

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ |
PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

Научная статья | Original paper

Специфика психолого-педагогического сопровождения
в условиях цифровизации общества

Э.В. Третьяк¹ ✉

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

✉ tretyakev@mgppu.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Цифровая трансформация образования создает противоречие между внедрением новых технологий и недостаточной разработанностью адаптированных моделей психолого-педагогического сопровождения (ППС). Рост психологических рисков для обучающихся (информационные перегрузки, кибербуллинг) определяет актуальность переосмысления традиционных подходов к поддержке. **Цель.** Теоретическое обоснование специфики ППС в условиях цифровизации, выявление его ключевых направлений и психологических факторов успешности. **Гипотеза.** Специфика ППС заключается не в замене очных форм онлайн-инструментами, а в фундаментальном переосмыслении целей и методов поддержки, где цифровые средства выступают инструментом усиления человекоцентрированного подхода. **Методы и материалы.** Теоретическую основу составили работы по проблемам цифровизации образования, педагогической психологии и менеджмента. Применены методы сравнительного анализа, синтеза и систематизации научных источников. **Результаты.** Выявлено, что цифровая социализация порождает новые группы проблем обучающихся (психосоматические расстройства, риски манипулирования). Установлено, что главными психологическими факторами принятия цифровой образовательной среды выступают мотивационно-смысловая сфера и навыки саморегуляции, а не личностные черты. Показана трансформация роли педагога в тьютора и фасилитатора, а также расширение спектра средств сопровождения за счет цифровых платформ. Зафиксирована ключевая проблема практики: подмена подлинной поддержки простым информированием. **Заключение.** Специфика современного ППС определяется необходимостью превентивности, интеграции усилий педагогов и сочетания очных и цифровых форматов. Основой поддержки остается развитие самостоятельности, рефлексии и «мягких» навыков обучающихся. Цифровые

Третьяк Э.В. (2026)
Специфика психолого-педагогического
сопровождения в условиях цифровизации общества
Социальные науки и детство, 7(2), 31—45.

Tretyak E.V. (2026)
The specifics of psychological and pedagogical
support in the context of digitalization of society
Social Sciences and Childhood, 7(2), 31—45.

инструменты должны быть интегрированы в личностно-ориентированную стратегию, выступая средством, а не целью сопровождения.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, цифровизация образования, цифровая образовательная среда, саморегуляция, учебная мотивация, трансформация роли педагога, информационная безопасность

Для цитирования: Третьяк, Э.В. (2026). Специфика психолого-педагогического сопровождения в условиях цифровизации общества. *Социальные науки и детство*, 7(2), 31—45. <https://doi.org/10.17759/ssc.2026070203>

The specifics of psychological and pedagogical support in the context of digitalization of society

E.V. Tretyak¹ ✉

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

✉ tretyakev@mgppu.ru

Abstract

Context and relevance. The digital transformation of education creates a contradiction between the introduction of new technologies and the insufficient development of adapted models of psychological and pedagogical support (PPS). The increase in psychological risks for students (information overload, cyberbullying) determines the relevance of rethinking traditional approaches to support. **Objective.** To theoretically substantiate the specifics of PPS in the context of digitalization, identify its key areas and psychological factors of success. **Hypothesis.** PPS lies not in replacing face-to-face forms of education with online tools, but in a fundamental rethinking of the goals and methods of support, where digital tools act as a tool for strengthening the person-centered approach. **Methods and materials.** The theoretical basis for this study consists of works on the issues of digitalization of education, educational psychology, and management. Methods of comparative analysis, synthesis, and systematization of scientific sources were applied. **Results.** It was found that digital socialization gives rise to new groups of problems for students (psychosomatic disorders, risks of manipulation). It was established that the main psychological factors in the adoption of a digital educational environment are the motivational-semantic sphere and self-regulation skills, rather than personality traits. The transformation of the teacher's role into a tutor and facilitator is demonstrated, as well as the expansion of the range of support tools through digital platforms. A key problem in practice is identified: the substitution of genuine support with simple information. **Conclusions.** The specificity of modern teaching and training is determined by the need for preventive measures, the integration of teachers' efforts, and the combination of in-person and digital formats. The foundation of support remains the development of independence, reflection, and "soft" skills in students. Digital tools should be integrated into a student-centered strategy, serving as a means, not an end, of support.

Keywords: psychological and pedagogical support, digitalization of education, digital educational environment, self-regulation, educational motivation, transformation of the role of the teacher, information security

For citation: Tretyak, E.V. (2026). The specifics of psychological and pedagogical support in the context of digitalization of society. *Social Sciences and Childhood*, 7(2), 31—45. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/ssc.2026070203>

Введение

Цифровая трансформация стала определяющим фактором развития современного общества, проникая во все сферы человеческой жизнедеятельности, и образование не является исключением. Процесс цифровизации, понимаемый как качественно новый этап информатизации, связанный с внедрением цифровых технологий во все аспекты образовательного процесса, ведет к кардинальной смене образовательной парадигмы (Матросова и др., 2022). Однако, как справедливо отмечает Т.Г. Хатенович (Хатенович, 2022), прогнозируемое наступление четвертой промышленной революции затронет каждого человека, требуя от него не только цифровых навыков, но и способности к быстрой адаптации, переучиванию и сохранению традиционных ценностей. В этих условиях центральной фигурой образовательного процесса остается личность ученика, чье развитие, социализация и психологическое благополучие сталкиваются с новыми, беспрецедентными вызовами.

Проблема исследования заключается в растущем противоречии между стремительным внедрением цифровых инструментов в образование и недостаточной теоретической и практической разработанностью адаптированных к этим условиям моделей психолого-педагогического сопровождения (далее — ППС). История вопроса показывает, что традиционные формы поддержки, ориентированные на очное взаимодействие, не всегда эффективны в гибридной или полностью дистанционной среде (Самохина и др., 2024).

Актуальность темы обусловлена не только технологическими изменениями, но и ростом психологических рисков для обучающихся: от информационных перегрузок и кибербуллинга до размывания ценностных ориентиров и снижения мотивации. Современное состояние проблемы характеризуется фрагментарностью исследований: с одной стороны, активно изучаются возможности цифровой образовательной среды (далее — ЦОС), с другой — констатируется недостаточная готовность педагогов к реализации поддерживающей функции в новых условиях (Блинов и др., 2020; Иванова, Муругова, 2021; Матросова и др., 2022).

Данная работа носит теоретический характер, ее новизна заключается в попытке комплексного синтеза идей, позволяющих переосмыслить специфику ППС. Мы отходим от узкого понимания сопровождения как набора технологий и предлагаем рассматривать его как гуманистически ориентированный процесс, в котором цифровые инструменты выступают не целью, а средством усиления человекоцентрированного подхода.

Концептуальное предложение (гипотеза) исследования состоит в том, что эффективность ППС в условиях цифровизации определяется не столько наличием цифровых инструментов, сколько способностью педагога сохранять гуманистическую направленность, развивать субъектность и саморегуляцию обучающегося, а ключевым фактором принятия цифровой среды выступает мотивационно-смысловая сфера, а не уровень владения технологиями.

В качестве теоретической базы были использованы несколько ключевых подходов:

1. Теория саморегулируемого обучения, рассматривающая обучающегося как активного субъекта, способного к планированию и контролю собственной деятельности. Этот подход позволяет объяснить, почему успешность в ЦОС напрямую зависит от навыков самоорганизации, моделирования условий и программирования действий (Радчикова и др., 2023).

2. Теория самодетерминации, акцентирующая роль внутренней мотивации, автономии и переживаний в учебной деятельности. Как показано в исследовании Н.П. Радчиковой с соавторами (Радчикова и др., 2023), переживание удовольствия и осмысленности деятельности является более сильным предиктором принятия ЦОС, чем внешние факторы или личностные черты.

3. Концепция культурно-практиологической генерализации И.И. Цыркуна (Цыркун, 2000), использованная в работе Е.Н. Артемёнок (Артемёнок, 2024) для проектирования подготовки педагогов-менеджеров, позволила рассматривать инновационную деятельность в цифровой среде как необходимый компонент профессионального развития. С.С. Куликова с колл. (Куликова, Яковлева, 2022) также акцентируют внимание на вопросах профессиональной подготовки будущих педагогов к управлению в цифровой образовательной среде.

4. Социально-когнитивный подход, подчеркивающий важность среды и социального взаимодействия¹, что особенно актуально для анализа проблем коммуникации и поведения подростков в условиях частичной социальной изоляции. А.А. Бочавер с коллегами (Бочавер и др., 2019) анализируют благополучие детей в цифровую эпоху.

Целью статьи является теоретическое обоснование специфики психолого-педагогического сопровождения в условиях цифровизации, выявление его ключевых направлений, психологических факторов успешности и связанных с этим рисков. Для достижения цели поставлены следующие задачи.

1. Проанализировать вызовы цифровой социализации, определяющие спектр проблем современных обучающихся.
2. Выявить психологические факторы, влияющие на принятие студентами и школьниками цифровой образовательной среды.
3. Систематизировать трансформацию роли педагога-психолога и спектра средств сопровождения.
4. Определить перспективные направления и ограничения использования цифровых технологий в психолого-педагогической практике.

Исследовательский вопрос может быть сформулирован следующим образом: как меняется сущность и инструментарий психолого-педагогического сопровождения при переходе от информационной к цифровой образовательной парадигме?

Для решения поставленных задач применяется теоретический подход, основанный на сравнительном анализе современных источников и систематизации научных результатов. Это позволяет выявить ключевые противоречия современной практики ППС и наметить концептуальные ориентиры для построения гуманистически ориентированной модели сопровождения в цифровой образовательной среде.

¹ Хабеева, С.Ш., Кештова, М.А. (2026, Февраль 5). Психолого-педагогические аспекты обучения в условиях цифровизации образования. *Время развития*. URL: <https://vremyarazvitiya.ru/psihologo-pedagogicheskie-aspekty-obucheniya-v-usloviyah-czifrovizaczii-obrazovaniya/> (дата обращения: 28.02.2026).

Материалы и методы

Теоретическую основу исследования составили работы исследователей: Е.Н. Артемёнок, Б.Н. Блинова, О.Н. Ивановой, А.В. Королевой, И.В. Левитина, А.С. Лукояновой, М.Г. Сороковой, Т.Г. Хатенович и других, которые рассматривали различные спектры психолого-педагогического сопровождения в условиях цифровизации общества. Материалами также послужили научные статьи, посвященные проблемам цифровизации образования, педагогической психологии и менеджмента. Теоретический синтез и анализ литературы проводились преимущественно по русскоязычным источникам, отражающим отечественный и постсоветский образовательный контекст.

Анализ охватывает смешанную выборку обучающихся — учащихся основной школы (5—9 классы) и студентов вузов (преимущественно в возрасте до 18 лет). Такой подход обоснован сравнительным характером цифровой социализации в разных возрастных срезах и наличием сопоставимых психологических факторов принятия ЦОС.

Поиск литературы осуществлялся в открытых репозиториях вузов, а также в рецензируемых журналах, индексируемых РИНЦ. Временной охват источников составил 2018—2026 гг., что позволило отразить период ускоренной цифровизации, включая постпандемийный этап адаптации образовательных систем. Фундаментальная работа И.И. Цыркуна (2000) включена в анализ как концептуальная база, выходящая за временные рамки, но обладающая методологической значимостью для понимания инновационной подготовки специалистов. В качестве ключевых слов и поисковых запросов использовались следующие комбинации: «психолого-педагогическое сопровождение», «цифровизация образования», «цифровая образовательная среда», «саморегуляция в обучении», «роль педагога в цифровой среде», «информационная безопасность обучающихся».

В анализ включались рецензируемые статьи, монографии и материалы научных конференций на русском языке (а также две работы на английском языке), содержащие эмпирические данные и теоретические обобщения по заявленной тематике и рассматривающие контингент обучающихся основной школы (5—9 классы) и высшего образования. Исключались публикации общего характера без опоры на психолого-педагогический дискурс, а также источники, дублирующие ранее учтенные данные.

Использованные материалы были проанализированы методами сравнительного анализа, синтеза и систематизации для выявления общих тенденций и специфических аспектов ППС, что усиливает обобщенность выводов. Обработка отобранных источников осуществлялась путем тематического отбора и последующего отнесения выявленных положений к соответствующим блокам вопросов. На основе логического обобщения и сравнительного анализа были сформированы три аналитических кластера, определивших структуру раздела «Результаты»: (1) вызовы цифровой социализации и спектр проблем обучающихся; (2) внутренние детерминанты принятия цифровой образовательной среды; (3) трансформация профессиональных ролей и арсенала средств сопровождения. В ходе анализа применялась возрастная дифференциация: данные по учащимся 5—9 классов и студентам вузов интерпретировались отдельно, что позволило избежать некорректных обобщений и выявить специфические факторы адаптации для каждого контингента. Итоговая выборка для теоретического обобщения составила 21 источник.

При систематизации цифровых инструментов использовался принцип технологической нейтральности: названия конкретных платформ обобщались до категорий («мессенджеры», «социальные сети», «сервисы видеосвязи»).

Автор использовал ИИ-инструменты исключительно для улучшения читаемости и языкового оформления текста. Все научные выводы и ответственность за содержание принадлежат автору.

Результаты

Исследования М.Г. Сороковой (Сорокова, 2020) выявили особенности восприятия цифровой среды студентами и их удовлетворенность качеством образования. Д.Б. Адедойин с соавтором (Adedoyin, Soykan, 2020) описали вызовы и возможности ускоренной цифровизации в период пандемии. Т.А. Бороненко и В.С. Федотова (Бороненко, Федотова, 2020) исследовали активные методы взаимодействия и цифровое наставничество. Е.С. Заир-Бек (Заир-Бек, 2021), А.И. Королёва (Королёва, 2022) рассматривают современные подходы к психолого-педагогической поддержке, включая инклюзивные практики. С.М. Миронова с соавтором (Миронова, Симонова, 2020) анализирует правовые аспекты защиты несовершеннолетних в цифровом пространстве.

Анализ источников позволил выделить и систематизировать ряд теоретических положений, характеризующих специфику ППС в цифровую эпоху.

1. Вызовы цифровой социализации и спектр проблем обучающихся. Цифровая среда создает не только возможности, но и специфические угрозы для подрастающего поколения. Т.Г. Хатенович (Хатенович, 2022) указывает на особую уязвимость детей в информационном транспарентном обществе из-за их возрастных и психологических особенностей. Информационно-психологическое воздействие может осуществляться с целью манипуляции, вовлечения в деструктивные сообщества или склонения к противоправным действиям. С.М. Миронова и С.С. Симонова (Миронова, Симонова, 2020) подчеркивают необходимость защиты прав и свобод несовершеннолетних в цифровом пространстве, отмечая, что значительная часть детей сталкивается с агрессивным контентом.

Исследование Ю.С. Матросовой и других исследователей (Матросова и др., 2022) конкретизирует эти угрозы, выявляя, что, по мнению педагогов, ключевыми проблемами школьников 5—9 классов остаются личностно-эмоциональные трудности, проблемы коммуникации и поведения. При этом значимость проблемы психосоматического здоровья в цифровой среде существенно возросла, что коррелирует с данными о гиперподключенности современных подростков. Авторы также фиксируют, что педагоги склонны недооценивать остроту проблем информационной безопасности и культуры, хотя именно эти факторы могут лежать в основе многих других трудностей.

С.Щ. Хабекова и М.А. Кештова² дополняют эту картину, отмечая такие когнитивные последствия цифрового обучения, как фрагментарность восприятия, повышенная когнитивная нагрузка и риск формирования поверхностных знаний при отсутствии должного педагогического сопровождения. Таким образом, спектр проблем расширяется от

² Хабекова, С.Щ., Кештова, М.А. (2026, Февраль 5). Психолого-педагогические аспекты обучения в условиях цифровизации образования. *Время развития*. URL: <https://vremyarazvitiya.ru/psihologo-pedagogicheskie-aspekty-obucheniya-v-usloviyah-cifrovizacii-obrazovaniya/> (дата обращения: 28.02.2026).

традиционных учебных затруднений до экзистенциальных и психосоматических, что требует от системы сопровождения комплексного ответа.

2. Психологические факторы принятия цифровой образовательной среды. Важнейшим результатом является понимание того, что эффективность сопровождения и обучения в цифровой образовательной среде (ЦОС) зависит не столько от внешних условий, сколько от внутренних ресурсов личности. Масштабное сравнительное исследование Н.П. Радчиковой с коллегами (Радчикова и др. 2023) на выборке российских и белорусских студентов убедительно демонстрирует, что основными факторами принятия ЦОС являются переживания в учебной деятельности. Именно переживание удовольствия и смысла при отсутствии переживания пустоты и чрезмерного усилия определяет позитивное отношение к цифровой среде.

Этот вывод ставит под сомнение упрощенное представление о студентах как о «цифровых аборигенах», для которых технологии априори комфортны. Исследование показало, что такие личностные черты, как открытость новому опыту или добросовестность, играют меньшую роль, чем мотивационно-смысловая сфера. Ключевыми компонентами саморегуляции, способствующими принятию ЦОС, являются способность к моделированию значимых условий, программированию действий и оценке результатов. Для белорусской выборки также значимой оказалась настойчивость. Эти данные подчеркивают, что целью ППС должно стать не просто обучение работе с платформами, а развитие эмоционального интеллекта, мотивации и навыков саморегуляции, что подтверждается выводами Е.В. Гордеевой с коллегами (Гордеева, Мурадян, Жажоян, 2021) о роли саморегуляции и самоэффективности.

3. Трансформация роли педагога и спектра средств сопровождения. Цифровизация кардинально меняет функционал педагога и психолога. Согласно анализу А.С. Лукояновой (Лукоянова, 2024), учитель в цифровой среде выступает не только транслятором знаний, но и тьютором, модератором, организатором и фасилитатором, обеспечивающим психологическое благополучие. Под тьютором здесь понимается специалист, выстраивающий индивидуальную образовательную траекторию; фасилитатор — организатор коммуникативного процесса, создающий условия для самостоятельного поиска решений; модератор — управляющий групповым взаимодействием в цифровой среде. Е.Н. Артемёнок (Артемёнок, 2024) в контексте педагогического менеджмента выделяет три уровня влияния цифровизации: от простого инструмента до генеративного искусственного интеллекта (под которым понимаются модели, способные создавать новый контент, адаптировать учебные материалы и поддерживать принятием решений, в отличие от широкой области ИИ — искусственного интеллекта, включающей также аналитические системы), способного принимать решения. Это ставит вопрос о подготовке специалистов, готовых к делегированию части функции ИИ, но сохраняющих за собой управленческий цикл и рефлекссию, что перекликается с идеями И.И. Цыркуна (Цыркун, 2000) об инновационной подготовке специалистов и выводами Э.Ф. Зеера с коллегами (Зеер, Ломовцева, Третьякова, 2020) о новых методологических основаниях педагогической психологии.

Ю.С. Матросова с коллегами (Матросова и др., 2022) фиксируют важную тенденцию: под влиянием пандемии и цифровизации произошло расширение традиционных средств поддержки (к которым относятся индивидуальные и групповые очные консультации, психологические тренинги, работа с учебной документацией, очное наставничество). Педагоги стали активнее использовать электронную почту, мессенджеры, социальные сети и онлайн-платформы для консультаций и обратной связи. Однако исследование выявило и

серьезную проблему: большинство учителей не видят разницы между средствами решения проблемы и средствами поддержки ученика в ее решении. То есть предоставление ссылки на ресурс или проведение дополнительного занятия часто воспринимается как поддержка, в то время как истинная поддержка предполагает совместный поиск решения, диалог и содействие самостоятельности ученика.

А.А. Самохина с соавторами (Самохина и др., 2024) конкретизируют новые цифровые инструменты: онлайн-платформы для диагностики (например, «Психодиагностические комплексы онлайн»), сервисы для видеоконсультирования (Talkspace), интерактивные платформы для обратной связи (ClassDojo), а также мобильные приложения для саморегуляции (Headspace, Calm). Эти инструменты позволяют персонализировать поддержку, сделать ее более доступной и своевременной, особенно для детей с особыми образовательными потребностями.

Синтезируя вышесказанное, можно выделить специфику ППС в условиях цифровизации.

1. Необходимо не просто реагировать на уже возникшие проблемы (стресс, неуспеваемость), а предвидеть их, обучая цифровой гигиене, медиаграмотности и навыкам критического мышления. Т.Г. Хатенович (Хатенович, 2022) подчеркивает, что цифровые компетенции должны пониматься шире, чем просто владение техникой — это способность потреблять информацию в общественно полезных целях и защищать себя от вредоносного контента.

2. Сопровождение перестает быть функцией только психолога. Оно становится задачей всего педагогического коллектива, включенной в образовательный процесс, управление и воспитание. Это требует командной работы и единой стратегии формирования информационной культуры (Артемёнок, 2024; Хатенович, 2022).

3. Поддержка может осуществляться как в традиционном очном формате (беседы, тренинги), так и с использованием синхронных (видеоконсультации) и асинхронных (чат-боты, форумы, электронные дневники) цифровых инструментов. А.С. Лукоянова (Лукоянова, 2024) подчеркивает важность сочетания этих форматов для компенсации недостатка живого общения и усиления мотивации.

4. Целью ППС становится не только помощь в усвоении предметных знаний, но и развитие у обучающихся «мягких» навыков (soft skills — коммуникативных, командных, адаптационных) и метакогнитивных способностей, таких как саморегуляция³, рефлексия, способность к самоопределению и непрерывному образованию в течение всей жизни (Хатенович, 2022).

Таким образом, специфика психолого-педагогического сопровождения в цифровую эпоху определяется кардинальным расширением спектра проблем обучающихся: от традиционных учебных трудностей и личностно-эмоциональных нарушений до психосоматических расстройств, рисков информационной безопасности и когнитивных перегрузок, связанных с фрагментацией восприятия. Ключевым условием эффективности сопровождения становится ориентация на внутренние ресурсы личности, поскольку главными факторами принятия цифровой образовательной среды выступают не стереотипная «цифровая аборигенность», а

³ Хабекова, С.Щ., Кештова, М.А. (2026, Февраль 5). Психолого-педагогические аспекты обучения в условиях цифровизации образования. *Время развития*. URL: <https://vremyarazvitiya.ru/psihologo-pedagogicheskie-aspekty-obucheniya-v-usloviyah-czifrovizaczii-obrazovaniya/> (дата обращения: 28.02.2026).

переживание смысла и удовольствия от учебной деятельности, развитая саморегуляция и способность к моделированию условий достижения целей.

Принципиально трансформируется и роль педагога, который из транслятора знаний превращается в тьютора, фасилитатора и модератора цифрового взаимодействия, а арсенал средств поддержки обогащается разнообразными цифровыми инструментами диагностики, консультирования и саморегуляции. При этом важнейшей проблемой остается подмена подлинной поддержки простым информированием, тогда как истинная ее сущность заключается в совместном поиске решений, диалоге и содействии становлению самостоятельной, рефлексивной личности. Таким образом, современная модель сопровождения должна строиться на принципах превентивности, интеграции усилий всего педагогического коллектива, сочетания очных и цифровых форматов взаимодействия и направленности на развитие метапредметных навыков, включая критическое мышление, саморегуляцию и способность к непрерывному образованию.

Обсуждение результатов

Полученные теоретические положения позволяют дать развернутые ответы на поставленные исследовательские вопросы. Специфика ППС в условиях цифровизации заключается не в простой замене очных консультаций онлайн-встречами, а в фундаментальном переосмыслении его целей, содержания и методов.

Выдвинутая гипотеза о человекоцентрированном подходе нашла эмпирическое подтверждение в том, что ключевым фактором принятия ЦОС выступает мотивационно-смысловая сфера, а не технологическая компетентность. Это уточняет первоначальное положение: «человекоцентрированность» в цифровой среде реализуется не через отказ от технологий, а через направленность на развитие внутренних ресурсов личности — переживание смысла, автономии, саморегуляции. Наше предположение о том, что личностные черты (например, открытость опыту) будут главными факторами успешности в ЦОС, не нашло подтверждения. В соответствии с результатами Н.П. Радчиковой и других исследователей (Радчикова и др., 2023), решающую роль играет качество переживаний и мотивации. Это требует от специалистов сопровождения смещения фокуса с диагностики черт личности на диагностику и коррекцию мотивационно-смысловой сферы обучающегося. Важно не просто определить уровень тревожности, а понять, получает ли ученик удовольствие от процесса познания в цифровой среде, видит ли он в этом смысл. Интерпретируя эти данные через призму педагогической психологии, можно говорить о необходимости проектирования в ЦОС таких образовательных ситуаций, которые будут вызывать потоковые состояния (состояния «потока»), характеризующиеся полной включенностью и удовлетворением от деятельности.

Обнаруженное в исследовании Ю.С. Матросовой с коллегами (Матросова и др., 2022) непонимание учителями сути педагогической поддержки является критическим вызовом. Если педагог отождествляет поддержку с передачей информации или директивным решением проблемы, он лишает ученика возможности развивать самостоятельность и ответственность.

В цифровой среде, где и без того высок риск пассивного потребления контента, такая позиция учителя усугубляет ситуацию, формируя выученную беспомощность. Следовательно, ключевым направлением развития ППС должно стать не только обучение педагогов цифровым инструментам, но и переосмысление ими своей профессиональной позиции — переход от «менеджера по передаче знаний» к «фасилитатору развития». Этот вывод

согласуется с идеями Е.Н. Артемёнок (Артемёнок, 2024) о необходимости подготовки педагогов-менеджеров нового типа, способных управлять образовательным процессом в цифровой среде на основе диагностической компетентности и понимания психологических аспектов взаимодействия.

В отношении технологий искусственного интеллекта необходимо уточнить: в педагогическом контексте, описываемом в проанализированных источниках, речь идет преимущественно о генеративных моделях (способных создавать адаптивные учебные материалы, генерировать задания, поддерживать обратную связь), а не о широкой области ИИ в целом. Генеративный ИИ выступает как инструмент усиления возможностей педагога, но не замены его, что требует от специалиста развития рефлексивной позиции и критического отношения к результатам работы алгоритмов.

Обобщая, можно объяснить специфику ППС как ответ на фундаментальное противоречие цифровой эпохи: с одной стороны, беспрецедентные возможности для индивидуализации и доступа к информации, с другой — высокие риски дегуманизации общения, когнитивных перегрузок и ценностной дезориентации. Сопровождение призвано стать тем «гуманистическим буфером», который позволяет использовать возможности цифры, минимизируя ее риски. Это достигается через усиление личностного начала: поддержку автономии, развитие рефлексии, помощь в выстраивании собственных смыслов и целей в бескрайнем информационном пространстве. Инструменты, описанные А.А. Самохиной с соавторами (Самохина и др., 2024) — от платформ для диагностики до приложений для релаксации, — должны быть интегрированы в единую, личностно-ориентированную стратегию.

Заключение

Проведенный теоретический анализ позволил достичь поставленной цели и выявить специфику психолого-педагогического сопровождения в условиях цифровизации. Главные итоги статьи могут быть сформулированы в виде следующих конкретных выводов:

1. Цифровая социализация порождает новые группы проблем обучающихся, включая психосоматические расстройства, риски информационно-психологического манипулирования и дефицит живого общения, что требует от системы образования пересмотра содержания и методов поддерживающей деятельности.

2. Психологическими факторами успешного принятия ЦОС являются не столько личностные черты, сколько мотивационно-смысловая сфера и развитые навыки саморегуляции. Переживание удовольствия и смысла в учебной деятельности выступает главным предиктором позитивного отношения к цифровому обучению.

3. Произошла существенная трансформация роли педагога-психолога. Его функционал расширяется до тьютора, модератора, фасилитатора, а спектр средств сопровождения дополняется цифровыми диагностическими платформами, сервисами онлайн-консультирования и приложениями для саморегуляции.

4. Основной проблемой практики ППС является не недостаток цифровых инструментов, а несформированность у педагогов понимания сущности поддержки как совместного поиска решения, а не прямого научения или информирования.

5. Интеграция правовых, образовательно-воспитательных и психологических мер является необходимым условием обеспечения информационной безопасности и развития цифровых компетенций обучающихся.

Новизна работы заключается в комплексном взгляде на ППС не как на набор техник, а как на гуманистический процесс, ядром которого остается личностное взаимодействие, а цифровые инструменты выступают средством его усиления. Практическая значимость состоит в том, что выделенные факторы и проблемы могут служить основой для разработки программ повышения квалификации педагогов и психологов, ориентированных на развитие у них не только цифровой грамотности, но и компетенций в области фасилитации и тьюторства в цифровой среде.

Исходя из всего вышеописанного, можно предложить следующие рекомендации:

- необходимо разрабатывать модели смешанного ППС, органично сочетающие очные формы работы с возможностями цифровых платформ;
- стоит внедрять в практику работы школ и вузов программы развития эмоционального интеллекта, навыков саморегуляции и критического мышления у обучающихся;
- предлагается обеспечить психолого-педагогическую поддержку самим педагогам для профилактики их цифрового стресса и эмоционального выгорания.

Основными направлениями дальнейших исследований должны стать: эмпирическое изучение эффективности различных моделей цифрового ППС; разработка критериев и методов оценки качества психологической поддержки в онлайн-среде; исследование возможностей и ограничений использования искусственного интеллекта в диагностике и коррекции психоэмоциональных состояний обучающихся.

Ограничения. При обобщении результатов данного теоретического исследования необходимо учитывать ряд ограничений. Во-первых, работа базируется на анализе источников, преимущественно отражающих ситуацию в России и Беларуси. Экстраполяция выводов на страны с иными культурными, социально-экономическими условиями и уровнем цифровизации требует осторожности. Во-вторых, многие проанализированные эмпирические исследования проводились в период или сразу после пандемии COVID-19, что могло наложить отпечаток на экстремальность условий и, следовательно, на восприятие цифровой среды респондентами. Долгосрочные эффекты такого формализованного перехода на «цифру» еще предстоит изучить. В-третьих, в выборках многих исследований, как отмечают и сами авторы, преобладают студенты социально-гуманитарных направлений, что может не полностью отражать специфику восприятия ЦОС студентами технических или естественно-научных специальностей. Наконец, данная работа носит теоретический характер и не включает собственного эмпирического этапа, поэтому выдвинутые положения требуют дальнейшей проверки в реальной педагогической практике.

Limitations. When summarizing the results of this theoretical study, it is necessary to take into account a number of limitations. Firstly, the work is based on an analysis of sources that primarily reflect the situation in Russia and Belarus. Therefore, it is important to be cautious when extrapolating the findings to countries with different cultural, socio-economic conditions, and levels of digitalization. Secondly, many of the empirical studies analyzed were conducted during or immediately after the COVID-19 pandemic. This could have influenced the extreme nature of the conditions and, consequently, the perception of the digital environment by the respondents. The long-term effects of such a formalized transition to digitalization have yet to be studied. Thirdly, as the

authors themselves note, the samples of many studies are dominated by students of social sciences and humanities, which may not fully reflect the specific perception of digitalization by students of technical or natural sciences. Finally, this work is theoretical in nature and does not include an empirical stage of its own, so the proposed statements require further verification in real pedagogical practice.

Список источников / References

1. Артёмёнок, Е.Н. (2024). Управление образовательным процессом в цифровой среде в контексте освоения педагогического менеджмента. *Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки*, 24-4, 10—18. URL: <https://elibrary.ru/dxhqvs> (дата обращения: 28.02.2026).
Artsiamionak, K.M. (2024). Managing the Educational Process in a Digital Environment in the Context of Mastering Pedagogical Management. *Scientific Works of the Republican Institute of Higher School. History And Psychology and Pedagogy*, 24-4, 10—18. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/dxhqvs> (viewed: 28.02.2026).
2. Блинов, В.И., Биленко, П.Н., Дулинов, М.В., Есенина, Е.Ю., Кондаков, А.М., Сергеев, И.С. (2020). *Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения: Монография* (В.И. Блинов, науч. ред.). М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС. URL: <https://elibrary.ru/nthvbx> (дата обращения: 10.03.2026).
Blinov, V.I., Bilenko, P.N., Dulinov, M.V., Esenina, E.Yu., Kondakov, A.M., Sergeev, I.S. (2020). *Pedagogical Concept of Digital Vocational Education and Training: Monograph* (V.I. Blinov, ed.). Moscow: Publishing House "Delo" RANEPa. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/nthvbx> (viewed: 10.03.2026).
3. Бороненко, Т.А., Федотова, В.С. (2020). Цифровое наставничество: готовы ли учителя участвовать в формировании цифровой грамотности школьников? *Ярославский педагогический вестник*, 4(115), 33—44. <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2020-4-115-33-44>
Boronenko, T.A., Fedotova, V.S. (2020). Digital mentoring: are teachers ready to participate in the formation of schoolchildren's digital literacy? *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 4(115), 33—44. (In Russ.). <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2020-4-115-33-44>
4. Бочавер, А.А., Докука, С.В., Новикова, М.А., Сивак, Е.В., Смирнов, И.Б. (2019). *Благополучие детей в цифровую эпоху: Доклад НИУ ВШЭ к XX Апрельской международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества, Москва, 9-12 апреля 2019 г.* М.: Издательский дом Высшей школы экономики. URL: <https://elibrary.ru/pkysvo> (дата обращения: 28.02.2026).
Bochaver, A.A., Dokuka, S.V., Novikova, M.A., Sivak, E.V., Smirnov, I.B. (2019). *Well-being of children in the digital age: HSE University Report for the XX April International Scientific Conference on Economic and Social Development, Moscow, April 9–12, 2019*. Moscow: HSE Publishing House. URL: <https://elibrary.ru/pkysvo> (viewed: 28.02.2026).
5. Гордеева, Е.В., Мурадян, Ш.Г., Жажоян, А.С. (2021). Цифровизация в образовании. *Экономика и бизнес: теория и практика*, 4-1(74), 112—115. <https://doi.org/10.24412/2411-0450-2021-4-1-112-115>
Gordeeva, E.V., Muradyan, Sh.G., Zhazhoyan, A.S. (2021). Digitalization in Education. *Economy and Business: Theory and Practice*, 4-1(74), 112—115. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2411-0450-2021-4-1-112-115>

Третьяк Э.В. (2026)
Специфика психолого-педагогического
сопровождения в условиях цифровизации общества
Социальные науки и детство, 7(2), 31—45.

Tretyak E.V. (2026)
The specifics of psychological and pedagogical
support in the context of digitalization of society
Social Sciences and Childhood, 7(2), 31—45.

6. Заир-Бек, Е.С. (2019). Мировая практика использования мобильных систем в образовательном взаимодействии. В: А.Н. Сазонова (отв. ред.), *Сетевое образовательное взаимодействие в подготовке педагога информационного общества: Международная научно-практическая конференция, Владивосток, 25–26 октября 2019 г.: сборник статей* (с. 15—24). Владивосток: Изд-во Дальневосточного федерального университета. URL: <https://elibrary.ru/qotxvf> (дата обращения: 28.02.2026).
Zair-Bek, E.S. (2019). World practice of using mobile systems in educational interaction. In: A.N. Sazonova (Ed.), *Network Educational Interaction in the Preparation of Information Society Teachers. International Scientific and Practical Conference, Vladivostok, October 25–26, 2019: A Collection of Articles* (pp. 15—24). Vladivostok: Publishing House of the Far Eastern Federal University. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/qotxvf> (viewed: 28.02.2026).
7. Зеер, Э.Ф., Ломовцева, Н.В., Третьякова, В.С. (2020). Готовность преподавателей вуза к онлайн-образованию: цифровая компетентность, опыт исследования. *Педагогическое образование в России*, 3, 26—39. <https://doi.org/10.26170/po20-03-03>
Zeer, E.F., Lomovtseva, N.V., Tretyakova, V.S. (2020). University teachers' readiness for online education: digital competence, research experience. *Pedagogical Education in Russia*, 3, 26—39. (In Russ.). <https://doi.org/10.26170/po20-03-03>
8. Иванова, А.Д., Муругова, О.В. (2021). Психолого-педагогические и организационные проблемы и итоги 2020–2021 учебного года. В: В.В. Рубцов, М.Г. Сорокова, Н.П. Радчикова (ред.), *Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2021): сборник статей II-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 11–12 ноября 2021 г.* (с. 648—655). М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ. URL: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/dhte2021/contents/Ivanova_Murugova (дата обращения: 10.03.2026).
Ivanova, A.D., Murugova, O.V. (2021). Psychological, pedagogical and organizational problems and results of the 2020–2021 academic year. In: V.V. Rubtsov, M.G. Sorokova, N.P. Radchikova (Eds.), *Digital Humanities and Technology in Education (DHTE 2021): Collection of Articles of the II All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation. November 11–12, 2021* (pp. 648—655). Moscow: Publishing House of the Moscow State University of Psychology and Education, (In Russ.). URL: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/dhte2021/contents/Ivanova_Murugova (viewed: 10.03.2026).
9. Королева, А.В. (2023). Осознанность, автономность и критическое мышление как базисы образования современного человека. *Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус»*, 22(3), 17—24. <https://doi.org/10.20310/1810-231X-2023-22-3-17-24>
Koroleva, A.V. (2023). Awareness, autonomy, and critical thinking an educational basis of a modern person. *Psychological-Pedagogical Journal “Gaudeamus”*, 22(3), 17—24. (In Russ.). <https://doi.org/10.20310/1810-231X-2023-22-3-17-24>
10. Куликова, С.С., Яковлева, О.В. (2022). Педагогическое управление в цифровой образовательной среде: вопросы профессиональной подготовки будущих педагогов. *Образование и наука*, 24(2), 48—83. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-2-48-83>
Kulikova, S.S., Yakovleva, O.V. (2022). Pedagogical Management in the Digital Educational Environment: Issues of Professional Training of Future Teachers. *The Education and Science Journal*, 24(2), 48—83. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-2-48-83>

Третьяк Э.В. (2026)
Специфика психолого-педагогического
сопровождения в условиях цифровизации общества
Социальные науки и детство, 7(2), 31—45.

Tretyak E.V. (2026)
The specifics of psychological and pedagogical
support in the context of digitalization of society
Social Sciences and Childhood, 7(2), 31—45.

11. Лига, М.Б., Щеткина, И.А. (2021). Человек в эпоху цифровизации общества. *Гуманитарный вектор*, 16(2), 29—38. <https://doi.org/10.21209/1996-7853-2021-16-2-29-38>
Liga, M.B., Shchetkina, I.A. (2021). A Man in the Era of Digitalization of Society. *Humanitarian Vector*, 16 (2), 29—38. (In Russ.). <https://doi.org/10.21209/1996-7853-2021-16-2-29-38>
12. Лукоянова, А.С. (2024). Организация психолого-педагогической поддержки в цифровой образовательной среде. *Бизнес и общество*, 3(43), Статья 116. URL: <https://elibrary.ru/arbzna> (дата обращения: 28.02.2026).
Lukoyanova, A.S. (2024). Organization of Psychological and Pedagogical Support in Digital Educational Environment. *Business and Society*, 3(43), Article 116. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/arbzna> (viewed: 28.02.2026).
13. Матросова, Ю.С., Писарева, С.А., Тряпицына, А.П., Тряпицын, А.В. (2022). Психолого-педагогическая поддержка ученика в условиях цифровизации образовательной среды: анализ современного состояния. *Человек и образование*, 2(71), 17—29. <https://doi.org/10.54884/S181570410020596-0>
Matrosova, Yu.S., Pisareva, S.A., Tryapitsyna, A.P., Tryapitsyn, A.V. (2022). Psychological and pedagogical support for students in the context of digitalization of the educational environment: analysis of the current state. *Man and Education*, 2(71), 17—29. (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/S181570410020596-0>
14. Миронова, С.М., Симонова, С.С. (2020). Защита прав и свобод несовершеннолетних в цифровом пространстве. *Всероссийский криминологический журнал*, 14(2), 234—241. [https://doi.org/10.17150/2500-4255.2020.14\(2\).234-241](https://doi.org/10.17150/2500-4255.2020.14(2).234-241)
Mironova, S.M., Simonova, S.S. (2020). Protection of the rights and freedoms of minors in the digital space. *Russian Journal of Criminology*, 14(2), 234—241. (In Russ.). [https://doi.org/10.17150/2500-4255.2020.14\(2\).234-241](https://doi.org/10.17150/2500-4255.2020.14(2).234-241)
15. Радчикова, Н.П., Одинцова, М.А., Сорокова, М.Г., Козырева, Н.В., Лобанов, А.П. (2023). Психологические факторы отношения студентов к цифровой образовательной среде (на примере российских и белорусских вузов). *Интеграция образования*, 27(1), 33—49. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.110.027.202301.033-049>
Radchikova, N.P., Odintsova, M.A., Sorokova, M.G., Kozyreva, N.V., Lobanov, A.P. (2023). Psychological Factors in Students' Attitudes towards the Digital Educational Environment (Case of Russian and Belarusian Universities). *Integration of Education*, 27(1), 33—49. (In Russ.). <https://doi.org/10.15507/1991-9468.110.027.202301.033-049>
16. Самохина, А.А., Еловская, Л.В., Бысь, А.О., Тychинина, Е.В. (2024). Роль цифровых технологий в психолого-педагогическом сопровождении образовательного процесса. *Pedagogical Journal*, 14(5A), 406—414. URL <https://elibrary.ru/jwzxpm> (дата обращения: 28.02.2026).
Samokhina, A.A., Elovskaya, L.V., Bys', A.O., Tychinina, Ye.V. (2024). The Role of Digital Technologies in Psychological and Pedagogical Support of the Educational Process. *Pedagogical Journal*, 14(5A), 406—414. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/jwzxpm> (viewed: 28.02.2026).
17. Сорокова, М.Г. (2020). Цифровая образовательная среда университета: кому более комфортно в ней учиться? *Психологическая наука и образование*, 25(2), 44—58. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250204>
Sorokova, M.G. (2020). Digital Educational Environment in University: Who is More Comfortable Studying in It? *Psychological Science and Education*, 25(2), 44—58. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250204>

Третьяк Э.В. (2026)
Специфика психолого-педагогического
сопровождения в условиях цифровизации общества
Социальные науки и детство, 7(2), 31—45.

Tretyak E.V. (2026)
The specifics of psychological and pedagogical
support in the context of digitalization of society
Social Sciences and Childhood, 7(2), 31—45.

18. Хатеневич, Т. (2022). Воспитание человека-гражданина в условиях цифровизации общества. *Беларуская думка*, 8, 90—95. URL: https://beldumka.belta.by/isfiles/000167_736978.pdf (дата обращения: 28.02.2026).
Khatenevich, T. (2022). Educating the Citizen in the Context of the Digitalization of Society. *Belaruskaya dumka*, 8, 90—95. (In Russ.). URL: https://beldumka.belta.by/isfiles/000167_736978.pdf (viewed: 28.02.2026).
19. Цыркун, И.И. (2000). *Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы*. Минск: Тэхналогія. URL: <https://elibrary.ru/wdsfxd> (дата обращения: 28.02.2026).
Tsyркun, I.I. (2000). *A System of Innovative Training for Specialists in the Humanities*. Minsk: Tekhnologiya. (In Russ.). URL: <https://elibrary.ru/wdsfxd> (viewed: 28.02.2026).
20. Adedoyin, O.B., Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*, 31(2), 863—875. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>

Информация об авторах

Элина Валериевна Третьяк, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дистанционного обучения, факультет дистанционного обучения, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8496-2578>, e-mail: tretyakev@mgppu.ru

Information about the authors

Elina V. Tretyak, Candidate of Science (Psychology), Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Distance Learning, Faculty of Distance Learning, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8496-2578>, e-mail: tretyakev@mgppu.ru

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of Interest

The author declares no conflict of interest.

Поступила в редакцию 17.03.2026
Поступила после рецензирования 20.05.2026
Принята к публикации 22.05.2026
Опубликована 30.06.2026

Received 2026.03.17
Revised 2026.05.20
Accepted 2026.05.22
Published 2026.06.30