудачи, чем их опытные коллеги. Это может быть связано с этапом профессиональной адаптации и завышенными ожиданиями.

«Степень профессионального выгорания» (общий показатель) ($U = 112,0$; $p = 0,00$). Результат является максимально достоверным ($p = 0$). Интегральный уровень синдрома эмоционального выгорания статистически значимо выше у педагогов со стажем более 15 лет (ЭГ-2). Это подтверждает, что длительный профессиональный стаж в педагогической деятельности является критическим фактором риска для развития полноценного, комплексного синдрома выгорания.

Статистический анализ полностью подтвердил наличие значимых различий между группами. У опытных педагогов (ЭГ-2) синдром выгорания носит более тяжелый и структурно оформленный характер, проявляясь особенно сильно в компонентах «эмоциональное истощение» и «деперсонализация». У педагогов с малым стажем (ЭГ-1) синдром находится в иной фазе развития, где ведущим негативным переживанием является неудовлетворенность собственными достижениями (редукция), что характерно для начальных этапов профессионального стресса.

В таблице 2 представлены результаты критерия Манна – Уитни при сопоставлении двух исследуемых групп педагогов с разным стажем.



Оценка достоверности различий показателей эмоционального выгорания между двумя группами педагогов со стажем профессиональной деятельности до 5 лет и со профессиональным стажем работы более 15 лет (методика В. В. Бойко)

Исследуемые переменные	Сум.ранг – ЭГ-1	Сум.ранг – ЭГ-2	$U_{\text{эмп}}$	p-уровень достоверности
Неудовлетворенность собой	57	153	21	0,038708
Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование	47	163	11	0,002985
Расширение сферы экономии эмоций	45	165	9	0,001524
Редукция профессиональных обязанностей	165	45	9	0,001524
Общая фаза резистентности	36	174	0	0,000016
Личностная отстраненность (деперсонализация)	58,5	151,5	22,5	0,047345
Психосоматические и психовегетативные нарушения	57	153	21	0,038708
Общая фаза истощения	58,5	151,5	22,5	0,047345

В результате применения критерия Манна – Уитни было выявлено восемь достоверных различий между сопоставляемыми выборками испытуемых – педагогов со стажем профессиональной деятельности до 5 лет и педагогов со стажем профессиональной деятельности более 15 лет.

При низком уровне статистической достоверности зафиксированы различия между исследуемыми выборками по переменной «неудовлетворенность собой» ($U_{\text{эмп}} = 21$; при уровне значимости $p = 0,04$). Сопоставляя суммы рангов по каждой группе (Сум.рангЭГ-1 < Сум.ранговЭГ-2), подтверждаем гипотезу о том, что неудовлетворенность собой в группе педагогов со стажем профессиональной деятельности более 15 лет достоверно выше, чем у педагогов с меньшим стажем.

По показателям исследуемой переменной «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» $U_{\text{эмп}} = 11$; при уровне значимости $p = 0,003$. Подтверждаем гипотезу о том, что неадекватное эмоциональное реагирование в группе педагогов со стажем профессиональной деятельности более 15 лет достоверно выше, чем у педагогов со стажем до 5 лет.

На среднем уровне достоверности зафиксированы различия между исследуемыми выборками по переменной «расширение сферы экономии эмоций» ($U_{\text{эмп}} = 9$; при уровне значимости $p = 0,002$). Подтверждаем гипотезу о том, что расширение сферы экономии эмоций в группе педагогов со стажем более 15 лет достоверно выше, чем у педагогов со стажем профессиональной деятельности до 5 лет.

При среднем уровне статистической достоверности зафиксированы различия между исследуемыми выборками по переменной «редукция профессиональных обязанностей» ($U_{\text{эмп}} = 9$; при уровне значимости $p = 0,002$). Подтверждаем гипотезу о том, что редукция профессиональных обязанностей в группе педагогов со стажем профессиональной деятельности более 15 лет достоверно ниже, чем у педагогов с меньшим стажем.

При низком уровне статистической достоверности зафиксированы различия между исследуемыми выборками по переменной «личностная отстраненность (деперсонализация)» ($U_{\text{эмп}} = 22,5$; при уровне значимости $p = 0,05$). Подтверждаем ги-



потезу о том, что деперсонализация в группе педагогов со стажем профессиональной деятельности более 15 лет достоверно выше, чем деперсонализация у педагогов с меньшим стажем.

По показателям исследуемой переменной «психосоматические и психовегетативные нарушения» $U_{\text{эмп}} = 21$; при уровне значимости $p = 0,04$. Подтверждаем гипотезу о том, что психосоматические и психовегетативные нарушения в группе педагогов со стажем более 15 лет достоверно выше, чем у педагогов со стажем профессиональной деятельности до 5 лет.

При высоком уровне статистической достоверности зафиксированы различия между исследуемыми выборками по переменной «фаза резистенции» ($U_{\text{эмп}} = 0$; при уровне значимости $p = 0,000016$). Подтверждаем гипотезу о том, что фаза резистенции в группе педагогов со стажем профессиональной деятельности более 15 лет достоверно выше, чем у педагогов с меньшим стажем.

При низком уровне статистической достоверности зафиксированы различия между исследуемыми выборками по переменной «фаза истощения» ($U_{\text{эмп}} = 22,5$; при уровне значимости $p = 0,05$). Подтверждаем гипотезу о том, что фаза истощения в группе педагогов с большим стажем достоверно выше, чем у педагогов со стажем до 5 лет.

Таким образом, в результате применения критерия Манна – Уитни было выявлено восемь достоверных различий между сопоставляемыми выборками испытуемых – педагогов со стажем профессиональной деятельности до 5 лет и педагогов со стажем профессиональной деятельности более 15 лет по методике В. В. Бойко. У педагогов с большим стажем достоверно выше проявлений симптомов и фаз эмоционального выгорания.

Следующим этапом математической обработки представим результаты корреляционного анализа личностных факторов и профессионального выгорания у педагогов с подробной интерпретацией.

Для доказательства гипотезы о том, что существуют особенности взаимосвязи личностных факторов и эмоционального выгорания у педагогов с разным стажем проводился корреляционный анализ Спирмена отдельно для каждой группы ЭГ-1 (педагоги со стажем от 1 года до 5 лет) и ЭГ-2 (педагоги со стажем более 15 лет)

На выборке педагогов со стажем работы до 5 лет (ЭГ-1) обнаружено пять значимых взаимосвязей между исследуемыми переменными, из них три состоялись с положительным коэффициентом корреляции и две с отрицательным коэффициентом.

На выборке педагогов со стажем работы более 15 лет (ЭГ-2) обнаружено семь значимых взаимосвязей между исследуемыми переменными, из них пять состоялись с положительным коэффициентом корреляции и две с отрицательным коэффициентом.

На рисунке 4 наглядно представлена корреляционная плеяда на выборке педагогов ЭГ-1 со стажем профессиональной деятельности до 5 лет.

На выборке педагогов со стажем работы до 5 лет обнаружено пять значимых взаимосвязей, рассмотрим данные связи и проинтерпретируем их.

Показатели личностного фактора «экстраверсия» прокоррелировали со следующими параметрами эмоционального выгорания в профессии: «эмоциональное истощение» ($r_s = -0,539$ при $p = 0,001$; сильная отрицательная связь). Это значит, что чем выше уровень экстраверсии у педагога, тем ниже его эмоциональное истощение.



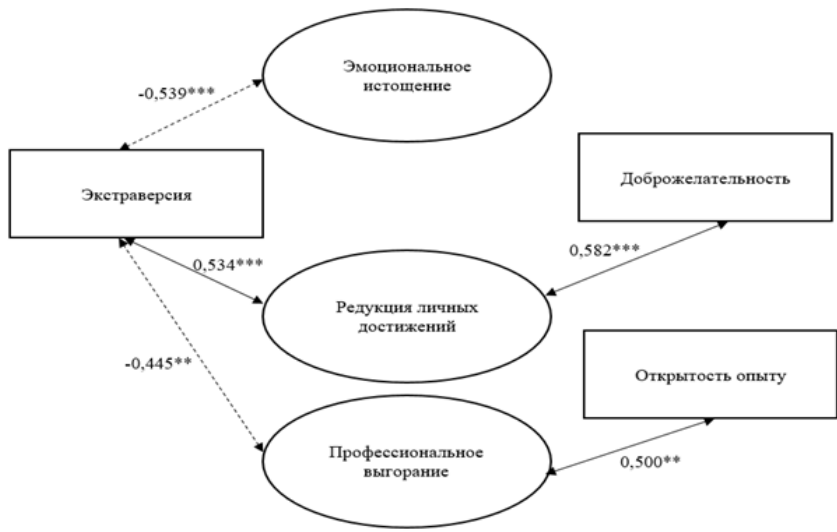


Рис. 4. Корреляционная плеяда на выборке педагогов ЭГ-1

Эмоциональное истощение – это чувство опустошенности, истощенности эмоциональных ресурсов. Экстраверты, в силу своей природной направленности вовне, общительности и потребности в социальных контактах, эффективнее восстанавливают эти ресурсы. Они легче делятся переживаниями, ищут поддержку в коллегийальной среде, «перезаряжаются» от взаимодействия с учениками и коллегами. Их энергетическая система более открыта и менее склонна к «замыканию» на внутреннем стрессе.

Общительность и открытость молодого педагога служат естественным щитом от чувства опустошенности.

«Профессиональное выгорание» ($r_s = -0,445$ при $p = 0,01$ – сильная положительная связь). Это самый важный и неочевидный результат. Чем выше экстраверсия, тем выше склонность к редукции (принижению, обесцениванию) своих профессиональных достижений. Это явление известно как «парадокс экстраверта» в помогающих профессиях. Редукция достижений – это не только чувство некомпетентности, но и циничное отношение к смыслам своей работы. Экстраверты, ориентированные на внешнюю обратную связь и социальное одобрение, на начальном этапе карьеры могут особенно остро переживать разрыв между своими ожиданиями («Я буду менять жизни детей!») и суровой реальностью (бумажная работа, дисциплинарные проблемы, недостаток признания). Их потребность в ярких, быстрых результатах и внешнем подтверждении успеха делает их более уязвимыми к разочарованию и обесцениванию своих ежедневных, часто «невидимых» усилий. Молодые общительные педагоги, полные энтузиазма, рискуют быстрее потерять веру в значимость своей работы, если не получают ожидаемого внешнего признания и грандиозных результатов.

Коэффициент корреляции между параметрами «доброжелательность» и «редукция личных достижений» ($r_s = 0,582$ при $p = 0,001$) указывает на сильную положительную взаимосвязь, которая свидетельствует о том, что чем выше у молодого педагога выражена такая личностная черта, как доброжелательность (сотрудничество,



альтруизм, доверие, стремление помочь), тем сильнее выражена у него редукция личных достижений, т. е. чувство профессиональной некомпетентности, неверие в свои успехи и обесценивание результатов своего труда. Это не случайная связь, а отражение системного профессионального кризиса, в который попадает «идеалист-гуманист» в начале педагогического пути. Для молодого педагога с высоким уровнем доброжелательности характерны специфические установки, которые в условиях реальной школьной среды ведут к быстрому выгоранию. Полученная связь показывает, что самые мотивированные и человеческие молодые педагоги находятся в группе наибольшего риска потери веры в себя. Без целенаправленной поддержки, направленной на коррекцию их идеалистических установок и укрепление психологических границ, система рискует быстро «перемолоть» лучший кадровый потенциал, превратив альтруистов в циничных и выгоревших специалистов.

Между параметрами «открытость опыту» и «профессиональное выгорание» ($r_s = 0,500$ при $p = 0,001$) получена сильная положительная связь, означающая: чем выше у молодого педагога выражена личностная черта «открытость опыту» (интеллектуальное любопытство, креативность, стремление к новому), тем выше у него общий уровень профессионального выгорания. Это парадоксальный, но системный результат, отражающий конфликт между личностным потенциалом педагога и ограничивающими условиями профессиональной среды на старте карьеры. Личностный фактор «Открытость опыту» – эта черта в модели «Большая пятерка» включает: Интеллектуальное любопытство (интерес к идеям, поиск знаний); Креативность и готовность к экспериментам; Эстетическую чувствительность, ценность разнообразия; Гибкость мышления, готовность подвергать сомнению традиции. Молодой педагог с высоким уровнем открытости – это инноватор, идеалист, искатель, приходящий в профессию с желанием меняться, вдохновлять, применять новые методики и глубоко взаимодействовать с предметом.

Таким образом, профессиональное выгорание у педагогов с малым стажем работы представляет собой сложный феномен взаимосвязи личностных особенностей и организационных условий. Полученные результаты свидетельствуют, что наибольшему риску подвергаются не те, кто слабее, а те, кто обладает наиболее выраженным профессионально-личностным потенциалом, – творческие, альтруистические, интеллектуально ориентированные специалисты. Их выгорание является не столько следствием индивидуальной неспособности справиться с нагрузкой, сколько результатом системного несоответствия между их личностными ресурсами и ограничивающими условиями профессиональной среды.

Это требует кардинального пересмотра подходов к сопровождению профессионального становления педагогов: от адаптации человека к системе – к созданию условий для реализации его личностного потенциала в профессиональной деятельности.

На выборке педагогов со стажем работы более 15 лет обнаружено семь значимых взаимосвязей между исследуемыми переменными, из них пять состоялись с положительным коэффициентом корреляции и две с отрицательным коэффициентом (рис. 5).





Рис. 5. Корреляционная плеяда на выборке педагогов ЭГ-2

Показатели личностного фактора «нейротизм» прокоррелировали со следующими параметрами эмоционального выгорания в профессии.

«Эмоциональное истощение» ($r_s = 0,793$ при $p = 0,001$; выявлена сильная положительная связь). Это ключевая ось синдрома эмоционального выгорания в профессии. Цикл гиперреактивности и истощения. Педагог с высоким нейротизмом изначально обладает чувствительной нервной системой. Каждый профессиональный стрессор (конфликт, неудача урока, административное давление) вызывает у него неадекватно интенсивную и продолжительную эмоциональную реакцию (тревогу, раздражение). За 15 лет работы в режиме хронического «эмоционального перегрева» его психофизиологические ресурсы оказываются фундаментально истощены. Это истощение носит уже не ситуативный, а личностно-устойчивый характер.

«Профессиональное выгорание» ($r_s = 0,602$ при $p = 0,001$; сильная положительная связь). Психологический механизм заключается в интеграции дистресса. Высокий нейротизм создает общий фон повышенной уязвимости к стрессу и негативному восприятию мира. Этот фон действует как «усилитель» всех профессиональных трудностей.

Таким образом, получается, что дело не просто в личных трудностях отдельных учителей. Мы столкнулись с системной бедой: сама наша школа со временем ломает тех коллег, которые работают честнее и преданнее всех. Самые ответственные педагоги, стремясь сделать все идеально, в итоге тихо и незаметно выгорают, полностью теряя веру в смысл своего труда.

Проведенный анализ демонстрирует, что у педагогов со стажем более 15 лет профессиональное выгорание приобретает характер личностно обусловленного синдрома, где разные черты личности задают различные пути профессиональной дезадаптации:

1. Нейротизм определяет путь аффективного истощения с сохранением иллюзии успешности.
2. Добросовестность ведет к экзистенциальному кризису и обесцениванию достижений.



3. Открытость опыту становится ресурсом творческой адаптации и устойчивости.

Эти данные указывают на необходимость персонализированного подхода к профилактике и коррекции выгорания, учитывающего не только стаж и нагрузку, но и глубинные личностные особенности педагогов. Ключевая задача системы образования – не просто снижать нагрузку, а создавать условия для реализации личностного потенциала педагогов в профессиональной деятельности, что является наиболее эффективной стратегией профилактики выгорания в долгосрочной перспективе.

Таким образом, эмоциональное выгорание у респондентов с большим стажем работы в педагогической деятельности выражено в большей степени, чем у педагогов с меньшим стажем работы (средние значения 69,9 и 54,4 балла у ЭГ-2 и ЭГ-1 соответственно). При этом у ЭГ-2 средние значения показателей «Эмоциональное истощение» и «Деперсонализация» существенно выше (26,1 и 15,8 балла соответственно), чем у ЭГ-1 (15,9 и 9,0 балла соответственно).

Среди респондентов ЭГ-2 наиболее выражены такие черты личности, как «Доброжелательность», «Добросовестность» и «Открытость опыту» со средними показателями 43,5; 44,0 и 42,6 балла соответственно.

Для респондентов ЭГ-1 характерными чертами личности являются: «Открытость опыту», «Доброжелательность», а также «Экстраверсия» и «Добросовестность», средние показатели которых составили 47,3; 48,3; 41,8 и 42,3 баллов соответственно.

В результате применения критерия Манна – Уитни было выявлено восемь достоверных различий между сопоставляемыми выборками испытуемых – педагогов со стажем профессиональной деятельности до 5 лет и педагогов со стажем профессиональной деятельности более 15 лет по методике В. В. Бойко. У педагогов с большим стажем достоверно выше проявлений симптомов и фаз эмоционального выгорания. Статистический анализ полностью подтвердил наличие значимых различий между группами (методика К. Маслач). У опытных педагогов (ЭГ-2) синдром профессионального выгорания носит более тяжелый и структурно оформленный характер, проявляясь особенно сильно в компонентах «Эмоциональное истощение» и «Деперсонализация». У педагогов с малым стажем (ЭГ-1) синдром находится в иной фазе развития, где ведущим негативным переживанием является неудовлетворенность собственными достижениями (редукция), что характерно для начальных этапов профессионального стресса.

Анализ данных показал четкую связь между характером педагога и тем, как он выгорает на работе. У новичков со стажем до 5 лет экстраверсия работает как надежный щит от стресса, хотя и здесь есть свое парадоксальное исключение. Личные качества педагога изначально определяют то, как он будет защищаться от профессионального давления.

У опытных учителей (со стажем за 15 лет) выгорание пускает корни глубже и зависит от склада ума. Например, тревожность и высокий нейротизм ведут к эмоциональному опустошению, хотя человек до последнего верит, что справляется. Излишняя исполнительность и гиперответственность часто оборачиваются кризисом и ощущением, что все усилия напрасны. А вот гибкость и интерес к новому, наоборот, помогают адаптироваться через творческий подход. Очевидно, что профилактика выгорания в школе не должна быть шаблонной. Нужно учитывать не только нагрузку и опыт, но и индивидуальный психологический портрет каждого коллеги. Ключевая задача системы образования – не просто снижать нагрузку, а создавать



условия для реализации личностного потенциала педагогов в профессиональной деятельности, что является наиболее эффективной стратегией профилактики выгорания в долгосрочной перспективе.

Список источников

1. *Алексеева Е. Е.* Психофизиологические и психологические маркеры эмоционального выгорания студентов педагогических и психологических специальностей [Электронный ресурс] // Знание. Понимание. Умение. 2009. № 3. С. 211–214. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12920955> (дата обращения: 25.12.2025).
2. *Белозерова Л. А., Забегалина С. В.* Эмоциональная направленность студентов с формирующимся эмоциональным выгоранием [Электронный ресурс] // Восточно-Европейский научный журнал. 2016. Т. 12, № 2. С. 38–42. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28082522> (дата обращения: 25.12.2025).
3. *Водопьянова Н. Е., Старченкова Е.* Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2008. 358 с.
4. *Киселева Т. Г.* Профилактика эмоционального выгорания педагогов // Проблемы современной науки и образования. 2015. № 9 (39). С. 204–207.
5. *Коваленко И. Г.* Здоровье учителя как условие здоровья ученика [Электронный ресурс] // Проблемы современной науки и образования. 2013. № 2 (16). С. 177–178. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21703904> (дата обращения: 25.12.2025).
6. *Матвеева И. Ф.* Профилактика эмоционального выгорания педагогов // Достижения науки и образования. 2018. № 7 (29). С. 103–104.
7. *Скрипниченко Л. С.* Особенности проявления синдрома эмоционального выгорания у педагогов, работающих в организациях общего и высшего образования // Общество: социология, психология, педагогика. 2019. № 11. С. 121–124. DOI: <https://doi.org/10.24158/spp.2019.11.20>
8. *Скугаревская М. М.* Синдром эмоционального выгорания // Медицинские новости. 2002. № 7. С. 3–9.
9. *Смирнова Е. А.* Методические основы организации работы по профилактике и коррекции эмоционального выгорания педагогов средствами музыкотерапии // Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития. 2018. № 3. С. 139–141.
10. *Резанова Н. В., Помченко М. А., Ахмолина В. Ю.* Взаимосвязь эмоционального выгорания с субъективным благополучием личности педагогов (на примере педагогических работников сельских школ Дальнего Востока) // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2024. Т. 21, № 4. С. 210–216. DOI: <https://doi.org/10.31079/1992-2868-2024-21-4-210-216>
11. *Armon G., Shirom A., Melamed S.* The big five personality factors as predictors of changes across time in burnout and its facets // Journal of Personality. 2012. Vol. 80, Issue 2. Pp. 403–427. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2011.00731.x>
12. *Aydemir O., Icelli I.* Burnout: risk factors // Burnout for Experts. Prevention in the Context of Living and Working. Pp. 119–143.
13. *Bakker A. B. et. al.* The relationship between the Big Five personality factors and burnout: A study among volunteer counselors // The Journal of Social Psychology. 2006. Vol. 146, Issue 1. Pp. 31–50. DOI: <https://doi.org/10.3200/SOCP.146.1.31-50>
14. *Langelaan S., Bakker A. B., van Doornen L. J. P.* Burnout and work engagement: Do individual differences make a difference? // Personality and Individual Differences. 2006. Vol. 40. Pp. 521–532. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.07.009>
15. *McCrae R. R., Costa P. T.* Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers // Journal of Personality and Social Psychology. 1987. Vol. 52, Issue 1. Pp. 81–90. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.1.81>



16. Piedmont R. L. A longitudinal analysis of burnout in the health care setting: The role of personal dispositions // *Journal of Personality Assessment*. 1993. Vol. 61, Issue 3. Pp. 457–473. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6103_3
17. Shimizutani M. et. al. Relationship of nurse burnout with personality characteristics and coping behaviors // *Industrial Health*. 2008. Vol. 46, Issue 4. Pp. 326–335. DOI: <https://doi.org/10.2486/indhealth.46.326>

References

1. Alekseeva E. E. Psychophysiological and Psychological Markers of Emotional Burnout of Students of Pedagogical and Psychological Specialties [Electronic resource]. *Knowledge. Understanding. Skill*, 2009, no. 3, pp. 211–214. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12920955> (date of access: 25.12.2025). (In Russian)
2. Belozeroва L. A., Zabegalina S. V. Emotional Focus of Students with Emerging Emotional Burnout [Electronic resource]. *East European Scientific Journal*, 2016, vol. 12, issue 2, pp. 38–42. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28082522> (date of access: 25.12.2025). (In Russian)
3. Vodopyanova N. E., Starchenkova E. *Burnout Syndrome: Diagnostics and Prevention*. Saint Petersburg: Piter Publ., 2008, 358 p. (In Russian)
4. Kiseleva T. G. Prevention of Emotional Burnout of Teachers. *Problems of Contemporary Science and Education*, 2015, no. 9 (39), pp. 204–207. (In Russian)
5. Kovalenko I. G. Teacher's Health as a Condition for Student's Health [Electronic resource]. *Problems of Contemporary Science and Education*, 2013, no. 2 (16), pp. 177–178. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21703904> (date of access: 25.12.2025). (In Russian)
6. Matveicheva I. F. Prevention of Emotional Burnout of Teachers. *Achievements of Science and Education*, 2018, no. 7 (29), pp. 103–104. (In Russian)
7. Skripnichenko L. S. Features of the Manifestation of Emotional Burnout Syndrome in Teachers Working in General and Higher Education Organizations. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, 2019, no. 11, pp. 121–124. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.24158/spp.2019.11.20>
8. Skugarevskaya M. M. Burnout syndrome. *Medical News*, 2002, no. 7, pp. 3–9. (In Russian)
9. Smirnova E. A. Methodological Foundations for Organizing work on the Prevention and Correction of Emotional Burnout of Teachers by Means of Music Therapy. *Musical Culture and Education: Innovative Paths of Development*, 2018, no. 3, pp. 139–141. (In Russian)
10. Rezanova N. V., Pomchenko M. A., Akhmolina V. Yu. The Relationship Between Emotional Burnout and Subjective Well-Being of Teachers (Based on the Example of Teaching Staff in Rural Schools in the Far East). *Social and Humanitarian Sciences in the Far East*, 2024, vol. 21, issue 4, pp. 210–216. DOI: <https://doi.org/10.31079/1992-2868-2024-21-4-210-216>
11. Armon G., Shirom A., Melamed S. The Big Five Personality Factors as Predictors of Changes Across time in Burnout and its Facets. *Journal of Personality*, 2012, vol. 80, issue 2, pp. 403–427. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2011.00731.x>
12. Aydemir O., Icelli I. *Burnout: risk factors. Burnout for Experts. Prevention in the Context of Living and Working*. Pp. 119–143.
13. Bakker A. B. et. al. The relationship between the Big Five personality factors and burnout: A study among volunteer counselors. *The Journal of Social Psychology*, 2006, vol. 146, issue 1, pp. 31–50. DOI: <https://doi.org/10.3200/SOCP.146.1.31-50>
14. Langelan S., Bakker A. B., van Doornen L. J. P. Burnout and Work Engagement: Do Individual Differences Make a Difference? *Personality and Individual Differences*, 2006, vol. 40, pp. 521–532. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.07.009>



15. McCrae R. R., Costa P. T. Validation of the Five-Factor Model of Personality Across Instruments and Observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1987, vol. 52, issue 1, pp. 81–90. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.1.81>

16. Piedmont R. L. A longitudinal Analysis of Burnout in the Health care Setting: The role of Personal Dispositions. *Journal of Personality Assessment*, 1993, vol. 61, issue 3, pp. 457–473. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6103_3

17. Shimizutani M. et. al. Relationship of Nurse Burnout with Personality Characteristics and Coping Behaviors. *Industrial Health*, 2008, vol. 46, issue 4, pp. 326–335. DOI: <https://doi.org/10.2486/indhealth.46.326>

Информация об авторе

Мантурова Наталья Михайловна – старший преподаватель кафедры практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0009-0008-8646-5496>, pinori1973@mail.ru

Information about the Author

Natalia M. Manturova – Senior Lecturer of the Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0009-0008-8646-5496>, pinori1973@mail.ru

Поступила: 07.05.2026

Одобрена после рецензирования: 09.06.2026

Принята к публикации: 15.06.2026

Received: 07.05.2026

Approved after peer review: 09.06.2026

Accepted for publication: 15.06.2026



СМАЛЬТА 2026, № 2

SMALTA 2026, no. 2

Обзорная статья

УДК 373.2+376

DOI: 10.15293/2312-1580.2602.07

Развитие речевого творчества у детей старшего дошкольного возраста с задержкой речевого развития

Анциферова Мария Александровна¹

¹*Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается практическая значимость развития речевого творчества у детей старшего дошкольного возраста с задержкой речевого развития. Описываются эффективные методики по становлению речевого творчества и его влияние на социальные, когнитивные и коммуникативные стороны развития ребенка старшего дошкольного возраста. Рассматривается задержка речевого развития в структуре дефекта, описывается работа с родителями ребенка с задержкой речевого развития, основные формы и характеристика взаимодействия со специалистами: логопедами, дефектологами.

Ключевые слова: творчество; развитие; задержка развития; осознанность; мотивация; коммуникация; словотворчество; специалисты; реабилитация; патогенез.

Для цитирования: Анциферова М. А. Развитие речевого творчества у детей старшего дошкольного возраста с задержкой речевого развития // СМАЛЬТА. 2026. № 2. С. 89–98. DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2602.07>

Review Article

Development of Speech Creativity in Older Preschool Children with Delayed Speech Development

Maria A. Antsiferova¹

¹*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

Abstract. The article examines the practical significance of the development of speech creativity in older preschool children with delayed speech development. Effective methods for the formation of speech creativity and its impact on the social, cognitive and communicative aspects of the development of an older preschool child are described. The



article considers the delay of speech development in the structure of one's defect, describes the work with the parents of a child with delayed speech development, the main forms and characteristics of interaction with specialists: speech therapists, speech pathologists.

Keywords: creativity; development; developmental delay; awareness; motivation; communication; word-making; specialists; rehabilitation; pathogenesis.

For Citation: Antsiferova M. A. Development of Speech Creativity in Older Preschool Children with Delayed Speech Development. *SMALTA*, 2026, no. 2, pp. 89–98. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.15293/2312-1580.2602.07>

Задержка речевого развития – речевое нарушение, при котором наблюдается стремительное недоразвитие речевой деятельности ребенка. Для ребенка ограничены языковые средства общения, так как лексическая, грамматическая и связная стороны речи могут быть не сформированы [19]. По данным Института возрастной физиологии РАО, на сегодняшний день только 2 % детей рождаются здоровыми, 40 % приходится на патологии речи у детей раннего возраста. В Новосибирске 14 % детей со статусом ОВЗ или инвалидностью, для города это большой процент по количеству детей, которым необходима специализированная логопедическая помощь. Причинами такого огромного количества детей с задержкой речевого, когнитивного развития могут быть плохая экология, частые заболевания матери во время беременности, приобретенные инфекции, гипоксии головного мозга ребенка во время родовой деятельности [14]. Основные причины задержки речи у ребенка связаны с органическим поражением ЦНС. К ним относятся: воспалительные, травматические поражения головного мозга; кровоизлияния в мозг вследствие тяжелых и быстрых родов; обменные нарушения в период внутриутробного развития плода, во время родового акта, а также в период раннего развития ребенка в возрасте от одного месяца до одного года. Кроме того, задержка речевого развития встречается у детей, перенесших тяжелый рахит, сложные заболевания дыхательной системы, нарушение сна и питания в ранние месяцы жизни [17]. Причины, которые были описаны выше, относятся к разным видам дефектов и заболеваний, поэтому часто неврологи могут неправильно дифференцировать задержку речевого развития от другого тяжелого нарушения, нередко могут спутать с умственной отсталостью. Эмоциональная лабильность, негативизм, низкий уровень речевой мотивации, моторная расторможенность, слабые навыки самообслуживания не всегда представляют полное описание ребенка с задержкой речевого развития. Характерным признаком задержки речевого развития является расстройство экспрессивной речи, т. е. яркой, эмоционально окрашенной самостоятельной речи. Ребенок не способен четко выразить свои мысли, чувства. В итоге он либо закрывается в себе, либо использует альтернативную коммуникацию – бытовые жесты (указательный жест, захват руки мамы), также ребенок может вместо жестов и слов использовать эмоции – плач и крик. Если разрешить ребенку использовать данную альтернативную коммуникацию, может возникнуть педагогическая запущенность, привычка таким образом общаться, и уровень мотивации в речи ребенка будет очень низким. Все проявления происходят на фоне полноценного понимания речи. Но бывает и другой вариант: когда ребенок владеет экспрессивной речью, но импрессивная, т. е. понимание обращенной речи, отсутствует. В отечественной логопедии дефект называется сенсорной алалией, он очень тяжело поддается исправлению [21].



Специалистам необходимо проводить коррекционно-логопедическую помощь как можно раньше. Так динамика и прогнозы на здоровое развитие ребенка могут быть позитивными. На 2026 год детские сады готовы принимать детей в группу яслей уже с 2,5 лет, первичная диагностика речевого развития может осуществляться с трехлетнего возраста ребенка. Психолого-медико-педагогическая комиссия города может дать заключение ребенку, которому не исполнилось четыре года. Это состояние системы на сегодняшний день поддерживает родителей и специалистов, которым очень важна коррекция речевого нарушения у ребенка и высокая результативность в деятельности. В четыре или в пять лет начинать коррекционную работу может быть поздно [11; 15].

Таким образом, цель исследования заключается в выявлении уровня развития речевой деятельности посредством методов речевого творчества у детей старшего дошкольного возраста с задержкой речевого развития.

Дети с задержкой речевого развития могут догнать темп и прийти в школу с хорошей речью, исключением является только наличие у ребенка интеллектуальных нарушений, в этом случае коррекция речи и когнитивных функций длится на протяжении всей жизни [8; 9].

Теоретико-методологическими основаниями исследования выступили труды Л. С. Выготского, Н. В. Тимофеевой, О. М. Дьяченко, Т. А. Власовой, М. С. Певзнер, Г. И. Жаренкова, Р. И. Лалаевой, Е. С. Слепович.

Восстановление речевой функции предусматривает восстановление пассивного и активного словаря, по форме логопедические занятия должны нести индивидуальный характер, так как дети резко отличаются друг от друга по своим речевым и личностным особенностям. Основные направления логопедической работы: работа по развитию произносительных навыков, восстановление отсутствующих звуков, пассивного и активного словаря, слоговой структуры слова, письменной речи [3]. Самой высокой формой коррекции речи у детей с задержкой речевого развития является речевое творчество. На данном этапе ребенок должен уметь изъяснять свои мысли, чувства, должна быть поставлена произносительная речь и, что немаловажно, уровень мышления, памяти должен быть выше среднего [1]. Таких результатов добиться непросто, достичь этого позволяет совместная работа специалиста с родителями и выполнение всех рекомендаций логопеда. По мнению основоположников отечественной психологии Л. С. Выготского [4; 12], А. В. Запорожца [9], Б. Д. Эльконина [5], развитие ребенка происходит в условиях взаимодействия с социальным окружением. Первым и значимым окружением ребенка является его семья. Продуктивной формой работы с родителями является индивидуальная, на которой специалист консультирует близких ребенка о его речевом и когнитивном развитии, повышаются психолого-педагогические знания у родителей, мотивация и, как следствие, достигается результат [7]. Также работу с родителями целесообразно проводить в двух формах: письменной и устной. Необходимо подчеркнуть преимущество письменной формы. Во-первых, обращение только в устной форме требует много времени. Во-вторых, родители не в состоянии удержать в памяти всю информацию, которую они последовательно получают от педагогов. В-третьих, для того, чтобы родители смогли осмыслить полученные рекомендации и следовать им, их необходимо вначале убедить в этом, предложить определенный алгоритм действий и вооружить памяткой, которая позволит осуществлять эти действия последовательно и точно [14; 20].



Речевое творчество ребенка с задержкой речевого развития – это результат плодотворной работы триады образовательного процесса: логопеда – ребенка – родителя. В исследованиях О. С. Ушаковой детское словесное творчество рассматривается как отражение действенного и активного пути освоения окружающей действительности [24]. Научные изыскания Н. А. Ветлугиной [2] показали тесную связь эстетического восприятия окружающего мира с развитием художественного творчества, мышления и речи ребенка. Н. А. Ветлугина подчеркивает роль живого восприятия художественной литературы и произведения искусства, влияющего на детское творчество. Она доказала преобразующее влияние творческой деятельности на личность ребенка, при которой выражается самостоятельная деятельность по построению связных высказываний, создаются новые речевые образцы под влиянием произведений искусства, фольклора. Речевое творчество напрямую связано с широтой опыта ребенка, знанием об окружающем мире, с восприятием литературных, художественных произведений [25]. Для старшего дошкольного возраста доступны следующие виды рассказов: описание, повествование, рассуждение, творческий рассказ [22]. Если говорить о речевом творчестве в структуре речевого дефекта, то помогает составлять описательный рассказ детям мнемотаблицы – яркие картинки, описывающие конкретное действие в рассказе, опираясь на них ребенок может рассказать сказку, рассказ без помощи логопеда или родителя [23]. Совершенствованию грамматики при пересказах и составлении рассказов способствуют игры-инсценировки, игры-драматизации по мотивам русских народных сказок и литературных произведений. Театр кукол, театр теней грамотно дополняют к развитию грамматики элементы развития лексики, абстрактного мышления и памяти. Под положительными эмоциями от ярких экранов, игрушек и неординарной атмосферы на уроке дети могут разговаривать более активно, тем самым незаметно для детей повышается уровень коммуникативной мотивации [26]. Ребята старшего дошкольного возраста охотно разыгрывают сюжеты из русских народных сказок: «Муха-цокотуха» К. И. Чуковского [30], «Теремок», «Лиса и волк», «Курочка ряба». К классическим сказкам рекомендуется добавлять авторское прочтение по методу «сказкотерапии» Т. Зинкевич-Евстигнеевой [10], которая создала авторские психотерапевтические сказки, в ее сборниках можно найти необычное прочтение знакомых нам повествований («Курочка Ряба», «Русалочка», «Золушка») с глубоким истинным посылом. Детям старшего дошкольного возраста интересно работать с колодой метафорических карт «Мастер сказок», где они проявляют свою фантазию, развивают чувство слова и чуткость высказывания.

Также можно продолжать работу по развитию письменной речи дошкольника. Метод «письменной речи» способствует обогащению речи сложными синтаксическими конструкциями [23]. Ребенок диктует свою историю, а взрослый ее записывает, позже можно изготовить книгу с сочинениями каждого ребенка. В период школьной подготовки рекомендуются упражнения, направленные на использование в речи несклоняемых существительных (пальто, шоссе, кино, ателье, фортепиано, пианино, радио, жалюзи и т. п.). Дети учатся употреблять неправильные глаголы, очень важно научить ребенка подбирать однокоренные слова в речи и в тексте использовать их грамотно [21]. Очень важно использовать в развитии речевого творчества словесные упражнения и дидактические игры, например «Испорченный телефон», «Похоже-непохоже», «Найди лишнее слово», «Добавь слово», «Объясните, почему», «Составь два рассказа», «Найди лишнюю букву», «Нарисуй сказку»,



«Нарисуй картину словами». Рекомендуются также использовать интерактивные игры по развитию лексической, грамматической стороны речи. Специалисты могут их создавать самостоятельно, отталкиваясь от лексической темы урока. Занятия по интерактивным играм необходимо ограничивать по времени для поддержания здоровьесберегающей направленности в развитии детей старшего дошкольного возраста [29].

Развитие связной речи происходит с помощью коллективных рассказов: дети, разбившись на группы, по очереди дорисовывают недостающие части картин. Таким образом, развиваются воображение и фантазия, логика мышления, что необходимо для развития речевого творчества дошкольников [15].

Для развития речевого творчества у детей старшего дошкольного возраста можно реализовать урок гуманной педагогики Ш. А. Амонашвили «Слова-подарки». В нем заложена основа словотворчества – размышлять, что скрывает слово, какой смысл оно несет: счастье или боль? Именно на эти вопросы ищут дети ответы, они начинают критически мыслить и создавать свои новые добрые слова [13].

Книга «Запутанные буквы» Елены Мамонтовой учит детей творить словами и исправлять ошибки других, а также верить в свои силы и в силу дружбы. Это произведение можно не только читать, но инсценировать, включать во фрагменты логопедических занятий. Автор тонко и правдоподобно описал состояние ребенка при дислексии и дисграфии, но при этом дал понять и детям, и взрослым, что можно все исправить, даже перевернуть свой дефект в творческую одаренность и настоящую детскую непосредственность [18].

Чтобы привить детям интерес к литературе, можно в детском саду или в кабинете логопеда организовать «Центр детской литературы», на витрине которой находится 10–20 книг, задачу привлечения интереса к словотворчеству может привлечь «Кроссбукинг», обмен книгами друг с другом [27; 28]. Это не только повысит речевую мотивацию у старших дошкольников, но и создаст круг друзей-единомышленников. Необходимо подобрать книги с иллюстрациями художников В. Сутеева, Ю. Васнецова, работавших с произведениями детской литературы [30]. Развитию творческого мышления способствуют загадки. Старшие дошкольники учатся делать выводы и умозаключения, тематика загадок может быть в зависимости от уровня речевого развития, отталкиваясь необходимо от рабочей программы логопеда. Использование загадок является достаточно эффективным средством развития речевого творчества у детей. Традиционно в дошкольном возрасте работа с загадками основывается на их отгадывании. Однако с целью развития интеллектуальных способностей ребенка важно научить его составлять собственные загадки. Наблюдения за детьми показывают, что отгадывание незнакомой и новой загадки происходит у самых сообразительных ребят как бы само собой, на уровне инсайта или путем перебора вариантов [16]. При этом большая часть детей группы является пассивными созерцателями, а педагог выступает в роли эксперта. Верный ответ одного ребенка на конкретную загадку очень быстро запоминается другими детьми. Если педагог через некоторое время задает ту же самую загадку, то большая часть детей группы просто вспоминает ответ. Развивая интеллектуальные способности ребенка, важно научить его составлять собственные загадки, а не просто отгадывать знакомые. Существуют модели составления загадок для детей школьного возраста в технологии ТРИЗ – теории решения изобретательских задач. Посредством данной технологии дети учатся находить нестандартные решения сложных вопросов. Адаптированный



вариант данной технологии позволяет научить составлять загадки и дошкольников. В процессе составления загадок развиваются все психические познавательные процессы, ребенок получает радость от речевого творчества [4; 6].

Существует множество дидактических игр по развитию речевого творчества у детей с задержкой речевого развития. В коррекционной практике именно через игру происходит основополагающее развитие речи ребенка старшего дошкольного возраста. Приведем практический список игр:

Игра «Найди ошибку». Игра направлена на внимательное прочтение стихотворения и поиск ребенком ошибки в нем. Например: «Весна, весна, кк воздуух чист, как ясн небосвод...» Ребенку необходимо найти ошибки, анализировать их и переписать стихотворение в правильном варианте. Второй этап задания: ребенку нужно выразительно прочитать стихотворение, используя правильно все интонационные паузы.

Игра «Словесные ребусы». Цель игры – научить детей играть в ребусы и создавать их. Педагог заранее подготавливает слова, специальные знаки, раздает материал каждому ребенку. Когда дети научились «вычислять» правильные ответы, можно начать работу в парах и придумывать ребусы друг другу [26].

Игра «Несуществующая сказка». Цель – научить детей фантазировать и развивать монологическую речь посредством пересказа сочиненной сказки. Педагог предлагает детям собрать 2–3 знакомые сказки и перепутать героев, сюжеты и создать один сюжет с невероятной, необычной концовкой [22].

Упражнение «Инсценировка». Цель – развить словесное творчество и интонационную сторону речи. Группа детей выбирает сказку, продумывает сюжет и организовывает настоящий театр. Вид театра представляется на выбор: «Классический театр», «Театр теней», «Песочный театр», «Кукольный театр», «Пальчиковый театр», «Настольный театр».

Итак, развитие речевого творчества – это необходимая часть работы логопедов, дефектологов. В статье рассмотрен прикладной аспект коррекционной деятельности. Выявлены основные формы и задания для детей по развитию речевого творчества. Проведен анализ теоретической базы изучения данной темы. Для перспективы развития речевого творчества у дошкольников с задержкой речи можно добавить в рабочие программы учителей-логопедов практические задания по развитию монологической и диалогической речи, включить в годовой план специалистов проведение конкурсов, олимпиад для дошкольников с задержкой речевого развития.

Для полноценного развития ребенка с задержкой речевого развития старшего дошкольного возраста очень важно развивать грамматическую, лексическую и словообразующую стороны речи [19]. Уровень развития речевых умений у детей с задержкой речевого развития можно контролировать благодаря методическому вкладу О. С. Ушаковой [24; 25; 26].

Развитие речевого творчества – это кропотливая, повседневная работа всех участников коррекционного процесса: логопеда, ребенка, родителя. Необходимо оттачивать коммуникативные навыки, учить составлять творческие рассказы, сочинять сказки, загадки. Только системная работа сделает повествование содержательным, удивительным, необычным.



Список источников

1. Борякова Н. Ю., Касицына М. А. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с задержкой психического развития. М.: В. Секачев, 2007. 78 с.
2. Ветлугина Н. А. Методика музыкального воспитания детей в детском саду. М.: Просвещение, 1989. 270 с.
3. Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 1973. 165 с.
4. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: Союз, 1997. 96 с.
5. Детская психология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / ред.-сост. Б. Д. Эльконин. 4-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 384 с.
6. Дьяченко О. М., Кириллова А. И. О некоторых особенностях развития воображения у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. 1980. № 2. С. 15–35.
7. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников. М.: Просвещение, 1985. 112 с.
8. Жаренкова Г. И. Действия детей с ЗПР по образцу и словесной инструкции // Дефектология. 1972. № 4. С. 10–12.
9. Запорожец А. В. Избранные педагогические труды: в 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. 320 с.
10. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Тренинг по сказкотерапии. СПб.: Речь, 2006. 176 с.
11. Короткова Н. А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста. М.: Линка-Пресс, 2015. 208 с.
12. Кравцова Е. Е. Мышление и речь: развитие идей Л. С. Выготского в современной образовательной практике [Электронный ресурс] // Мышление и речь: подходы, проблемы, решения: материалы XV Международных чтений памяти Л. С. Выготского. М.: Левь, 2014. С. 66–70. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25627914> (дата обращения: 26.01.2026).
13. Лабинская Ю. А., Александрова А. Р. Любовь как сущность гуманной педагогики на основе анализа произведения Ш. А. Амонашвили «Как любить детей» [Электронный ресурс] // Педагогика и современное образование: традиции, опыт и инновации: сборник статей XII Международной научно-практической конференции (Пенза, 05 сентября 2020 г.). Пенза: Наука и Просвещение, 2020. С. 85–86. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43864222> (дата обращения: 26.01.2026).
14. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В., Зорина С. В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: ВЛАДОС, 2004. 303 с.
15. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. 214 с.
16. Логопедия: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М.: ВЛАДОС, 1998. 680 с.
17. Мальцева Е. В. Особенности нарушения речи у детей с задержкой психического развития // Дефектология. 1990. № 6. С. 10–18.
18. Мамонтова Е. И. Запутанные буквы. Киров: Качели, 2022. 79 с.
19. Марковская И. Ф. Задержка психического развития. Клиническая и нейропсихологическая диагностика. М.: Компенс-центр, 1993. 198 с.
20. Маркова Т. М. и др. Детский сад и семья. М.: Просвещение, 1981. 176 с.
21. Психолингвистика в очерках и извлечениях: хрестоматия / под общ. ред. В. К. Радзиховской. М.: Академия, 2016. 464 с.
22. Смирнова М. В. Особенности развития связной монологической речи старших дошкольников // Язык и актуальные проблемы образования: материалы Международной научно-практической конференции / под ред. Е. И. Артамоновой, О. С. Ушаковой. М.: МАНПО, 2019. С. 302–306.



23. Слепович Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития. Минск: Народная асвета, 1989. 64 с.
24. Ушакова О. С. Закономерности овладения родным языком: развитие языковых и коммуникативных способностей в дошкольном детстве. М.: Сфера, 2018. 288 с.
25. Ушакова О. С. Программа. Методические рекомендации к развитию речи дошкольников. М.: Академия, 2016. 91 с.
26. Ушакова О. С. Знакомим с литературой детей 5–7 лет. М.: Сфера, 2016. 288 с.
27. Ушакова О. С. Программа развития речи дошкольников. М.: Сфера, 2018. 90 с.
28. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии: учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Педагогика и психология (дошкольная)». М.: Просвещение, 1989. 223 с.
29. Чуйкова Ж. В. Развитие речевого творчества детей старшего дошкольного возраста посредством использования игровой деятельности [Электронный ресурс] // Развитие креативности личности в современном мультикультурном пространстве: материалы международной научно-практической конференции (Елец, 14 октября 2020 г.). Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2020. С. 229–233. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44439965> (дата обращения: 26.01.2026).
30. Чуковский К. И. Сказки. М.: РОСМЕН, 1997. 168 с.

References

1. Boryakova N. Yu., Kasitsyna M. A. *Correctional and Pedagogical Work in Kindergarten for Children with Mental Retardation*. Moscow: V. Sekachev Publ., 2007, 78 p. (In Russian)
2. Vetlugina N. A. *Methods of Musical Education of Children in Kindergarten*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1989, 270 p. (In Russian)
3. Vlasova T. A., Pevsner M. S. *On Children with Developmental Disabilities*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1973, 165 p. (In Russian)
4. Vygotsky L. S. *Imagination and Creativity in Childhood*. Saint Petersburg: Soyuz Publ., 1997, 96 p. (In Russian)
5. *Child Psychology: a Textbook for Students of Higher Educational Institutions*. Ed.-comp. B. D. Elkonin. Moscow: Akademiya Publ., 2007, 384 p. (In Russian)
6. Dyachenko O. M., Kirillova A. I. On Some Features of the Development of Imagination in Preschool Children. *Questions of Psychology*, 1980, no. 2, pp. 15–35. (In Russian)
7. Efimenkova L. N. *Speech Formation in Preschoolers*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1985, 112 p. (In Russian)
8. Zharenkova G. I. Actions of Children with ASD According to the Model and Verbal Instructions. *Defectology*, 1972, no. 4, pp. 10–12. (In Russian)
9. Zaporozhets A. V. *Selected Pedagogical Works: in 2 volumes*. Vol. 1. Mental Development of the Child. Moscow: Pedagogika Publ., 1986, 320 p. (In Russian)
10. Zinkevich-Evstigneeva T. D. *Training in Fairy tale Therapy*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 2006, 176 p. (In Russian)
11. Korotkova N. A. *The Educational Process in Groups of Older Preschool Children*. Moscow: Linka-Press Publ., 2015, 208 p. (In Russian)
12. Kravtsova E. E. Thinking and Speech: Development of L. S. Vygotsky's Ideas in Modern Educational Practice [Electronic resource]. *Thinking and Speech: Approaches, Problems, Solutions: Materials of the XV International Readings in Memory of L. S. Vygotsky*. Moscow: Lev Publ., 2014, pp. 66–70. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25627914> (date of access: 26.01.2026). (In Russian)
13. Labinskaya Yu. A., Alexandrova A. R. Love as the Essence of Humane Pedagogy Based on the Analysis of the Work of S. A. Amonashvili “How to Love Children” [Electronic resource]. *Pedagogy and Modern Education: Traditions, Experience and Innovations: Collection of articles of the XII International Scientific and Practical Conference*. Penza:



Nauka i Prosveshchenie, 2020, pp. 85–86. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43864222> (date of access: 26.01.2026). (In Russian)

14. Lalaeva R. I., Serebryakova N. V., Zorina S. V. *Speech Disorders and their Correction in Children with Mental Retardation: a Textbook for Students of Higher Educational Institutions*. Moscow: VLADOS Publ., 2004, 303 p. (In Russian)

15. Leontiev A. A. *Language, Speech, Speech Activity*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1969, 214 p. (In Russian)

16. *Speech therapy: A textbook for Students of Defectological and Pedagogical Universities*. Edited by L. S. Volkova, S. N. Shakhovskaya. Moscow: VLADOS Publ., 1998, 680 p. (In Russian)

17. Maltseva E. V. Features of Speech Disorders in Children with Mental Retardation. *Defectology*, 1990, no. 6, pp. 10–18. (In Russian)

18. Mamontova E. I. *Confusing Letters*. Kirov: Kacheli Publ., 2022, 79 p. (In Russian)

19. Markovskaya I. F. *Mental Retardation. Clinical and Neuropsychological Diagnostics*. Moscow: Kompens-Centr Publ., 1993, 198 p. (In Russian)

20. Markova T. M. et al. *Kindergarten and Family*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1981, 176 p. (In Russian)

21. *Psycholinguistics in Essays and Extracts: a Textbook*. Under the General Editorship of V. K. Radzikhovskaya. Moscow: Akademiya Publ., 2016, 464 p. (In Russian)

22. Smirnova M. V. Features of the Development of Coherent Monological Speech in Older Preschoolers. *Language and Actual Problems of Education: Materials of the International Scientific and Practical Conference*. Edited by E. I. Artamonova, O. S. Ushakova. Moscow: MANPO Publ., 2019, pp. 302–306. (In Russian)

23. Slepovich E. S. *Speech Formation in Preschoolers with Mental Retardation*. Minsk: Narodnaya Asveta Publ., 1989, 64 p. (In Russian)

24. Ushakova O. S. *Patterns of Native Language Acquisition: the Development of Linguistic and Communicative Abilities in Preschool Childhood*. Moscow: Sphera Publ., 2018, 288 p. (In Russian)

25. Ushakova O. S. *The program. Methodological Recommendations for the Development of Speech in Preschoolers*. Moscow: Akademiya Publ., 2016, 91 p. (In Russian)

26. Ushakova O. S. *Introducing Literature to Children Aged 5–7*. Moscow: Sphera Publ., 2016, 288 p. (In Russian)

27. Ushakova O. S. *Speech Development Program for Preschoolers*. Moscow: Sphera Publ., 2018, 90 p. (In Russian)

28. Filicheva T. B., Cheveleva N. A., Chirkina G. V. *Fundamentals of Speech Therapy*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1989, 223 p. (In Russian)

29. Chuikova Zh. V. Development of Speech Creativity of Older Preschool Children through the Use of Play Activities [Electronic resource]. *The Development of Personal Creativity in the Modern Multicultural Space: Materials of the International Scientific and Practical Conference*. Yelets: Publishing House of the I. A. Bunin Yelets State University, 2020, pp. 229–233. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44439965> (date of access: 26.01.2026). (In Russian)

30. Chukovsky K. I. *Fairy Tales*. Moscow: ROSMEN Publ., 1997, 168 p. (In Russian)

Информация об авторе

Анциферова Мария Александровна – старший преподаватель кафедры практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0009-0009-0092-3992>, mashaserg20@mail.ru



Information about the Author

Maria A. Antsiferova – Senior Lecturer at the Department of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0009-0009-0092-3992>, mashaserg20@mail.ru

Поступила: 02.05.2026

Одобрена после рецензирования: 05.06.2026

Принята к публикации: 15.06.2026

Received: 02.05.2026

Approved after peer review: 05.06.2026

Accepted for publication: 15.06.2026



ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, ПОРЯДОК РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ ЖУРНАЛА «СМАЛЬТА»

Международный научно-практический и методический журнал «СМАЛЬТА» (ISSN 2312-1580) – официальное издание, учрежденное ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (ПИ № ФС77-76348 от 19 июля 2019 г.), в котором публикуются оригинальные (ранее не опубликованные) статьи научно-практической и методической направленности в области психологии, педагогики, философии. Авторы опубликованных материалов несут ответственность за оригинальность и научно-теоретический уровень публикуемого материала.

Рубрики журнала:

1. Теоретико-методологические аспекты психологии и других наук о человеке.
2. Актуальные экспериментальные исследования психологии и смежных наук.
3. Практические разработки в области психологии и смежных наук.
4. Научный дебют (статьи студентов, магистрантов, аспирантов).

Журнал индексируется в системе РИНЦ.

Периодичность выпуска – 4 раза в год. Полнотекстовые статьи размещаются на сайте журнала после размещения номера в системе РИНЦ.

Материалы для публикации принимаются в течение года. Сроки размещения статей в номерах журнала зависят от соответствия присланных материалов указанным требованиям журнала.

Подробная информация о журнале, условиях публикации и выпуски журнала размещены на сайте журнала <http://smalta-ckt.ru>

Общий порядок опубликования

Редакция журнала обращает внимание авторов на правила оформления и требования к присылаемым материалам. К рассмотрению (рецензированию) допускаются только полностью соответствующие требованиям статьи. Материалы для публикации необходимо оформлять в соответствии с российскими и международными профессиональными требованиями к научным статьям.

В журнале публикуются ранее не опубликованные статьи, содержащие результаты исследований актуальных в научном российском и международном сообществе вопросов и достижений, имеющих научную теоретическую и практическую значимость в психологии и смежных науках о человеке.

1. Регистрация поступивших материалов.

Материалы для статей, подготовленные в соответствии с правилами оформления научно-исследовательской публикации и принятыми редакцией журнала стандартами, регистрируются редакцией. При регистрации присваивается дата поступления и регистрационный номер статьи. Датой представления статьи в журнал считается день получения редакцией окончательного варианта материалов статьи. Статьи высылаются авторами на почту журнала smalta.journal@nspsu.ru

Редакция журнала высылает автору подтверждение о получении статьи.

2. Порядок лицензирования.



2.1. Заключение лицензионного договора.

Для публикации статьи в научном журнале «СМАЛТА» необходимо заключить с издателем журнала Лицензионный договор на право использования научного произведения в журнале.

После регистрации статьи редакцией автору/авторам высылается Лицензионный договор. Автор направляет в редакцию подписанный Лицензионный договор на право использования научного произведения в научном журнале «СМАЛТА».

2.2. Лицензионный договор.

В лицензионном договоре необходимо заполнить оставшиеся графы. Оригинал лицензионного договора с подписью автора необходимо направить на почтовый адрес Издателя (630126, Новосибирск, ул. Вилюйская, 28, тел. (383) 244-18-93), при положительном решении о публикации.

С момента заключения договора автор на безвозмездной основе передает издателю на срок действия авторского права по действующему законодательству РФ исключительное право на использование статьи или отдельной ее части на территории всех государств, где авторские права в силу международных договоров Российской Федерации являются охраняемыми, в том числе следующие права: на воспроизведение, на распространение, на публичный показ, на доведение до всеобщего сведения, на перевод на иностранные языки и переработку (и исключительное право на использование переведенного и (или) переработанного произведения выше указанными способами), на предоставление всех вышеперечисленных прав другим лицам. Автор гарантирует, что он обладает исключительными авторскими правами на передаваемое научное произведение.

Если у автора возникнут вопросы по тексту договора и необходимость в корректировке текста, то необходимо предварительно согласовать изменения с издателем. Без согласования изменения в договоре не принимаются. Финансовых взаимоотношений по лицензионному договору *не предусмотрено*.

3. Порядок рецензирования.

Журнал «СМАЛТА» – рецензируемое научное издание. Принятые к рассмотрению материалы проходят несколько этапов рецензирования.

3.1. Первичная экспертиза на соответствие требованиям и профилю журнала.

О поступлении статьи и ее дальнейшей экспертизе и рецензировании редакция сообщает авторам посредством уведомления на электронную почту автору-отправителю. Зарегистрированные материалы для статей проходят первичную экспертизу на соответствие требованиям, тематике и профилю журнала. К рецензированию допускаются статьи, прошедшие оценку в системе Антиплагиат (оригинальность текста статьи не менее 70 %). Только прошедшие первичную экспертизу материалы, принимаются к дальнейшему рассмотрению. Началом экспертизы материалов статьи редакцией является дата регистрации поступивших материалов.

Редакция журнала оставляет за собой право отбора присылаемых материалов.

Не принимаются к публикации в научном журнале:

- статьи, не соответствующие тематике журнала;
- статьи, оформленные без соблюдения правил оформления;
- статьи, авторы которых отказываются от доработки статей в соответствии с пожеланиями редакции, конструктивными замечаниями рецензентов или аргументировано не опровергают их;
- статьи, содержащие ранее опубликованные материалы.

3.2. Процесс рецензирования.



3.2.1. Издание осуществляет рецензирование всех поступающих в редакцию материалов, соответствующих его тематике, с целью их экспертной оценки. Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов и имеют в течение последних 3-х лет публикации по тематике рецензируемой статьи. Рецензии хранятся в издательстве и в редакции издания в течение 5 лет.

Принятые к рассмотрению материалы направляются на рецензирование для оценки их научного содержания нескольким специалистам соответствующего профиля, членам редакционной коллегии или приглашенным специалистам, имеющим научную специализацию, наиболее близкую к тематике статьи. Оригинальные научные статьи, содержащие методы математической статистики, редакция направляет эксперту по статистическому анализу.

Процесс рецензирования осуществляется с гарантией, что рецензенты независимы от авторов.

3.2.2. Редакция издания направляет авторам представленных материалов копии рецензий или мотивированный отказ, а также обязуется направлять копии рецензий в Министерство образования и науки Российской Федерации при поступлении в редакцию издания соответствующего запроса.

3.2.3. Решение о принятии к публикации основывается на поступивших рекомендациях рецензентов журнала. Рецензия содержит указания на недочеты и несоответствия рукописи критериям оценивания. Рецензия может содержать рекомендации авторам по улучшению качества статьи для публикации, но рецензенты не обязаны предоставлять авторам детальное конструктивное обоснование всех несоответствий. Если по мнению рецензента рассматриваемая рукопись не соответствует критериям для публикации, то в рецензии указываются только основные причины отказа. Наличие положительной рецензии членов редакционной коллегии и редакционного совета не является достаточным основанием для публикации статьи.

При принятии решения «рекомендовать к публикации с учетом исправления отмеченных недостатков», автору направляются рекомендации и вопросы для исправления.

Рукопись статьи, скорректированная автором, повторно направляется на рецензирование. Автору необходимо мотивировать внесенные изменения.

Рукописи статей, не рекомендованные к публикации, повторно не рассматриваются.

3.2.4. Исправление статьи. При наличии нескольких авторов (соавторов) редакция ведет переписку с автором, ответственным за переписку и указанным в сопроводительном письме как *Ответственный автор*. *Ответственный автор* выступает контактным лицом между редакцией и соавторами, самостоятельно согласовывает все изменения в статье с соавторами. На указанную электронную почту *Ответственный автор* будет получать уведомления о статусе статьи, отзывы рецензентов, замечания редакторов и любую информацию, связанную со статьей. *Ответственный автор* отвечает за целостность и правильность сопроводительных документов, направляемых в редакцию. *Ответственный автор* обязан:

- отправить статью на электронную почту журнала и собрать все необходимые документы, согласовав их и подписав у соавторов;
- при отправке статьи указать свою электронную почту;
- информировать соавторов и привлекать их к принятию решений по вопросам публикации: ответы на комментарии рецензентов, исправление статьи и утверждение итогового варианта;
- оперативно отвечать на запросы редакции, профессионально и в кратчайшие



сроки – на вопросы рецензента;

– быть доступным для общения с редакцией во время отправки статьи, рецензирования и редактирования, после публикации.

Доработка статьи не должна занимать более двух месяцев с момента отправки сообщения авторам о необходимости изменений. Доработанная автором статья повторно направляется на рецензирование.

В случае несогласия с мнением рецензента автор статьи предоставляет в редакцию журнала аргументированный ответ. Если у автора и рецензентов возникли неразрешимые противоречия относительно рукописи, редколлегия вправе направить рукопись на дополнительное рецензирование. В конфликтных ситуациях решение принимает главный редактор.

3.2.5. Отказ от исправления статьи. В случае отказа от доработки материалов авторы должны в письменной или устной форме уведомить редакцию о своем отказе от публикации статьи. *Если авторы не возвращают доработанный вариант по истечении 3 месяцев со дня отправки рецензии, даже при отсутствии сведений от авторов с отказом от доработки статьи, редакция снимает ее с учета.*

3.2.6. Изменения в авторстве. Порядок перечисления и количество авторов статьи должны быть определены исследователями совместно и до направления статьи к публикации. Если авторы просят исключить, добавить автора или поменять порядок следования авторов после направления или публикации статьи, *Ответственный автор* должен уточнить причину изменений (в случае добавления автора нужно указать его вклад). Исправленный список авторов должен быть заново подписан всеми авторами, в том числе письменное согласие исключенного или включенного автора.

3.3. Сроки рецензирования.

Экспертиза и рецензирование осуществляются бесплатно. Общий срок рецензирования составляет не менее 1 месяца в соответствии с порядком рецензирования.

4. Оформление материалов статьи для публикации.

Редакция журнала обращает внимание авторов на правила оформления и требования к материалам. К рассмотрению (рецензированию) допускаются только полностью соответствующие требованиям материалы для статей.

4.1. Общие сведения.

Формат текста: Microsoft Word (*.doc, *.docx, *.rtf). Допускается архивация с помощью RAR или ZIP.

Формат страницы: A4 (210×297 мм).

Ориентация: книжная, альбомная ориентация запрещена.

Поля (верхнее, нижнее, левое, правое): 2,5 см.

Шрифт: Times New Roman, размер (кегель) – 14.

Абзацный отступ (красная строка): 1,25.

Межстрочный интервал: 1,25.

Объем статьи: от 15000 знаков без учета списка источников, аннотации, информации об авторах.

Переносы и номера страниц не ставятся.

Таблицы, рисунки и графики имеют сквозную нумерацию и названия, вставляются как внедренные объекты и входят в общий объем публикации.



Содержание статьи должно быть проверено автором на отсутствие грамматических, стилистических и других ошибок и быть оформлено в международном научном стиле.

Название файла должно соответствовать фамилии и инициалам первого автора (напр.: Бугрова_НВ или Bugrova_NV).

Материалы высылаются на электронную почту журнала smalta.journal@nspru.ru

4.2. Структура авторского резюме (метаданные) содержит: тип статьи (научная или обзорная статья), УДК, название статьи, адресные сведения об авторе, аннотацию статьи, ключевые слова, пристатейный список источников на русском и английском (References) языке, дополнительная информация об авторах, вклад авторов, информация об отсутствии конфликта интересов.

Сопроводительные сведения к статье: полные сведения об авторе (авторах) без сокращений и аббревиатур; оригинал Заключения направляющей организации на предмет отсутствия в рукописи автора сведений, составляющих государственную тайну, и возможности их открытого опубликования в международных системах (с подписью и печатью); авторский лицензионный договор (заполненная форма договора с подписью автора).

4.2.1. Тип статьи (научная или обзорная статья).

4.2.2. УДК.

4.2.3. Порядок публикуемых сведений к статье **на русском языке:**

- **Название статьи.**

- **Фамилия, имя, отчество автора** (полностью).

- **Адресные сведения об авторе без сокращений и аббревиатур:** место работы (учебное заведение или организация), город, страна.

При наличии нескольких авторов (соавторов), информация о них представляется поочередно. Шрифт полужирный, размер шрифта – 14, выравнивание текста по левому краю.

- Через пропущенную строку: **Аннотация** статьи, не менее 450–500 и не более 1500 знаков (50–200 слов); развернутая аннотация сохраняет структуру статьи и содержит компоненты: проблема и цель исследования, методология (материалы и методы), результаты исследования, заключение (выводы в соответствии с целью статьи, вклад автора).

Аббревиатуры должны быть расшифрованы. Не допускается в аннотации цитирование и ссылки на другие работы. Размер шрифта – 12.

- **Ключевые слова** (5–7 слов), размер шрифта – 12.

4.2.4. Ниже **на английском языке** дублируется следующая информация:

- **Фамилия, имя, отчество автора** (полностью).

- **Адресные сведения об авторе без сокращений и аббревиатур:** место работы (учебное заведение или организация), город, страна.

При наличии нескольких авторов (соавторов), информация о них представляется поочередно. Шрифт полужирный, размер шрифта – 14, выравнивание текста по левому краю.

- **Название статьи.**

- **Аннотация (Abstract)** статьи, не менее 450–500 и не более 1500 знаков (50–200 слов); развернутая аннотация сохраняет структуру статьи и содержит компоненты: проблема и цель исследования, методология (материалы и методы), результаты исследования, заключение (выводы в соответствии с целью статьи, вклад автора).



Аббревиатуры должны быть расшифрованы. Не допускается в аннотации цитирование и ссылки на другие работы. Размер шрифта – 12.

- **Ключевые слова (Keywords)**, 5–7 слов, размер шрифта – 12.

4.3. Текст статьи. Через пропущенную строку размещается текст статьи. Размер шрифта – 14.

Содержание научно-исследовательской статьи формируется с соблюдением следующей структуры: постановка проблемы, цель статьи, обзор научной литературы по проблеме; методология (материалы и методы); результаты исследования, обсуждение; заключение (выводы в соответствии с целью статьи, вклад автора).

4.4. Пристатейный список источников на русском и английском (References) языках.

4.4.1. Содержит не менее 10 научно-исследовательских источников (для теоретических обзоров – не менее 30 источников), в т. ч. не менее 30 %, опубликованных за последние 3–5 лет в научных изданиях, индексируемых в базах данных РИНЦ, SKOPUS.

4.4.2. Оформляется согласно **ГОСТ 7.0.5-2008** (см.: <http://protect.gost.ru/document.aspx?control=7&id=173511>). **Все источники по возможности должны иметь DOI или URL национального архива (электронные ссылки в пристатейном списке должны быть активны).** За достоверность представляемых библиографических данных ответственность несут авторы вплоть до отказа в праве на публикацию.

4.4.3. Все источники должны быть проверены автором на соответствие данных в системе РИНЦ. Все источники должны сопровождаться URL-ссылкой для доступа и проверки данных редакцией. Статьи, несоответствующие данным требованиям, отклоняются без рассмотрения.

4.5. Публикуемые сведения об авторах и публикации:

4.5.1. На русском языке:

- сведения об авторе без сокращений и аббревиатур: инициалы и фамилия, ученая степень, ученое звание, занимаемая должность (для студентов/магистрантов/аспирантов – факультет), место работы (учебное заведение или организация), город, страна, e-mail, ORCID (желательно);

- вклад авторов в публикацию статьи;

- информация об отсутствии конфликта интересов.

4.5.2. Ниже на английском языке:

- сведения об авторе без сокращений и аббревиатур: инициалы и фамилия, ученая степень, ученое звание, занимаемая должность (для студентов/магистрантов/аспирантов – факультет), место работы (учебное заведение или организация), город, страна, e-mail, ORCID (желательно);

- вклад авторов в публикацию статьи;

- информация об отсутствии конфликта интересов.

4.6. Библиографические ссылки в тексте указываются в квадратных скобках, их список приводится в конце текста (по алфавиту); каждому номеру соответствует один источник; на каждый источник, указанный в списке литературы, дается ссылка по тексту статьи. В случае цитирования страницы указываются рядом с номером источника, например «Текст цитаты...» [3, с. 32]. Использование подстрочных ссылок не допускается.

Списки литературы признают идеи других авторов и помогают избежать обвинения в плагиате; позволяют читателям найти источники материалов, на которые ссылается автор; демонстрируют масштаб исследований автора (через возможное, не более 25 %, цитирование своих публикаций).

Пример оформления материалов для публикации приведен в приложении 1.



4.7. Статьи аспирантов, соискателей, магистрантов и студентов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии письменного положительного отзыва научного руководителя. Информация о научном руководителе размещается после пристатейного списка источников: ФИО (полностью), ученая степень, ученое звание, занимаемая должность, место работы (кафедра, факультет, учебное заведение или организация), город, страна, e-mail.

4.8. На отдельной (последней) странице размещаются полные сведения об авторе/авторах и не входят в общий объем статьи (Приложение 2):

- фамилия, имя, отчество (на русском и английском языках);
- ученая степень, ученое звание (на русском и английском языках);
- занимаемая должность (на русском и английском языках);
- место работы: кафедра, факультет, учебное заведение или организация с указанием адреса организации без сокращений и аббревиатур (на русском и английском языках), для магистрантов/аспирантов – при наличии;
- место учебы (для студентов/магистрантов/аспирантов) – курс, направление обучения, факультет, учебное заведение (на русском и английском языках);
- почтовый адрес с указанием страны и индекса;
- e-mail;
- контактный телефон.

Если авторов несколько – сведения оформляются отдельно на каждого.

Полные сведения об авторе используются для создания базы данных статей журнала для внутреннего пользования и администрирования, являются конфиденциальной информацией и применяются в соответствии с законодательством об использовании персональных данных.

5. Редакционная подготовка и оплата публикации.

Материалы, принятые к публикации, проходят редакционную подготовку – литературное редактирование, сверку всех данных, корректуру, форматирование, макетирование.

Общий срок редакционной подготовки составляет не менее 3-х месяцев в соответствии с периодичностью публикации выпусков. Вопросы, возникающие в процессе редактирования, высылаются авторам для согласования.

На основе калькуляции работ в соответствии с объемом редакционной подготовки с автором заключается договор на оплату издательских услуг на условиях, действующих на момент заключения договора.

6. Публикация.

Журнал является изданием с открытым доступом, это означает, что журнал открывает опубликованные статьи в бесплатном свободном доступе для пользователя или его учреждения на своем сайте и на сайтах библиографических индексирующих систем, с которыми сотрудничает редакция журнала, в сроки, установленные соответствующими договорами. Журнал распространяется по электронной подписке.

Пользователям разрешается читать, скачивать, копировать, распространять, распечатывать, искать, ссылаться на полные тексты статей или использовать их для любых законных целей, без предварительного разрешения от издателя или автора при условии правильного цитирования оригинальной работы.

Общий срок публикации (от регистрации до размещения на сайте журнала при условии качественной подготовки рукописи статьи автором) составляет в среднем 3 месяца (12 недель).



7. Ответственность.

Редакционная коллегия журнала «СМАЛЬТА» в своей работе стремится соблюдать и поддерживать стандарты этического поведения на всех этапах процесса публикации; ориентируется на общепринятые международным научным сообществом нормы редакционно-издательской этики, этики научного рецензирования и авторства научных публикаций, а также законодательство Российской Федерации об авторском праве и опирается на следующие основополагающие документы:

- рекомендации международного Комитета по публикационной этике (Committee of Publication Ethics – COPE, Кодекс этики научных публикаций), Декларации Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ) «Этические принципы научных публикаций» и Будапештской инициативой открытого доступа – Budapest Open Access Initiative (<http://www.budapestopenaccessinitiative.org/read>);

- положения главы 70 Гражданского кодекса Российской Федерации «Авторское право».

Редакция журнала прилагает усилия для предотвращения возможных нарушений (возможная фальсификация данных, плагиат, манипуляция с изображениями, неэтичные исследования, предвзятые представления, злоупотребление авторством, избыточные или дублирующие публикации, незаявленный конфликт интересов) и оставляет за собой право отклонить публикацию статьи при нарушении указанных принципов и правил.

Редакция обязуется предпринимать все меры для устранения содержательных, грамматических, стилистических и иных ошибок при их обнаружении; опубликовать исправления, разъяснения, опровержения и извинения, когда это необходимо.

Редакция журнала размещает статьи в открытом доступе после принятия решения к опубликованию материалов и заключению с авторами Лицензионного договора; авторские права сохраняются за авторами.

Любая рукопись, полученная для публикации и рецензирования, рассматривается как конфиденциальный документ, который нельзя передавать для ознакомления или обсуждения третьим лицам без согласия редакции журнала.

Авторы несут ответственность за оригинальность, достоверность и объективность представленных для публикации материалов (подбор и точность приведенных фактов, цитат, статистических данных и прочих сведений) и соответствие публикуемых исследований этическим и юридическим нормам, принятым в научном сообществе. В то же время **редакция не несет ответственность** за достоверность информации, приводимой авторами.

Авторы гарантируют, что представленные материалы ранее нигде не были опубликованы, не направлялись к рассмотрению и в настоящее время не рассматриваются в другом издательстве (редакции), в том числе и на других языках. Указывают финансовую поддержку исследования в тексте статьи.

Авторы обязаны уведомить редакцию журнала (издательство) при обнаружении существенных ошибок и неточностей или признаков нарушения публикационной этики в представленной или опубликованной статье для скорейшего исправления выявленных неточностей или изъятия публикации.

Все стороны публикационного процесса обязаны сообщить об отсутствии или о наличии в рукописях финансовых или других существующих конфликтах интересов с издателем, спонсором, соавтором, типографией и т. д.

Редакция (издательство) вправе отклонить любые материалы, нарушающие вышеизложенные принципы.



По вопросам публикации обращаться: Альбина Сергеевна Тишкова, 630126, Новосибирск, ул. Вилуйская, 28, каб. 406 факультета психологии (кафедра практической и специальной психологии) ФГБОУ ВО «НГПУ»; тел. +7 (383) 244-18-93; smalta.journal@nspu.ru



Пример оформления материалов для публикации

Научная (или обзорная) статья

УДК

DOI:

Формы работы психолога с приемными родителями

Бугрова Нина Владимировна¹, Петрова Елена Николаевна²

^{1,2}*Городской центр психолого-педагогической поддержки,
г. Новосибирск, Россия*

Аннотация. В статье анализируются трудности, связанные с воспитанием приемных детей. Особое внимание уделено... Показаны формы работы психолога с приемными родителями. <...> На основе изучения... установлено... Автор приходит к выводу, что...

Ключевые слова: приемная семья; детско-родительские отношения; психологическое сопровождение.

Для цитирования:

Research (или Review) Article

Form of Psychologists' Work with Foster Parents

Nina V. Bugrova¹, Elena N. Petrova²

^{1,2}*Urban Center of Psycho-pedagogical Support,
Novosibirsk, Russia*

Abstract. The article analyzes the difficulties of raising adopted children. <...> Shows the form of psychologists' work with foster parents...

Keywords: foster family; parent-child relationship; psychological support.

For Citation:

На Всероссийском форуме приемных семей, прошедшем в Москве в феврале 2015 года, обсуждались трудности, связанные с воспитанием приемных детей [2].

<...>

В процессе реализации программы родители-опекуны:

- обсуждали семейные нормы и правила поведения;
- анализировали наиболее распространенные стереотипы отношений в семье.

Таким образом, работа по сопровождению опекунских семей помогает улучшить качество различных сфер их жизнедеятельности, гармонизировать взаимоотношения в системе «ребенок-опекун», способствует успешной социализации детей и интеграции в общество.



Список источников

1. *Арестова Т. З.* Подготовка опекунских семей // Актуальные вопросы социальной работы. 2012. № 3. С. 23–26. URL: ... (дата обращения: 30.08.2019).
2. Материалы Всероссийского форума приемных семей [Электронный ресурс]. URL: ... (дата обращения: 30.08.2019).
3. *Ослон В. Н.* Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. М.: Генезис, 2006. 368 с.
4. *Morgan G.* Image of organization. Beverly Hills, 1986. 335 p.
5. *Steger M. F., Kashdan T. B.* Depression and Everyday Social Activity, Belonging, and Well-Being // Journal of Counseling Psychology. 2009. Vol. 56, Issue 2. Pp. 289–300. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0015416>

References

1. *Arestova T. Z.* Preparing Foster Families. *Topical Issues of Social Work*, 2012, no. 3, pp. 23–26. DOI: (In Russian)
2. *Materials of the All-Russian Forum of Foster Families* [Electronic resource]. URL: (date of access: 30.08.2019). (In Russian)
3. *Oslon V. N.* *Life Arrangement of Orphans: Professional Substitute Family*. Moscow: Genesis Publ., 2006, 368 p. (In Russian)
4. *Morgan G.* *Image of Organization*. Beverly Hills, 1986, 335 p.
5. *Steger M. F., Kashdan T. B.* Depression and Everyday Social Activity, Belonging, and Well-Being. *Journal of Counseling Psychology*, 2009, vol. 56, Issue 2, pp. 289–300. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0015416>

Информация об авторах

Бугрова Нина Владимировна – педагог-психолог I категории, Городской центр психолого-педагогической поддержки, г. Новосибирск, Россия, bugrova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

Петрова Елена Николаевна – педагог-психолог I категории, Городской центр психолого-педагогической поддержки, г. Новосибирск, Россия, bugrova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

Information about the Authors

Nina V. Bugrova – Educational Psychologist of the 1st category, Urban Center of Psycho-pedagogical Support, Novosibirsk, Russia, bugrova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

Elena N. Petrova – Educational Psychologist of the 1st category, Urban Center of Psycho-pedagogical Support, Novosibirsk, Russia, bugrova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: Authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The Authors declare no conflict of interest.



Пример заполнения формы сведений об авторе

Сведения об авторе

Фамилия, имя, отчество: (на русском и английском языке)	Бугрова Нина Владимировна Bugrova Nina Vladimirovna
Ученая степень, звание: (на русском и английском языке)	нет
Занимаемая должность (на русском и английском языке)	педагог-психолог I категории educational psychologist of the 1 st category
Место работы с указанием адреса: (на русском и английском языке) – кафедра, факультет, – учебное заведение или организация Для магистрантов/аспирантов – при на- личии	г. Новосибирск, ул. Ленина, д. 2. Novosibirsk, st. Lenin, 2. Городской центр психолого-педагогической поддержки Citycenter of psychological and pedagogical support
Место учебы для студентов, магистрантов, аспирантов, соискателей, адъюнктов: (на русском и английском языке) – курс, направление обучения, – факультет, учебное заведение	нет
Почтовый адрес (полностью)	Россия, 630000, г. Новосибирск, ул. Ленина, 1, кв. 1.
Контактный телефон	+7-___-___-___-___
e-mail:	bugrova@yandex.ru



Факультет психологии ФГБОУ ВО «НГПУ» приглашает на обучение (очная и заочная форма) по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры и аспирантуры (имеются бюджетные места на всех формах обучения, кроме аспирантуры).

Контакты для дополнительной информации: Мантурова Наталья Михайловна, технический секретарь отборочной комиссии факультета психологии, раб. тел.: +7(383)244-14-29, e-mail: pinori1973@mail.ru, 89138905392; сайт университета <https://nspu.ru>

БАКАЛАВРИАТ

НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ		ВСТУПИТЕЛЬНЫЕ ИСПЫТАНИЯ (ЕГЭ)	ФОРМА ОБУЧЕНИЯ	
Психология	Психология	Русский язык Биология Обществознание/ Математика	Очно-заочная	Внебюджетное
	Психология семейных отношений		Очно-заочная	Внебюджетное
	Консультативная психология		Очная	Бюджетное, внебюджетное
	Психология управления		Очно-заочная	Внебюджетное
Психолого-педагогическое образование	Психология образования		Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Психология развития и воспитания личности		Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное
Специальное (дефектологическое) образование	Специальная психология	Русский язык Биология Математика/ Обществознание	Очная, заочная	Бюджетное, внебюджетное

37.03.01 Психология

ПСИХОЛОГИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

- индивидуального, семейного и группового консультирования;
- работы с персоналом организации с целью отбора кадров и создания психологического климата, способствующего оптимизации производственного процесса;
- применения технологий организационно-управленческого консультирования, кадровой и тренинговой работы;
- применения психодиагностических, консультативных и психокоррекционных методов помощи семье;
- применения методов социально-психологического сопровождения человека в трудной жизненной ситуации и др.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- психологические службы;
- психологические центры;
- различные компании и организации, где требуются психологи.



ПСИХОЛОГИЯ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Студенты приобретают компетенции в области:

- взаимоотношений между супругами, родителями и детьми;
- разными поколениями семьи;
- проблем разделения труда, прав и обязанностей в семье;
- предупреждения и коррекции дезорганизации и аномалий супружеских и семейных взаимоотношений;
- природы конфликтов в семье и их конструктивного разрешения;
- проблемы разводов и постразводных ситуаций;
- психологии воздействия родителей на детей, а детей на родителей;
- диалектики развития чувства любви, супружеской дружбы.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- учреждения социальной защиты и молодежной политики,
- детские дошкольные учреждения,
- организации общего и дополнительного образования,
- психологические центры и службы психолого-педагогического сопровождения детей и взрослых.

КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

- проведения индивидуального консультирования в рамках различных направлений;
- работы с семьями и парами;
- проведения групповых занятий и тренингов по различной тематике;
- проведения психологической диагностики и подготовке психологических заключений;
- проведения научных исследований и представления их результатов на научных семинарах, конференциях, школах и в печати.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- образовательные учреждения дошкольного или среднего образования;
- психологические и социально-психологические центры;
- подбор, обучение и оценка персонала;
- психологическая экспертиза;
- частная практика.

44.03.02 Психолого-педагогическое образование

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

- психологии личности и группы;
- психологических аспектов развития обучающихся;
- организации педагогической работы;
- психологического сопровождения педагогических процессов;
- психолого-педагогической оценки отдельной личности;
- анализа и оценки эффективности педагогического процесса;
- применения технологий взаимодействия с разными категориями детских коллективов и детей.

Сфера профессиональной деятельности выпускников: образовательные учреждения – детские сады, школы, гимназии, лицеи, колледжи.



ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Студенты приобретают компетенции в области:

- психологии и педагогики для разных возрастов обучающихся;
- дефектологии;
- психолого-педагогической диагностики;
- психолого-педагогического сопровождения общего образования, профессионального образования, дополнительного образования и профессионального обучения.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- образовательные учреждения;
- учреждения культуры;
- учреждения здравоохранения;
- учреждения социальной защиты населения.

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Студенты приобретают компетенции в области:

– коррекционно-педагогической деятельности – изучение, образование, развитие, реабилитация и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями здоровья как в специальных (коррекционных) дошкольных образовательных учреждениях и общеобразовательных учреждениях, так и в условиях структур здравоохранения, социальных структур, в том числе и в образовательных учреждениях, реализующих программы совместного (интегрированного) обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся детей;

– диагностико-консультативной деятельности – психолого-педагогическое изучение особенностей психофизического развития и образовательных возможностей лиц с ограниченными возможностями здоровья; оказание консультативной помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, членам их семей и педагогам по вопросам воспитания, проблемам образования;

– исследовательской деятельности – сбор, анализ и систематизация информации в сфере теории и практики специального (дефектологического) образования;

– культурно-просветительской деятельности – формирование общей культуры лиц с ограниченными возможностями здоровья, организация культурного пространства образовательного учреждения; пропаганда толерантного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья среди широкой общественности.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- учреждения дошкольного образования, общего образования, профессионального образования, дополнительного образования и профессионального обучения;
- центры развития детей;
- учреждения здравоохранения;
- учреждения социальной защиты населения.



СПЕЦИАЛИТЕТ

НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ		ВСТУПИТЕЛЬНЫЕ ИСПЫТАНИЯ (ЕГЭ)	ФОРМА ОБУЧЕНИЯ	
Психология служебной деятельности	Психологическое обеспечение служебной деятельности сотрудников правоохрани- тельных органов	Русский язык Биология Обществознание/ Математика	Очная	Бюджетное, внебюджетное
Педагогика и психология девиантного поведения	Психолого- педагогическая профилактика девиантного поведения несо- вершеннолетних		Очная	Бюджетное, внебюджетное
	Психолого- педагогическая коорекция и реабилитация лиц с девиантным поведением		Очная	Бюджетное, внебюджетное

44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ; ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КООРЕКЦИЯ И РЕАБИЛИТАЦИЯ ЛИЦ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Студенты приобретают компетенции в области:

- своевременной диагностики, коррекции и предупреждения девиантных проявлений в группах риска, в том числе у детей и подростков, попавших в сложную жизненную ситуацию;
- психологической, педагогической и правовой поддержки детей и подростков, склонных к зависимому, суицидальному, агрессивному, противоправному поведению, сексуальным перверсиям;
- выявления социальных и образовательных рисков, их предупреждения и преодоления;
- обучения детей и взрослых навыкам конструктивного поведения, в том числе в ситуации конфликта, сложного жизненного выбора;
- обеспечения правового консультирования подростков, родителей, семей, в том числе приемных и замещающих, в трудных жизненных ситуациях;
- организации взаимодействия общественных институтов (образования, полиции, социальной защиты и др.), ответственных за здоровое взросление личности.

Сфера профессиональной деятельности выпускников:

- образовательные учреждения;
- комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав;
- органы управления социальной защитой населения;
- органы управления образованием;
- органы опеки и попечительства;
- органы по делам молодежи;
- органы управления здравоохранением;
- учреждения службы занятости;
- органы внутренних дел.



37.05.02 Психология служебной деятельности

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

Студенты приобретают компетенции в области:

- осуществления психологической помощи в реабилитации и адаптации сотрудников правоохранительных органов, вернувшихся из «горячих точек»;
- оказания психологической помощи семьям сотрудников МВД;
- применения технологий диагностики готовности к службе, построению психологического портрета преступника, сопровождению детей и подростков в юридически значимых ситуациях;
- применения технологий ведения переговоров в случаях захвата заложников и похищения людей.

Сфера профессиональной деятельности выпускников: психологическое сопровождение сотрудников учреждений Министерства внутренних дел РФ, ГУФСИН РФ и других государственных служб.

МАГИСТРАТУРА

37.04.01 Психология

Консультативная психология и психотерапия

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков в «трудной жизненной ситуации»

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса кадетов и военнослужащих

Психологическое сопровождение школьной службы медиации

Педагогическая психология

Девиантология

44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Специальная психология

НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ	МАГИСТЕРСКАЯ ПРОГРАММА	ФОРМА ОБУЧЕНИЯ	
Психология	Консультативная психология и психотерапия	Очно-заочная	Внебюджетное
Психолого-педагогическое образование	Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса кадетов и военнослужащих	Заочная	Бюджетное, внебюджетное
	Девиантология	Заочная	Внебюджетное
	Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков в трудной жизненной ситуации	Очная	Бюджетное, внебюджетное
	Педагогическая психология	Заочная	Бюджетное, внебюджетное
Специальное (дефектологическое) образование	Специальная психология	Заочная	Бюджетное, внебюджетное



37.04.01 Психология

КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОТЕРАПИЯ

Руководитель: Ю. М. Перевозкина, доктор психол. наук, профессор кафедры практической и специальной психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку квалифицированных компетентных и конкурентоспособных на современном рынке труда психологов, обладающих компетенциями, позволяющими профессионально решать проблемы общения и взаимодействия людей; конструктивно разрешать конфликтные ситуации, а также удовлетворять потребности общества, развития психологической науки, рынка образовательных услуг и рынка труда в различных динамично меняющихся ситуациях их научной и практической деятельности.

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В «ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ»

Руководитель: М. И. Кошенова, канд. психол. наук, доцент кафедры социальной психологии и виктимологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку специалиста, способного решать вопросы сопровождения детей и подростков в трудной жизненной и юридически значимой ситуации.

Учебный план подготовки формировался с учетом анализа «белых пятен» психолого-педагогического сопровождения детей и подростков, их семей, находящихся в социально и (или) психологически уязвимом положении, актуального запроса специалистов из сферы социальной защиты и образования. Вопросы помощи ребенку и подростку в ситуации кризиса, насилия, психологической травмы, работы с детьми-мигрантами, досудебного (следственные действия) и судебного сопровождения, суицидального поведения детей и подростков, а также сопровождения замещающих семей и семей, воспитывающих детей с ОВЗ и инвалидностью, психолого-педагогической экспертизы программ профилактики и коррекции, оценки социальных и образовательных рисков стали основанием для разработки учебных дисциплин и программ практик.

Сформированные компетенции позволят магистрам обеспечить работу с «трудными» детьми и семьями в учреждениях соцзащиты и образования, оказывать консультативную помощь управленцам, педагогам, социальным работникам, детям и их семьям, проводить коррекцию и реабилитацию детей и подростков с опытом психологической травмы, координировать межведомственную помощь специалистов.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАДЕТОВ И ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Руководитель: М. И. Федоришин, канд. психол. наук, доцент кафедры практической и специальной психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку магистра к управленческой психолого-педагогической деятельности, психолого-педагогическому сопровождению в системе среднего общего образования, среднего профессионального образования, кадетских корпусов, военных институтов.



Сформированные компетенции позволят магистрам участвовать в разработке психолого-педагогических проектов, обеспечивающих эффективное взаимодействие участников образовательного процесса, в том числе и в аспектах толерантности, патриотизма, гражданственности; руководить организацией и проведением мониторинговых исследований, разработкой и реализацией исследовательских и научно-исследовательских проектов, анализом, обобщением и представлением результатов собственной профессиональной деятельности; участвовать в проектировании и создании психологически комфортной и безопасной образовательной среды; осуществлять психолого-педагогическое сопровождение деятельности по реализации инновационных проектов.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Руководитель: О. А. Шамшикова, канд. психол. наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку выпускника, владеющего понятийно-терминологическим аппаратом педагогики начального образования, базовыми знаниями психологии и педагогики, знаниями о современных проблемах и направлениях развития педагогики и начального образования, определенными педагогическими технологиями.

ДЕВИАНТОЛОГИЯ

Руководитель: М. Г. Чухрова, доктор мед. наук, профессор кафедры социальной психологии и виктимологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку выпускника, способного выявлять факторы риска возникновения «отклонений» в поведении, дифференцировать психопатологию, прогнозировать возникновение деструктивного поведения с учетом социальных и личностных факторов, организовывать межведомственную работу по предупреждению зависимого, преступного, суицидального и других форм деструктивного поведения.

Освоение данной программы позволит магистру работать с «группами риска» и девиантного поведения любого возраста, в образовательных организациях (любой ступени образования) и учреждениях социальной защиты, молодежных и спортивных организациях, диагностических центрах; выпускник способен координировать межведомственную деятельность, осуществлять консультативную помощь специалистам, ответственным за процесс социализации.

44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Руководитель: А. С. Тишкова, канд. психол. наук, доцент, доцент кафедры практической и специальной психологии ФГБОУ ВО «НГПУ».

Программа направлена на подготовку высококвалифицированных профессионалов – специальных психологов, обладающих современными интегративными научными знаниями и владеющих эффективными технологиями решения фундаментальных и прикладных задач специальной психологии; способных проводить мониторинг эффективности коррекционно-педагогического, абилитационного и реабилитационного процессов в образовательных организациях; владеющих современными технологиями психологического обеспечения образования, реабилитации и социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья.



АСПИРАНТУРА

НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ	МАГИСТЕРСКАЯ ПРОГРАММА	ФОРМА ОБУЧЕНИЯ	
Психологические науки	Возрастная психология	Очная	Внебюджетное
	Общая психология, психология личности, история психологии	Очная	Внебюджетное
	Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред	Очная	Внебюджетное

37.06.01 Психологические науки

37.06.01 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ, НАПРАВЛЕННОСТЬ: ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ (по новой номенклатуре научных специальностей – 5.3.1. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ)

Программа направлена на подготовку аспирантов к овладению необходимыми компетенциями для подготовки к защите научно-квалификационной работы (диссертации) на соискание ученой степени кандидата психологических наук.

Программа ориентирована на проведение фундаментальных исследований психологических механизмов и закономерностей происхождения и функционирования психики, сознания, самосознания, личности; применение выявленных закономерностей для решения практических задач диагностики, консультирования, экспертизы, профилактики; осуществление исторического и методологического анализа психологических теорий, концепций и воззрений, разработку исследовательской и прикладной методологии, создание и адаптацию методов психологического исследования и практической работы.

37.06.01 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ, НАПРАВЛЕННОСТЬ: ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ (по новой номенклатуре научных специальностей – 5.3.7. ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ)

Программа направлена на подготовку аспирантов к овладению необходимыми компетенциями для подготовки к защите научно-квалификационной работы (диссертации) на соискание ученой степени кандидата психологических наук.

Программа ориентирована на проведение фундаментальных исследований в области биологической и социальной детерминации психического развития человека; изучение процессов развития и формирования психики человека на разных ступенях жизненного цикла (от пренатального периода, возраста новорожденности до зрелости, старения и старости); исследование культурно-исторического развития психики; выявление объективных и субъективных факторов, способствующих или препятствующих развитию и реализации человеческого потенциала; разработку методов исследования и диагностики психического развития человека, а также нормативных показателей психического развития.



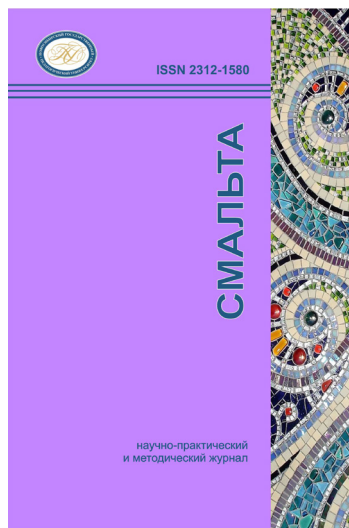
37.06.01 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ, НАПРАВЛЕННОСТЬ: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ (по новой номенклатуре научных специальностей – 5.3.4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД)

Программа направлена на подготовку аспирантов к овладению необходимыми компетенциями для подготовки к защите научно-квалификационной работы (диссертации) на соискание ученой степени кандидата психологических наук.

Программа ориентирована на проведение фундаментальных исследований психологических фактов, механизмов, закономерностей учебной деятельности и действий индивида и группы; особенностей и характеристик педагогической деятельности и действий педагога и педагогического коллектива; изучение специфики процесса взаимодействия субъектов образовательного процесса; исследование психологического влияния содержания и форм организации образовательного процесса; исследование влияния различных видов учебной деятельности на проявление психологических новообразований у обучающихся и их личностное развитие.



О журнале



Международный научно-практический и методический журнал «СМАЛЬТА» (год основания – 2014, ISSN 2312-1580, учредитель ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет») публикует научные статьи, практические и методические разработки по психологии, педагогике, философии и приглашает к сотрудничеству российских и зарубежных авторов.

Рубрики журнала:

1. Теоретико-методологические аспекты психологии и других наук о человеке.
2. Актуальные экспериментальные исследования психологии и смежных наук.
3. Практические разработки в области психологии и смежных наук.
4. Научный дебют (статьи студентов, магистрантов, аспирантов).

Журнал индексируется в системе РИНЦ.

Периодичность выпуска – 4 раза в год.

Материалы для публикации принимаются в течение года. Сроки размещения статей в номерах журнала зависят от соответствия присланных материалов указанным требованиям.

Выпуски журнала (полнотекстовые статьи) размещаются на сайте журнала после размещения номера в системе РИНЦ.

Главный редактор – **О. О. Андронникова**, кандидат психологических наук, доцент, декан факультета психологии, доцент кафедры общей психологии и истории психологии факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Россия.