https://doi.org/10.52944/PORT.2026.66.3.012
Научная статья

Функциональный анализ стандартных способностей педагога-психолога как основа для проектирования образовательных программ в психолого-педагогических классах

А. Р. Старинская ✉, **Н. В. Самсонова**
Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта,
Калининград, Российская Федерация
✉ astarinskaya1@kantiana.ru

Аннотация
Введение. В условиях широкого распространения психолого-педагогических классов особую значимость приобретает проблема предпрофессиональной подготовки обучающихся, ориентированных на профессию педагога-психолога. Несмотря на наличие различных подходов к организации таких классов, сохраняется разрыв между необходимостью диагностики и развития профильных способностей у старшеклассников и недостаточной разработанностью вопроса о том, какие именно компетенции следует формировать уже на школьном этапе.
Цель. Представить теоретическое обоснование отбора профессионально значимых функций и компетенций педагога-психолога, которые могут и должны развиваться в старшей школе, а также результаты эмпирической апробации диагностического инструментария для обучающихся психолого-педагогических классов.
Методы. Исследование включает теоретический анализ профессиональных функций по классификации Г. Г. Воробьева и эмпирическое исследование с участием 78 учащихся психолого-педагогического класса и 40 учащихся общеобразовательных классов, 15–18 лет.
Результаты. Выявлено ядро из 10 стандартных способностей, значимых для педагога-психолога. Предложены и апробированы диагностические методики для компьютерной программы «Личностный профиль универсального педагога-психолога». Эмпирические данные подтвердили пригодность программы для использования в старших классах.
Научная новизна. Впервые на основе функционального анализа осуществлен теоретический отбор компетенций педагога-психолога, диагностируемых и развиваемых именно на этапе предпрофессиональной подготовки в старшей школе; предложен и эмпирически апробирован диагностический инструментарий для мониторинга обучающихся психолого-педагогических классов.
Практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы при разработке программ предпрофессиональной подготовки и внеурочной деятельности, а также для профессиональной ориентации обучающихся психолого-педагогических классов.

Ключевые слова: психолого-педагогический класс, педагог-психолог, профессионально важные качества, стандартные способности, предпрофессиональная подготовка, профориентация

© Старинская А. Р., Самсонова Н. В.

Для цитирования: Старинская А. Р., Самсонова Н. В. Функциональный анализ стандартных способностей педагога-психолога как основа для проектирования образовательных программ в психолого-педагогических классах // Профессиональное образование и рынок труда 2026. Т. 14. № 3. С. 204–219. https://doi.org/10.52944/PORT.2026.66.3.012

Статья поступила в редакцию 1 июня 2026 г.; поступила после рецензирования 28 июля 2026 г.; принята к публикации 31 июля 2026 г.

Original article

Functional analysis of the standard competencies of an educational psychologist as a basis for designing educational programmes in psychological and pedagogical classes

Anna R. Starinskaya ✉, **Nadezhda V. Samsonova**
Immanuel Kant Baltic Federal University,
Kaliningrad, Russian Federation
✉ astarinskaya1@kantiana.ru

Abstract

Introduction. With the widespread adoption of psychology and pedagogy classes in secondary schools, the issue of pre-professional training for students interested in pursuing a career as educational psychologists is becoming increasingly important. Despite the availability of various approaches to organising such classes, a gap remains between the need to identify and develop students' relevant abilities and the insufficiently developed understanding of which competencies should be fostered already at the school level.

Aim. To provide a theoretical rationale for selecting professionally relevant functions and competencies of educational psychologists that can and should be developed at the upper-secondary school level, and to present the results of an empirical validation of diagnostic tools for students enrolled in psychology and pedagogy classes.

Methods. The study combines a theoretical analysis of professional functions based on the classification developed by G. G. Vorobyov with an empirical study involving 78 students from psychology and pedagogy classes and 40 students from general education classes, aged 15–18.

Results. A core set of 10 standard abilities relevant to the professional activities of educational psychologists was identified. Diagnostic methods were developed and tested for the computer-based programme Personal Profile of a Universal Educational Psychologist. The empirical findings confirmed the suitability of the programme for use in upper-secondary education.

Scientific novelty. For the first time, a functional analysis was used to theoretically select educational psychologists' competencies that can be diagnosed and developed specifically at the stage of pre-professional training in upper-secondary school. A set of diagnostic tools for monitoring students enrolled in psychology and pedagogy classes was developed and empirically validated.

Practical significance. The findings can be used in developing pre-professional training and extracurricular programmes, as well as in supporting the career guidance of students enrolled in psychology and pedagogy classes.

Keywords: psychology and pedagogy class, educational psychologist, professionally important qualities, standard abilities, pre-professional training, career guidance

For citation: Starinskaya, A. R., & Samsonova, N.V. Functional analysis of the standard competencies of an educational psychologist as a basis for designing educational programmes in psychological and pedagogical classes. *Vocational Education and Labour Market*, 14(3), 204–219. (In Russ.) https://doi.org/10.52944/PORT.2026.66.3.012

Received June 1, 2026; revised July 28, 2026; accepted July 31, 2026.

Введение

В последние годы в России стремительно расширяется сеть профильных психолого-педагогических классов. За последние пять лет их количество, по данным Минпросвещения России, выросло с 600 классов в 2021 г. до свыше 8,8 тыс. классов к 2025/26 учебному году[1]. Эти классы создаются в школах при поддержке педагогических вузов и колледжей с целью ранней профориентации школьников, формирования у них интереса к педагогическим и психологическим профессиям, а также развития базовых компетенций, необходимых будущему педагогу-психологу. Однако остается открытым вопрос: какие именно способности и качества следует диагностировать и развивать у старшеклассников, ориентированных на профессию педагога-психолога? Какие стандартные способности составляют ядро профессиональной пригодности, и как их можно оценить в условиях школы?

Открытость данного вопроса обусловлена несколькими причинами.

Во-первых, в педагогической науке отсутствует единая общепризнанная модель профессионально важных качеств педагога-психолога, адаптированная для диагностики и развития в подростковом и юношеском возрасте. Существующие классификации, как правило, описывают либо уже состоявшихся специалистов, либо носят чрезмерно обобщенный, абстрактный характер, что затрудняет их практическое применение в условиях школы.

Во-вторых, сама профессия педагога-психолога находится в состоянии трансформации. Согласно прогнозам, зафиксированным в Атласе новых профессий, в ближайшем будущем востребованными становятся такие роли, как тьютор, разработчик образовательных траекторий, фасилитатор[2]. Аналогичные прогнозы содержатся в работах Д. М. Герасимовой (2024) и Т. Б. Малининой (2021). Это требует пересмотра набора стандартных способностей, значимых для предпрофессиональной подготовки.

В-третьих, на сегодняшний день не разработано комплексного диагностического инструментария, который позволял бы в условиях школы системно, объективно и с обратной связью для обучающегося оценивать динамику развития ключевых способностей на этапе предпрофессионального обучения.

[1] Ср. данные, приведенные в выступлении Министра просвещения РФ Сергея Кравцова на заседании Российского Союза ректоров 8 июня 2021 г. (https://edu.gov.ru/press/3999/vystuplenie-ministra-prosvescheniya-rossiyskoy-federacii-sergeya-kravcova-na-zasedanii-rossiyskogo-soyuza-rektorov), и данные, представленные заместителем Министра просвещения РФ Ольгой Колударовой на заседании Ассоциации развития педагогического образования 23 декабря 2025 г. https://edu.gov.ru/press/10907/sergey-kravcov-dlya-postupayuschih-v-pedvuzy-vvedut-profilnoe-vstupitelnoe-ispytani

[2] Атлас новых профессий. https://new.atlas100.ru/?ysclid=mu58utu4j767543566

Таким образом, возникает объективная необходимость в разработке функционального подхода к проектированию содержания предпрофессиональной подготовки в психолого-педагогических классах, который бы связывал реальные профессиональные функции педагога-психолога; стандартные способности, необходимые для их реализации; диагностический инструментарий, пригодный для работы со старшеклассниками; образовательные задачи, направленные на развитие этих способностей.

Программы психолого-педагогических классов часто строятся вокруг предметных дисциплин – основ психологии, педагогики, возрастной психологии, – но не вокруг профессиональных функций (Допрофессиональная педагогическая подготовка…, 2021; Кобышева, Ефремова, 2022). Школьник может получить много теоретических знаний, но не понять, готов ли он реально выполнять те действия, которые требуются от педагога-психолога: наблюдать, анализировать, помогать, советовать, организовывать, координировать. Поэтому возникает необходимость в функциональном подходе к отбору содержания предпрофессиональной подготовки.

В качестве теоретической основы для выделения профессионально значимых способностей в данной работе используется функциональная классификация Г. Г. Воробьева «Школа будущего начинается сегодня» (Воробьев, 1991). Выбор данной классификации обусловлен ее принципиальными отличиями от альтернативных подходов и соответствием задачам настоящего исследования, так как она описывает не абстрактные черты личности, а стандартные способности, привязанные к конкретным профессиональным функциям. Это позволяет рассматривать ее как удобную таксономию для первичного отбора функций, значимых для педагога-психолога.

В современной психолого-педагогической науке существует несколько подходов к анализу профессиональной деятельности и выделению значимых для нее качеств.

Компетентностный подход, лежащий в основе действующих ФГОС, ориентирован на описание интегральных характеристик специалиста – компетенций, включающих знания, умения, навыки и личностные качества. Однако компетенция является целостной характеристикой, и попытка оценить ее через отдельные составляющие оказывается малоперспективной: в этом случае не учитываются синергетические и компенсаторные эффекты между структурными элементами. Кроме того, компетентностный подход сталкивается с проблемой согласования образовательных и профессиональных стандартов, построенных на различных понятийно-категориальных аппаратах.

Функциональный подход, напротив, строится на выделении в социальных системах структурных составляющих и их роли (функции) относительно друг друга. Главной задачей исследования, с точки зрения этого подхода, является выявление элементов системы, их функций и способов связи между ними. В контексте профессиональной деятельности под функцией понимается однородная по содержанию группа постоянно повторяющихся задач, которые профессионал решает в своей повседневной деятельности.

Сопоставление подходов позволяет выявить ключевое преимущество функциональной классификации Воробьева. В отличие от компетентностного подхода, оперирующего интегральными и трудно операционализируемыми понятиями, классификация Воробьева описывает стандартные способности, привязанные к конкретным профессиональным функциям. Это позволяет перейти от общих рассуждений о том, «каким должен быть педагог-психолог», к точному описанию того, что именно он должен уметь делать и какие способности для этого необходимы. В нашей статье используется *авторское определение понятия «стандартные способности»,* под которыми понимаются *измеряемые и развиваемые психические качества, необходимые для выполнения широкого спектра профессиональных функций и составляющие базовый минимум, обеспечивающий успешную профессиональную деятельность педагога-психолога.* Понятие «стандартные способности» близко понятию «профессионально важных качеств» (Мешкова, 2022; Сомова, Балакина, 2020), но с акцентом на их повторяемость (стандартность) в разных видах деятельности.

Способности в классификации Воробьева сформулированы таким образом, что они могут быть измерены и оценены через конкретные диагностические методики, что делает ее удобным инструментом для построения диагностического профиля обучающегося.

Хотя классификация создавалась во второй половине XX века, многие описанные в ней функции созвучны современным прогнозам об упомянутых выше профессиях будущего.

Цель данной статьи – на основе теоретического анализа 50 функций классификации Г. Г. Воробьева выделить ядро стандартных способностей, значимых для педагога-психолога, и на его основе разработать диагностический инструментарий в виде компьютерной программы «Личностный профиль универсального педагога-психолога», ориентированный на обучающихся психолого-педагогических классов.

Методы

В качестве исходного материала были взяты 50 функций и соответствующих им «стандартных способностей», представленных в классификации Г. Г. Воробьева. Каждая функция описана набором от трех до семи способностей, всего зафиксировано 264 упоминания способностей с повторениями.

Отбор проводился на основе четырех теоретических критериев. Первый критерий – функция должна быть связана с прямым или опосредованным взаимодействием с человеком (в противовес техническим объектам) (Климов, Решетникова, 2007; Танаев, 2026). Второй критерий – для освоения функции необходимо психолого-педагогическое образование, однако некоторые аспекты могут быть доступны для предпрофессионального знакомства уже в школе. Третий критерий – функция востребована в прогнозируемых профессиях будущего согласно Атласу новых профессий. Четвертый критерий – стандартные способности, обеспечивающие функцию, могут быть измерены и оценены через диагностические методики, пригодные для старшеклассников.

Функции, не соответствующие критериям, например, «Регистратор», «Измеритель», «Охранник», «Хранитель», были исключены. Итоговый перечень из 25 функций (с сохранением номеров по Воробьеву) включает: 1 Артист, 2 Литератор, 3 Исследователь, 5 Разработчик, 9 Наладчик, 13 Ремонтник, 21 Смотритель, 22 Наблюдатель, 25 Собиратель, 26 Изыскатель, 27 Расследователь, 28 Арбитр, 30 Информатор, 34 Помощник, 36 Советник, 37 Обслуживающий, 38 Лечащий, 39 Ухаживающий, 41 Воспитатель, 42 Лектор, 43 Организатор людей, 44 Организатор труда, 48 Распорядитель, 49 Координатор, 50 Руководитель.

Для каждой способности подсчитывалось количество функций (сначала из общего списка 50, затем из отобранных 25, в которых эта способность упоминается). Частота выражалась в процентах. Для выделения ядра использовались три порога: частота встречаемости не менее 20 процентов в 25 функциях; наличие способности в прогнозах профессий будущего; принципиальная возможность развития данной способности в подростковом и юношеском возрасте (в рамках обучения в психолого-педагогическом классе).

Результаты и обсуждение

Ядро способностей

В общем массиве профессий, описанных Воробьевым, наиболее часто встречаются такие способности, как внимательность (50 %), самоконтроль (36 %), гибкость и педантизм (32 %), уравновешенность (28 %), импульсивность, честность и усидчивость отмечены в 24 % функций, интуиция и аналитический склад – в 22 %. Эти данные показывают, что существует общее ядро способностей, которое важно для многих профессий социальной сферы.

При переходе к профилю педагога-психолога (25 отобранных функций) картина существенно меняется (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Частота встречаемости стандартных способностей в функциях психолого-педагогической сферы
Frequency of standard abilities within psychological and pedagogical functions

Стандартная способность	Абсолютная частота (из 25 функций)	Доля (%)
Самоконтроль	15	60
Аналитический склад	14	56
Внимательность	13	52
Гибкость	11	44
Интуиция	11	44
Уверенность	8	32
Коммуникативность	7	28
Социальная ответственность	6	24
Педантизм	6	24
Терпимость	5	20

Сравнение с общим списком показывает, что для педагога-психолога значимо возрастает роль аналитического склада, коммуникативности, социальной ответственности и терпимости. Педантизм, напротив, снижает свою значимость. Это ожидаемый результат: для работы с людьми, особенно в психолого-педагогической сфере, важнее гибкость и адаптивность, чем жесткое следование правилам.

На основе трех критериев – частота не менее 20 % в отобранных функциях, выделено ядро из *10 стандартных способностей*. В него вошли: *аналитический склад, самоконтроль, внимательность, гибкость, социальная ответственность, коммуникативность, интуиция (эмпатия)*[1], *терпимость, уверенность, педантизм*. Именно эти способности целесообразно диагностировать и развивать у обучающихся психолого-педагогических классов, поскольку они являются прогностически значимыми для будущей профессиональной деятельности педагога-психолога.

Выбор десяти способностей теоретически обоснован. Если сделать порог включения ниже 20 %, то к ядру добавились бы «экономическое чутье» и «усидчивость», что размыло бы ядро и снизило его диагностическую ценность. Если же повысить порог до 30 %, то ядро сократилось бы до шести способностей (самоконтроль, внимательность, гибкость, аналитический склад, интуиция, уверенность), исключив коммуникативность, терпимость, социальную ответственность и педантизм. Однако практика показывает, что без этих четырех способностей эффективная профессиональная деятельность педагога-психолога невозможна. Таким образом, десять способностей представляют собой оптимальное и достаточное ядро для предпрофессиональной диагностики и развития.

Разработка диагностического инструментария

Для диагностики выделенных десяти способностей у старшеклассников применена авторская компьютерная программа «Личностный профиль универсального педагога-психолога», адаптированная для возрастной группы 15-18 лет. Программа может использоваться в трех режимах: первичная профориентационная диагностика (помощь в выборе профиля обучения), мониторинг развития способностей в процессе обучения в психолого-педагогическом классе (в начале, середине и конце учебного года), а также для самопознания и построения индивидуальной траектории саморазвития.

Для *каждой способности* подобрана методика, существующая в психологической диагностике и адаптируемая в компьютерный формат для старшеклассников.

Аналитический склад мышления измеряется с помощью субтестов «Аналогии» и «Классификации» из теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра, адаптированных для подросткового возраста (Хохлов, 2014; Попова, Волокитина, 2012). *Самоконтроль* диагностируется опросником Снайдера в версии для подростков (Еланцева и др., 2023). *Внимательность* проверяется с помощью корректурной пробы Бурдона в компьютерной динамической форме (Хохлов, Федорова, 2016). Гибкость

[1] В классификации Г. Г. Воробьева способность «интуиция» описывается через способность к эмоциональному проникновению в состояние другого человека, что в современной психологии соответствует понятию «эмпатия». В данной работе эти понятия рассматриваются в паре как взаимодополняющие компоненты одной стандартной способности

оценивается тестом гибкости мышления Дж. Гилфорда (вербальная часть) с подсчетом количества и оригинальности ответов.

Социальная ответственность измеряется шкалой социальной ответственности из методики СТИЛИ и дополнительными вопросами, отражающими готовность отвечать за других в школьных ситуациях (Артемьева и др., 2018). *Коммуникативность* – тестом коммуникативных способностей КОС-2, представленным в виде ситуационных задач с выбором наиболее эффективного речевого поведения в ситуациях, понятных подростку (общение с одноклассниками, учителями, младшими школьниками) (Жданова, 2021). *Интуиция (эмпатия)* – шкалой эмоционального отклика А. Мехрабиана и тестом когнитивной рефлексии (Кочетова и др., 2025; Вихман, 2025). *Терпимость* измеряется шкалой толерантности Г. У. Солдатовой («Индекс толерантности») с утверждениями о межкультурных, межличностных и межгрупповых различиях, доступных для понимания старшеклассников. (Солдатова и др., 2018). *Уверенность* – тестом уверенности в себе в ситуациях публичного выступления и группового взаимодействия, адаптированным из опросника В. Г. Ромека (1997). *Педантизм* – шкалой ригидности из опросника Айзенка с вопросами о склонности к порядку, проверкам, следованию инструкциям и аккуратному выполнению заданий (Зданович и др., 2021).

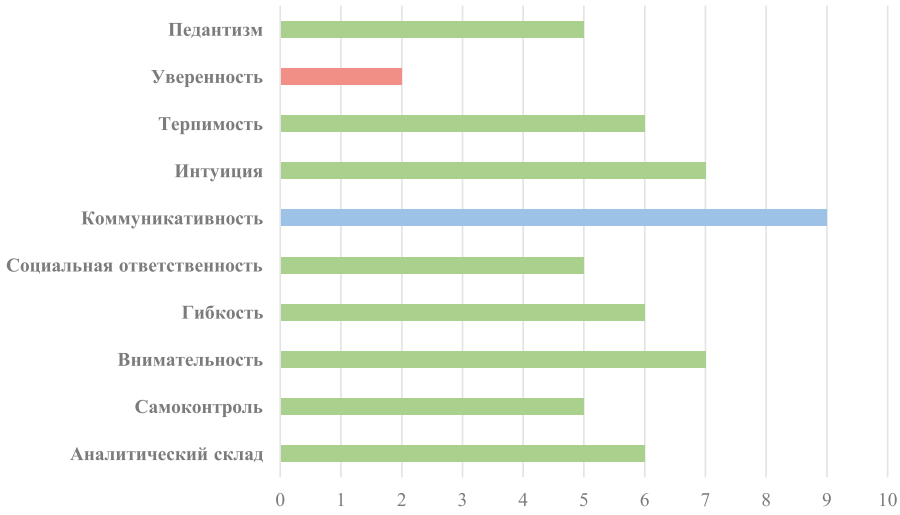
Результатом программы является индивидуальный профиль – диаграмма (см. рисунок), на которой наглядно представлены значения по каждой из десяти способностей. Профиль сопровождается выделением зон риска (значения заметно ниже условно-нормативного уровня, 1–3 балла), зон нормы (4–7 баллов) и зон избыточности (значения заметно выше условно-нормативного уровня, которые могут создавать трудности, например, чрезмерный педантизм или слишком высокая импульсивность, 8–10 баллов).

Для каждой зоны программа дает практические рекомендации по развитию способностей или их компенсации в учебной и внеурочной деятельности, а также сценарии по выбору будущей профессии в сфере психологии и педагогики.

Первый сценарий – профориентационная диагностика при поступлении в профильный класс. Программа помогает выявить сильные стороны и зоны роста каждого школьника, дает ему и его родителям объективную информацию о соответствии выбранного профиля индивидуальным особенностям.

Второй сценарий – лонгитюдный мониторинг одной группы в 7–9 классе. Проводя диагностику одной и той же группы в разный период, можно отслеживать динамику развития ключевых способностей, оценивать эффективность применяемых педагогических практик и корректировать индивидуальные траектории.

Третий сценарий – итоговая диагностика по завершении обучения в психолого-педагогическом классе. Результаты могут служить основой для рекомендаций по выбору дальнейшего образовательного маршрута (вуз, колледж) и для построения индивидуального плана саморазвития на ближайшие годы. Четвертый сценарий – разработка содержания образовательной программы самого класса. На основе частотного анализа способностей школа и вуз-партнер могут определить, какие учебные



Индивидуальный профиль
Individual profile

модули, практикумы и тренинги включить в учебный план: тренинг саморегуляции, практикум по развитию внимания, курсы по коммуникации и конфликтологии, занятия по развитию эмпатии и толерантности, деловые игры на развитие гибкости мышления.

Апробация диагностического инструментария

Для проверки пригодности разработанного диагностического инструментария в реальных условиях школьного обучения было проведено эмпирическое исследование. Целью пилотного исследования являлась оценка организационной пригодности компьютерной программы «Личностный профиль универсального педагога-психолога» в условиях школьного обучения. Поскольку в программе используются стандартизированные и валидизированные психодиагностические методики, их психометрическая проверка не проводилась. В рамках апробации оценивались временные затраты на выполнение заданий, субъективное восприятие интерфейса учащимися 15–18 лет, а также проводился сравнительный анализ выраженности десяти выделенных способностей у обучающихся психолого-педагогических классов и их сверстников из общеобразовательных классов для проверки гипотезы о предварительном самоотборе в профильные классы. Формирование психолого-педагогического класса осуществлялось на добровольной основе по заявлению родителей и учащихся. Решение о зачислении принималось с учетом успеваемости, рекомендаций классного руководителя и собеседования со школьным психологом. Специализированная психодиагностика способностей, аналогичная используемой в данном исследовании, на этапе набора не проводилась. Таким образом, самоотбор в экспериментальную группу определялся преимущественно интересами и мотивацией учащихся, а не объективными показателями диагностики.

В исследовании приняли участие 78 учащихся из двух школ г. Калининграда: средняя общеобразовательная школа № 31 имени Б. П. Пирожкова и гимназия № 40. Обе являются школами-партнерами Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта. Экспериментальную группу составили 38 учащихся психолого-педагогического класса (15–18 лет, из них 27 девушек и 11 юношей, средний возраст 16,4 года, стандартное отклонение 0,8). Экспериментальная группа обучалась по программе психолого-педагогического класса в течение одного учебного года. Программа включала модули «Введение в психологию», «Возрастная психология» и «Основы педагогической коммуникации» (68 часов), а также тренинги по развитию коммуникативных навыков и саморегуляции (16 часов).

Контрольную группу составили 40 учащихся общеобразовательных непрофильных классов тех же школ (15–18 лет, из них 29 девушек и 11 юношей, средний возраст 16,2 года, стандартное отклонение 0,9). Диагностика проводилась по завершении учебного года. Поскольку зачисление в профильный класс осуществлялось на добровольной основе, исследование имеет квазиэкспериментальный дизайн и не позволяет делать однозначных выводов о причинно-следственных связях.

Диагностика проводилась в компьютерных классах школ в формате группового тестирования. Продолжительность одной диагностической сессии составляла 40–50 мин (1 учебный час). Перед началом работы каждый учащийся получал краткую устную инструкцию, после чего программа последовательно предъявляла задания по каждой из десяти способностей. Все методики были переведены в формат закрытых и открытых вопросов с автоматизированным подсчетом баллов. Интерфейс программы был адаптирован для подростковой аудитории: использован нейтральный цветовой дизайн, четкие формулировки, крупный шрифт, наглядная визуализация прогресса выполнения. По завершении диагностики программа автоматически формировала индивидуальный профиль в виде столбчатой диаграммы. Для оценки субъективного отношения к диагностике после завершения работы учащимся предлагалось ответить на три вопроса анкеты обратной связи: было ли понятно, что нужно делать в каждом задании; утомила ли диагностика; хотели бы они узнать подробнее о развитии своих способностей.

Результаты исследования показали следующее. 88 % участников экспериментальной группы (34 из 38) и 85 % участников контрольной группы (34 из 40) ответили «да» или «скорее да» на вопрос о понятности инструкций. Затруднения у небольшой части учащихся возникали при выполнении субтестов на гибкость мышления (необходимо было придумать несколько вариантов использования обычных предметов) и на интуицию (эмпатию) (некоторые ситуации казались «неестественными»). Данное наблюдение указывает на необходимость учета возрастных особенностей восприятия при интерпретации результатов, однако не ставит под сомнение валидность используемых стандартизированных методик. Среднее время выполнения всех заданий составило 44 минуты (разброс от 32 до 58 минут). Только 8 % участников в экспериментальной группе (3 человека) и 10 % в контрольной группе (4 человека) не уложились в 50 минут, что позволяет считать программу приемлемой для использования

в рамках одного учебного часа при условии предварительного инструктирования. Утомляемость была низкой в обеих группах: 87 % участников экспериментальной группы и 85 % контрольной группы отметили, что диагностика их не утомила или утомила незначительно. При этом 84 % учащихся экспериментальной группы и 76 % контрольной группы выразили желание узнать подробнее о том, как развивать свои способности, что свидетельствует о сохранившемся интересе к обратной связи.

Для оценки выраженности 10 стандартных способностей сырые баллы были переведены в 10-балльную шкалу для наглядности. В табл. 2 представлены средние значения и стандартные отклонения по группам. Для статистического анализа использовался t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Различия считались статистически значимыми при $p < 0,05$.

Как видно из приведенных в таблице данных, статистически значимые различия между группами обнаружены по четырем способностям: социальной ответственности ($p < 0,01$), коммуникативности ($p < 0,01$), терпимости ($p < 0,01$) и интуиции (эмпатии) ($p < 0,05$). По всем этим показателям учащиеся психолого-педагогического класса демонстрируют более высокие значения, чем их сверстники из контрольной группы. По остальным способностям (аналитический склад, самоконтроль, внимательность, гибкость, уверенность, педантизм) статистически значимых различий не выявлено, хотя в экспериментальной группе наблюдается тенденция к более высоким средним значениям по гибкости и внимательности.

Анализ индивидуальных профилей в экспериментальной группе показал, что зоны риска (значения ниже 3 баллов по 10-балльной шкале) чаще всего встречались по уверенности (26 %), самоконтролю (18 %) и педантизму (16 %). В контрольной группе распределение зон риска было иным: чаще всего низкие значения фиксировались по социальной

Таблица 2 / Table 2

Выраженность стандартных способностей в экспериментальной и контрольной группах (M ± SD, баллы от 1 до 10)
Expression of Standard Abilities in the Experimental and Control Groups (M ± SD, Scores from 1 to 10)

Способность	Экспериментальная группа (n=38)	Контрольная группа (n=40)	t-критерий	p
Аналитический склад	6,8 ± 1,7	6,4 ± 1,9	1,02	>0,05
Самоконтроль	5,9 ± 2,0	5,6 ± 2,1	0,65	>0,05
Внимательность	7,1 ± 1,6	6,8 ± 1,7	0,83	>0,05
Гибкость	6,3 ± 1,9	5,9 ± 1,8	0,97	>0,05
Социальная ответственность	6,5 ± 1,5	5,4 ± 1,9	2,86	<0,01
Коммуникативность	7,4 ± 1,8	6,2 ± 2,0	2,81	<0,01
Интуиция (эмпатия)	6,7 ± 1,9	5,8 ± 1,8	2,15	<0,05
Терпимость	6,9 ± 1,4	5,9 ± 1,7	2,87	<0,01
Уверенность	5,5 ± 2,1	5,3 ± 2,2	0,42	>0,05
Педантизм	5,2 ± 2,0	5,4 ± 2,1	0,44	>0,05

ответственности (23 %), уверенности (20 %) и самоконтролю (18 %). Зоны избыточности (значения выше 8 баллов) в экспериментальной группе наиболее характерны для коммуникативности (34 %), внимательности (29 %) и терпимости (24 %). В контрольной группе высокие значения чаще всего встречались по внимательности (25 %) и аналитическому складу (20 %).

В ходе диагностики было замечено, что учащиеся экспериментальной группы с более высокими баллами по гибкости и интуиции чаще задавали вопросы о том, «как правильно отвечать», пытаясь интерпретировать ситуации с разных точек зрения. Учащиеся с высоким педантизмом, напротив, требовали четких критериев правильности ответа и испытывали видимый дискомфорт при выполнении заданий с неоднозначными решениями. Три участника экспериментальной группы с крайне низкими показателями уверенности (менее 2 баллов) после завершения диагностики обратились за индивидуальной консультацией к школьному психологу, что само по себе является позитивным эффектом – диагностика запустила процесс рефлексии и самопознания.

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы.

Во-первых, диагностическая программа «Личностный профиль универсального педагога-психолога» в целом пригодна для использования в старших классах: задания понятны большинству учащихся 15–18 лет, временные затраты не превышают одного учебного часа, утомляемость низкая.

Во-вторых, учащиеся психолого-педагогических классов статистически значимо отличаются от своих сверстников из общеобразовательных классов по уровню социальной ответственности, коммуникативности, терпимости и интуиции (эмпатии). Это может свидетельствовать как о предварительном самоотборе школьников в профильные классы, так и о влиянии образовательной программы психолого-педагогической направленности.

В-третьих, в обеих группах выявлены зоны риска по уверенности и самоконтролю, что указывает на необходимость целенаправленной развивающей работы с этими способностями независимо от профиля обучения.

В-четвертых, полученные результаты позволяют рассматривать разработанную программу как инструмент для первичной диагностики и мониторинга, требующий дальнейшего уточнения нормативных показателей на больших выборках.

Следует отметить ограничения проведенного исследования. Во-первых, выборка ограничена двумя школами одного города, что не позволяет делать выводы о генеральной совокупности учащихся психолого-педагогических классов по всей стране. Во-вторых, исследование имеет кросс-секционный дизайн, то есть фиксирует различия между группами в одной временной точке, но не доказывает причинно-следственных связей. В-третьих, использованные в программе пороговые значения для зон риска и избыточности основаны на экспертных оценках, а не на репрезентативных нормировочных выборках. Наконец, классификация Воробьева была создана десятилетия назад и не включает специальных функций, связанных с цифровыми аспектами работы педагога-психолога (например, онлайн-консультирование, работа в гибридной образовательной среде). Однако выделенное ядро из десяти

стандартных способностей (внимательность, самоконтроль, гибкость, аналитический склад, коммуникативность и др.) сохраняет свою значимость и в условиях цифровой трансформации, поскольку эти качества являются универсальными для любой формы взаимодействия с человеком. Вопрос о дополнении классификации новыми цифровыми функциями требует отдельного исследования и не является целью настоящей работы.

Заключение

Проведенное исследование подтвердило обоснованность использования функциональной классификации Г. Г. Воробьева в качестве теоретической основы для выделения профессионально значимых способностей при проектировании предпрофессиональной подготовки обучающихся психолого-педагогических классов. Частотный анализ показал, что наиболее значимыми для будущего педагога-психолога являются самоконтроль, внимательность, гибкость, аналитический склад и интуиция. Именно развитие этих способностей должно стать приоритетом в психолого-педагогических классах наряду с изучением основ психологии и педагогики.

Результаты эмпирического этапа исследования подтвердили пригодность программы «Личностный профиль универсального педагога-психолога» для использования в старших классах: задания понятны большинству учащихся, временные затраты не превышают одного учебного часа, утомляемость низкая, интерес к результатам высокий. Обнаруженные зоны риска по уверенности и самоконтролю требуют первоочередного внимания в развивающей работе.

Дальнейшие исследования должны быть направлены на расширение выборки за счет школ из других регионов, проведение лонгитюдных замеров для оценки динамики развития способностей в процессе обучения в психолого-педагогическом классе, разработку возрастных нормативов (с учетом 15–18 лет), а также создание комплекса развивающих мероприятий – тренингов, практикумов, деловых игр, – направленных на формирование выделенных десяти способностей.

Психолого-педагогические классы, как направление предпрофессиональной подготовки школьников, в настоящее время находятся на этапе активного развития. Их результативность во многом зависит от того, насколько содержание подготовки будет соотноситься с реальными требованиями профессиональной деятельности педагога-психолога и ориентировано не только на освоение знаний, но и на формирование необходимых для нее функциональных способностей.

Список литературы

1. Артемьева В. А., Веселова Е. К., Дворецкая М. Я., Коржова Е. Ю. Социальная ответственность и инновационность личности студентов с опытом и без опыта работы по специальности // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. Т. 8. № 5. С. 73–90. https://doi.org/10.15293/2226-3365.1805.05

2. Вихман А. А. Диагностика когнитивной рефлексии: анализ тестов // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология.

Педагогика». 2025. Т. 35. № 1. С. 13–27. https://doi.org/10.35634/2412-9550-2025-35-1-13-27

3. Воробьев Г. Г. Школа будущего начинается сегодня: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1991. 239 с.

4. Герасимова Д. М. Профессии будущего: инновация или вынужденная необходимость // Журнал прикладных исследований. 2024. № 5. С. 30–36. https://doi.org/10.47576/2949-1878.2024.5.5.004

5. Допрофессиональная педагогическая подготовка школьников: Опыт и традиции / под научн. ред. Л. В. Байбородовой, А. М. Ходырева, А. П. Чернявской. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2021. 338 с.

6. Еланцева С. А., Кукуев Е. А., Сергеева Т. С. Формирование способности к саморегуляции во внеучебной деятельности у подростков, склонных к девиантному поведению // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2023. Т. 12. № 8-1. С. 143–155. https://doi.org/10.34670/AR.2023.52.22.016

7. Жданова М. Д. Взаимосвязь социального интеллекта студентов и их коммуникативных способностей // Школа Науки. 2021. № 3. С. 24–26.

8. Зданович А. И., Плотников Д. В., Бельских И. А., Левченко Е. В. Особенности соотношения личностной тревожности и психической ригидности в структуре алекситимии // Вестник Уральской медицинской академической науки. 2021. Т. 18. № 2. С. 117–131. https://doi.org/10.22138/2500-0918-2021-18-2-117-131

9. Климов Е. А., Решетникова О. В. О профессии и о себе // Национальный психологический журнал. 2007. № 1. С. 48–51.

10. Кобышева Л. И., Ефремова О. И. Педагогика и психология профессионального образования. Москва: ДиректМедиа. 2022. 87 с.

11. Кочетова Ю. А., Емельянова И. В., Голованова И. А. Смысложизненные ориентации юношей и девушек с разным уровнем эмпатии // Вестник практической психологии образования. 2025. Т. 22. № 2. С. 178–194. https://doi.org/10.17759/bppe.2025220213

12. Малинина Т. Б. Цифровая среда: драйвер профессий будущего // Трансформация труда в (де)глобализирующемся обществе / Отв. ред. Н. Г. Скворцов, Р. В. Карапетян. Санкт-Петербург: Скифия-принт, 2021. С. 123–135.

13. Мешкова И. В. Профессионально важные качества будущих учителей физической культуры как условие формирования компетенций // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №. 76-3. С. 185–188.

14. Попова Е. В., Волокитина Т. В. Особенности развития структуры интеллекта школьников 11–18 лет // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Естественные науки. 2012. № 1. С. 77–86.

15. Ромек В. Г. Уверенность в себе как социально-психологическая характеристика личности: дис. ... канд. психол. наук. Ростовский государственный университет. 1997. 242 с.

16. Солдатова Г., Чигарькова С., Рассказова Е. Апробация русскоязычной версии расширенной шкалы культурного интеллекта // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2018. Т. 15. № 3. С. 510–526. https://doi.org/10.17323/1813-8918-2018-3-510-526

17. Сомова Н. Л., Балакина К. П. Профессионально важные качества современного учителя // Герценовские чтения: психологические

исследования в образовании. 2020. № 3. С. 675–682. https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2020-3-29

18. Танаев В. Психологическая структура общения. Москва: ЛитРес; Когито-Центр, 2026. 39 с.

19. Хохлов Н. А. Исследование структуры интеллекта учащихся 10 классов с помощью теста Р. Амтхауэра // Интеграция науки и образования: сб. ст. Межд. науч.-практ. конф., Уфа, 13–14 июня 2014 г. Уфа: РИО ОМЕГА САЙНС. 2014. С. 112–120.

20. Хохлов Н. А., Федорова Е. Д. Стандартизация электронной версии корректурной пробы (теста Бурдона) // Апробация. 2016. № 8. С. 66–74.

References

Artemeva V. A., Veselova E. K., Dvoretskaya M. Ya., & Korzhova E. Yu. (2018). Social responsibility and personal innovativeness of working and non-working students. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 8(5), 73–90. (In Russ.) https://doi.org/10.15293/2226-3365.1805.05

Bayborodova, L. V., Khodyrev, A. M., & Chernyavskaya, A. P. (Eds.). (2021). *Doprofessionalnaya pedagogicheskaya podgotovka shkolnikov: Opyt i traditsii* [Pre-vocational teacher training for schoolchildren: Experience and traditions]. RIO YaGPU. (In Russ.)

Elantseva, S. A., Kukuev, E. A., & Sergeeva, T. S. (2023). Formation of the ability to self-regulation in extracurricular activities in adolescents prone to deviant behavior. *Psychology. Historical-Critical Reviews and Current Researches*, 12(8A), 143–155. (In Russ.) https://doi.org/10.34670/AR.2023.52.22.016

Gerasimova, D. M. (2024). Professions of the future: Innovation or necessity. *Journal of Applied Research*, 5, 30–36. (In Russ.) https://doi.org/10.47576/2949-1878.2024.5.5.004

Khokhlov, N. A. (2014). Research of the intelligence structure of 10th grade students using R. Amthauer's test. In *Proceedings of the Research and Application Conference "Integration of Science and Education", Ufa, 13–14 June 2014 (*pp. 112–120). RIO OMEGA SCIENCE.

Khokhlov, N. A., & Fyodorova, E. D. (2016). Standardization of the electronic version of the proofreading test (Bourdon test). *Aprobatsiy*a, 8, 66–74. (In Russ.)

Klimov, E. A., & Reshetnikova, O. V. (2007). O professii i o sebe [About profession and about oneself]. *National Psychological Journal*, 1, 48–51. (In Russ.)

Kobysheva, L. I., & Efremova, O. I. (2022). *Pedagogika i psikhologiya professional'nogo obrazovaniya* [Pedagogy and psychology of vocational education]. DirektMedia. (In Russ.)

Kochetova, Yu. A., Emelyanova, I. V., & Golovanova, I. A. (2025). Life-meaning orientations of young men and women with different levels of empathy. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 22(2), 178–194. (In Russ.) https://doi.org/10.17759/bppe.2025220213

Malinina, T. B. (2021). Digital environment: A driver of future professions. In N. G. Skvortsov, R. V. Karapetyan (Ads.). *Transformatsiya truda v (de)globaliziruyushchemsya obshchestve* [Transformation of Labour in the (De)Globalizing Society] (pp. 123–135). Skifiya-Print (In Russ.)

Meshkova, I. V. (2022). Professionally important qualities of future teachers of physical education as a condition for the formation of competences. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 76-3, 185–188. (In Russ.)

Popova, E. V., & Volokitina, T. V. (2012). Features of intellect structure develop-

ment in schoolchildren aged 11–18 years. *Arctic Environmental Research*, 1, 77–86. (In Russ.)

Romek, V. G. (1997). *Uverennost' v sebe kak sotsialno-psikhologicheskaya kharakteristika lichnosti* [Self-confidence as a socio-psychological characteristic of personality]. (Unpublished PhD thesis). Rostov State University. (In Russ.)

Soldatova, G., Chigarkova, S., & Rasskazova, E. (2018). Approbation of expanded cultural intelligence scale in Russian. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 15(3), 510–526. https://doi.org/10.17323/1813-8918-2018-3-510-526

Somova, N. L., & Balakina, K. P. (2020). Important professional qualities of a modern teacher. *The Herzen University Conference on Psychology in Education*, 3, 675–682. (In Russ.) https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2020-3-29

Tanayev, V. (2026). *Psikhologicheskaya struktura obshcheniya* [Psychological structure of communication]. LitRes; Kogito-Tsentr. (In Russ.)

Vikhman, A. A. (2025). Diagnostics of cognitive reflection: Test analysis. *Bulletin of Udmurt University. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 35(1), 13–27. (In Russ.) https://doi.org/10.35634/2412-9550-2025-35-1-13-27

Vorobyev, G. G. (1991). *Shkola budushchego nachinayetsya segodnya: Kniga dlya uchitelya* [The school of the future begins today: A book for teachers]. Prosveshchenie. (In Russ.)

Zdanovich, A. I., Plotnikov, D. V., Belskikh, I. A., & Levchenko, E. V. (2021). Features of the personal anxiety and mental rigidity ratio in the structure of alexithymia. *Journal of Ural Medical Academic Science*, 18(2), 117–131. (In Russ.) https://doi.org/10.22138/2500-0918-2021-18-2-117-131

Zhdanova, M. D. (2021). The relationship between students' social intelligence and their communication abilities. *School of Science*, 3, 24–26. (In Russ.)

Информация об авторах

Старинская Анна Романовна, аспирант, ведущий специалист департамента нового набора Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта, ORCID: https://orcid.org/0009-0005-3853-706X, astarinskaya1@kantiana.ru

Самсонова Надежда Владиславовна, д-р пед. наук, профессор Института образования и гуманитарных наук Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2734-3666, nsamsonova@kantiana.ru

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors

Anna R. Starinskaya, Postgraduate Student, Leading Specialist of the Admissions Department, Immanuel Kant Baltic Federal University, ORCID: https://orcid.org/0009-0005-3853-706X, astarinskaya1@kantiana.ru

Nadezhda V. Samsonova, Dr. Sci. (Pedagogy), Professor of the Institute of Education and Humanities, Immanuel Kant Baltic Federal University, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2734-3666, nsamsonova@kantiana.ru

Conflict of interest: the authors declare that there is no conflict of interest.

All authors have read and approved the final version of the manuscript.