

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии

МИТИНА СОФЬЯ ВИТАЛЬЕВНА

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**РАЗВИТИЕ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ПЕДАГОГОВ-
ПСИХОЛОГОВ**

Направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы
Прикладная психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой

канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.

18 11 2025



Руководитель магистерской программы

канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.

18 11 2025



Научный руководитель

канд. психол. наук, доцент Титова О.И.

18 11 2025



Обучающийся

Митина С.В.

18 11 2025



Дата защиты

18 12 2025

Оценка

Красноярск 2025

Реферат магистерской диссертации

Развитие цифровой грамотности педагогов-психологов.

Объём магистерской диссертации: 84 страницы.

Количество иллюстраций: 11 рисунков, 8 таблиц.

Количество использованных источников: 68.

Магистерская диссертация посвящена исследованию уровня цифровой грамотности педагогов-психологов и особенностей их отношения к цифровым технологиям в условиях цифровизации образования; выявлению психологических и профессиональных барьеров использования цифровых инструментов в деятельности школьного психолога; разработке, реализации и оценке эффективности программы развития цифровой грамотности педагогов-психологов, основанной на деятельностном подходе.

Цель исследования: разработать и реализовать программу развития цифровой грамотности педагогов-психологов.

Объект исследования: цифровая грамотность педагогов-психологов в условиях цифровизации образования.

Предмет исследования: развитие цифровой грамотности педагогов-психологов.

Методы исследования:

Теоретические: анализ, сравнение, обобщение психолого-педагогической и научной литературы.

Эмпирические: анкетирование; стандартизированные диагностические методики (опросник отношения к технологиям Г.У. Солдатовой, Е.И. Рассказовой, Т.А. Нестик, Е.А. Дорохова; тест «Цифровой гражданин»); авторская анкета самооценки уверенности в использовании цифровых инструментов.

Статистические: Т-критерий Вилкоксона, коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования разработанной программы развития цифровой грамотности педагогов-психологов в системе повышения квалификации и дополнительного профессионального образования, а также в деятельности психологических служб образовательных организаций. Полученные результаты могут быть использованы для диагностики уровня цифровой грамотности и проектирования программ сопровождения специалистов с учётом психологических барьеров цифровизации.

Анализ результатов исследования показал эффективность разработанной программы развития цифровой грамотности педагогов-психологов. В ходе опытно-экспериментальной работы зафиксированы статистически значимые положительные изменения в уровне цифровых компетенций (информационной, правовой грамотности и цифровой безопасности), а также снижение выраженности технопессимистических и технофобных установок и усиление технорационального отношения. Полученные данные подтверждают, что включение специалистов в деятельностно организованную цифровую практику способствует формированию устойчивых профессиональных способов действия и повышению уверенности в использовании цифровых инструментов.

Report

Development of Digital Literacy of Educational Psychologists.

Length of the master's thesis: 84 pages.

Number of illustrations: 11 figures, 8 tables.

Number of references: 68.

The master's thesis is devoted to the study of the level of digital literacy of educational psychologists and the characteristics of their attitudes toward digital technologies in the context of the digitalization of education; the identification of psychological and professional barriers to the use of digital tools in the professional activity of school psychologists; and the development, implementation, and evaluation of the effectiveness of a digital literacy development program for educational psychologists based on the activity-based approach.

Purpose of the study: to develop and implement a program for the development of digital literacy of educational psychologists.

Object of the study: digital literacy of educational psychologists in the context of the digitalization of education.

Subject of the study: development of digital literacy of educational psychologists.

Research methods:

Theoretical: analysis, comparison, and generalization of psychological, pedagogical, and scientific literature.

Empirical: questionnaire survey; standardized diagnostic instruments (Technology Attitudes Questionnaire by G. U. Soldatova, E. I. Rasskazova, T. A. Nestik, and E. A. Dorokhova; Digital Citizen test); author-designed self-assessment questionnaire measuring confidence in the use of digital tools.

Statistical: Wilcoxon signed-rank test; Spearman's rank correlation coefficient.

Practical significance of the study lies in the possibility of using the developed digital literacy development program for educational psychologists within professional development and continuing education systems, as well as in the work of psychological services in educational organizations. The obtained results may be applied to assess the level of digital literacy and to design professional support programs that take into account psychological barriers to digitalization.

The analysis of the research results demonstrated the effectiveness of the developed digital literacy development program for educational psychologists. The experimental work revealed statistically significant positive changes in the level of digital competencies (information literacy, legal literacy, and digital security), as well as a decrease in the severity of technopessimistic and technophobic attitudes and an increase in technorational attitudes. The findings confirm that engaging specialists in activity-based digital practice contributes to the formation of sustainable professional modes of action and increases confidence in the use of digital tools.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ .	7
1.1. Понятие цифровой грамотности в научной литературе.....	7
1.2. Деятельность педагога-психолога в условиях цифровизации образования	19
1.3. Трудности и барьеры использования цифровых инструментов в работе педагога-психолога	25
Выводы по главе 1.....	38
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ	40
2.1. Организация, методы и методики исследования	40
2.2. Диагностика уровня цифровой грамотности педагогов-психологов	43
2.3. Разработка и внедрение программы по развитию цифровой грамотности педагогов-психологов	54
2.4. Результаты опытно-экспериментальной работы и их анализ	59
Выводы по главе 2.....	66
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	69
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ	72
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	78

ВВЕДЕНИЕ

Развитие цифровых технологий является одной из ключевых тенденций современного общества, оказывая значительное влияние на систему образования. Школа как социальный институт активно включается в процесс цифровизации: внедряются электронные журналы и дневники, онлайн-платформы для обучения, дистанционные формы взаимодействия с родителями и детьми.

Деятельность педагога-психолога в условиях цифровизации приобретает новые формы. Консультирование, просвещение, диагностика, профилактическая и коррекционная работа всё чаще осуществляются с применением онлайн-ресурсов, цифровых тестов, видеосвязи и специализированных программных комплексов. Вместе с тем исследования показывают, что не все специалисты обладают достаточным уровнем цифровой грамотности для эффективного использования этих возможностей. Возникают трудности, связанные с выбором цифровых инструментов, обеспечением конфиденциальности данных и адаптацией традиционных методик к онлайн-формату.

Проблема исследования заключается в противоречии между объективной потребностью системы образования в педагогах-психологах, владеющих современными цифровыми средствами и способных использовать их в решении профессиональных задач, и недостаточным уровнем их цифровой грамотности.

Объект исследования – цифровая грамотность педагогов-психологов в условиях цифровизации образования.

Предмет исследования – развитие цифровой грамотности педагогов-психологов.

Цель исследования – разработать и реализовать программу развития цифровой грамотности педагогов-психологов.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогические подходы к изучению цифровой грамотности и определить её значение для профессиональной деятельности педагога-психолога.

2. Выявить ключевые трудности и барьеры применения цифровых инструментов в школьной психологической службе.

3. Провести исследование уровня цифровой грамотности педагогов-психологов.

4. Разработать и апробировать программу по развитию цифровой грамотности педагогов-психологов.

5. Оценить результаты опытно-экспериментальной работы и определить эффективность программы.

Гипотеза исследования заключается в том, что отношение педагогов-психологов к цифровым технологиям связано с возрастом, а целенаправленное развитие цифровой грамотности в рамках деятельностно-ориентированной программы способствует снижению выраженности технопессимистических установок и формированию более эффективного отношения к цифровым технологиям.

Теоретическую основу исследования составили:

– научные представления о цифровой грамотности как интегративном качестве личности, разработанные в трудах П. Гилстера, А. Мартина, К. Брюс, Г.У. Солдатовой, Е.И. Рассказовой, Т.А. Нестик;

– нормативно-правовые положения, определяющие содержание и функции профессиональной деятельности педагога-психолога, зафиксированные в профессиональном стандарте «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»;

– концепции психолого-педагогического сопровождения и профессиональной деятельности педагога-психолога в образовательной среде, разработанные И.В. Дубровиной, М.Р. Битяновой, А.Г. Асмоловым, И.А. Зимней.

Методологическую основу исследования составляет деятельностный подход. В работах С.Л. Рубинштейна («Основы общей психологии») подчёркивается, что сознание, профессиональные качества и установки личности формируются и проявляются в деятельности, а не в процессе пассивного усвоения информации. С этих позиций отношение педагога-психолога к цифровым технологиям и уверенность в их использовании изменяются прежде всего в ситуации реального профессионального действия, когда специалист включается в решение практических задач в цифровой среде, сталкивается с трудностями, принимает решения и осмысливает их последствия.

Представления А.Н. Леонтьева о строении деятельности, включающем мотив, цель и систему действий («Деятельность. Сознание. Личность»), позволяют рассматривать цифровую грамотность как формирующееся в деятельности профессиональное качество, связанное с освоением и перестройкой способов профессионального действия.

Концепция поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина дополняет данные положения, позволяя трактовать развитие цифровой грамотности педагога-психолога как управляемый процесс освоения новых способов профессионального действия – от внешне заданных, опирающихся на инструкции и образцы форм к внутренним, осознанным и интегрированным в структуру профессиональной деятельности. В совокупности данные положения задают методологические основания для анализа и проектирования развития цифровой грамотности педагога-психолога как процесс формирования и перестройки способов профессионального действия. Более подробное представление подхода представлено в Приложении А.

В работе применялись следующие методы исследования: анализ научной литературы, анкетирование, стандартизированные диагностические методики (опросник отношения к технологиям Г.У. Солдатовой, Т.А. Нестик,

Е.И. Рассказовой и Е.А. Дорохова, тест «Цифровой гражданин»), а также качественный и количественный анализ данных (Т-критерий Вилкоксона).

В исследовании приняли участие 30 специалистов из разных регионов Российской Федерации: 26 женщин и 4 мужчины в возрасте от 25 до 52 лет, со стажем работы от 2 до 20 лет.

Этические основания: участие добровольное, оформлено информированным согласием, персональные данные обезличены и хранятся в защищённом виде.

Научная новизна исследования состоит в выявлении особенностей проявления цифровой грамотности педагогов-психологов и обосновании программы, направленной на её развитие с позиции деятельностного подхода.

Практическая значимость заключается в возможности применения результатов исследования в системе повышения квалификации педагогов-психологов.

Структура работы соответствует логике исследования и включает: введение, две главы (теоретическую и экспериментальную), заключение, список используемых источников и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

1.1. Понятие цифровой грамотности в научной литературе

Цифровые технологии прочно входят в повседневную и профессиональную жизнь, изменяя требования к специалистам образовательной сферы. Современное понимание цифровой грамотности включает совокупность компетенций, необходимых для осмысленного и безопасного использования цифровых технологий. Это понятие не ограничивается техническими навыками: оно затрагивает и внутренние аспекты – умение ориентироваться в цифровой среде, критически воспринимать информацию, управлять собственными реакциями на технологические изменения и выстраивать устойчивые формы онлайн-взаимодействия. Цифровая грамотность отражает особенности мышления, установок и поведения человека в условиях цифровой среды. Поэтому обращение к понятию цифровой грамотности и анализ его трактовок в научной литературе является необходимым шагом для последующего рассмотрения особенностей её развития у педагогов-психологов.

Эволюция термина «цифровая грамотность» демонстрирует постепенный переход от узкотехнического понимания операционного владения компьютерами к многоуровневому представлению о компетентности личности в сложной, динамичной цифровой среде.

В 1980–1990-е годы в отечественной педагогической психологии широко использовался термин «компьютерная грамотность», обозначающий прежде всего умение работать с вычислительной техникой и базовым программным обеспечением. Значительный вклад в развитие представлений о компьютерной грамотности внёс Е.И. Машбиц. В монографии 1988 года он обобщил отечественный и зарубежный опыт компьютеризации обучения и показал, что ключевой задачей является не техническое совершенствование

программных средств, а грамотное проектирование образовательного процесса в целом [27]. Также он подчёркивал, что компьютер не может рассматриваться как универсальное решение всех педагогических проблем, однако при правильной организации обучения он становится инструментом, расширяющим возможности учебной среды. Использование компьютерных технологий позволяет менять формы представления учебной информации, разнообразить виды учебных заданий, поддерживать познавательную активность и мотивацию учащихся. Такой подход фактически выводил обсуждение компьютерной грамотности за пределы технических навыков и подчёркивал её связь с развитием более сложных умений – работы с информацией, саморегуляции учебной деятельности и рефлексивного отношения к собственным действиям.

Переход от компьютерной грамотности к более широкому пониманию цифровой грамотности был обусловлен изменением характера информационной среды, что подчёркивалось также в работах А.П. Ершова, рассматривавшего информатизацию как культурный, а не только технический процесс [17].

Такое понимание роли цифровых средств стало важным этапом развития идей о компьютерной и позднее цифровой грамотности, поскольку подчёркивало необходимость сочетания технологических возможностей с психолого-педагогическим анализом обучения.

В зарубежных исследованиях важные идеи для понимания роли цифровых технологий в профессиональной среде предложил С. Пейперт [63]. Рассматривая компьютер как особую «среду для мышления», он подчёркивал, что цифровые инструменты не сводятся к технической функции, а становятся пространством для анализа, моделирования и конструирования. Эти положения применимы и к деятельности педагога-психолога: работа в цифровой среде требует осмысленного выбора инструментов, рефлексии собственных действий и перестройки привычных способов обработки информации. Технологии расширяют профессиональные возможности

специалиста, создавая условия для разработки новых форм взаимодействия, проведения диагностики и сопровождения обучающихся. Таким образом, идеи Пейперта позволяют рассматривать цифровую грамотность педагога-психолога не только как владение инструментами, но и как способность использовать цифровую среду для профессионального мышления и развития.

Концепция «инструментов мышления», разработанная Дэвидом Йонассеном, показывает, что цифровые средства могут выполнять в обучении роль не просто технических помощников, а инструментов, которые заставляют пользователя думать [57]. Такие программы и сервисы не подают информацию в готовом виде, а предлагают работать с ней – анализировать, сопоставлять, выделять связи, моделировать ситуации. В этом смысле цифровые инструменты становятся партнёрами в размышлении: они поддерживают развитие критического взгляда, помогают выстраивать собственные смысловые структуры и искать решения сложных задач.

Распространение интернета и развитие глобальных сетевых коммуникаций привели к существенному усложнению информационной среды. Объём доступных данных начал резко увеличиваться, а информационные потоки приобрели нелинейный и распределённый характер. В таких условиях прежнего набора навыков, связанных с компьютерной грамотностью, стало недостаточно: возникла потребность в более широких и гибких способах работы с информацией.

В это время в научной литературе начинает формироваться и активно обсуждаться понятие «информационной грамотности». Его происхождение связывают с работой П. Цурковски, который описал информационно грамотного человека как того, кто способен осознавать свои информационные потребности, подбирать релевантные источники и использовать полученные сведения для решения профессиональных задач [68]. Эта трактовка стала отправной точкой для последующих исследований, в которых внимание постепенно смещалось от технических навыков к когнитивным процессам и умению работать со сложными информационными потоками.

Существенный вклад в развитие понятия внесла Кристина Дойл. В её работах информационная грамотность определяется как комплексная способность: формулировать информационный запрос, эффективно осуществлять поиск, критически оценивать качество и надёжность источников, интерпретировать данные и применять их в реальных ситуациях. Дойл подчёркивала, что информационная грамотность включает не только операционные действия, но и элементы критического мышления, осознанность и рефлексивность, что позволяет рассматривать её как важнейшую компетенцию человека в условиях информационно насыщенной среды [54].

В развитие теоретического понимания информационной грамотности значительный вклад внесла Кристин Брюс. В своей монографии она описывает информационную грамотность как многообразный опыт взаимодействия человека с информацией [52]. Каждое измерение отражает определённый способ понимания и использования информации в реальной деятельности. В её модели выделяются следующие компоненты:

- ориентация на технологии, когда информационная грамотность понимается как умение использовать цифровые средства и инструменты;
- работа с источниками, предполагающая способность находить и выбирать релевантные информационные ресурсы;
- владение информационным процессом, включающим формулирование запроса, поиск, оценку и преобразование данных;
- управление информацией, то есть умение структурировать, систематизировать и организовывать информацию;
- создание знаний, связанное с формированием новых смысловых структур на основе полученных данных;
- расширение понимания ситуации, когда работа с информацией приводит к изменению или уточнению взглядов и подходов к решению задачи;
- ответственное использование информации, предполагающее учёт контекста, последствий и социальных аспектов её применения.

Такое представление позволяет рассматривать информационную грамотность как многомерное явление, включающее технические, когнитивные, интерпретационные и социальные компоненты.

Таким образом, исследования К. Дойл и К. Брюс стали важным этапом в переосмыслении информационной грамотности: от её трактовки как набора технических действий к пониманию её как комплексной компетентности, включающей критическое мышление, интерпретацию, анализ и рефлексию. Их подходы показали, что работа с информацией требует не только владения инструментами, но и способности осмысливать содержание, понимать контекст и использовать данные для решения профессиональных и познавательных задач. Такой взгляд заложил основу для последующего расширения понятия и перехода к моделям медиаграмотности и цифровой грамотности.

Понятие медиаграмотности начинает активно развиваться, когда СМИ (средства массовой информации) становятся ключевым источником информации и важным элементом социальной среды. В это время исследователи обращают внимание на то, что медиа не просто передают сведения, а формируют представления о событиях, создают образы и интерпретируют реальность.

Одним из первых эту проблему описал Л. Мастерман. В его работах медиаграмотность определяется как способность анализировать медиатексты, понимать, какие средства выразительности в них используются, какие интересы стоят за их созданием, и почему определённая информация подаётся именно так [61]. Автор подчёркивал, что любое медийное сообщение является результатом отбора, монтажа и интерпретации, а значит требует критического внимания со стороны аудитории.

Дальнейшее развитие понятия медиаграмотности было связано с работами Д. Букингема. Он рассматривает медиаграмотность шире, чем просто анализ содержания, и подчёркивает необходимость понимать, как именно создаются медиасообщения: кем они производятся, на кого направлены, какие цели преследуют и какие средства используют для

воздействия на аудиторию. В своей модели автор выделяет четыре ключевых элемента медиаграмотности: производство медиа, язык медиа, аудиторию и представление [53]. Такой подход показывает, что медиаграмотность включает понимание структуры медиа, принципов их функционирования и способов влияния, а не сводится к техническим навыкам или просмотру информации.

В результате медиаграмотность начинает пониматься как комплексная способность: анализировать медиасообщения, видеть интересы и способы их построения, использовать медиа для коммуникации и выражения собственной позиции. Именно такое расширенное понимание стало важной основой для формирования концепции цифровой грамотности, которая объединяет работу с информацией, медиа и технологическими инструментами.

Эти идеи получили дальнейшее развитие в международных документах ЮНЕСКО (от английского UNESCO – united nations educational, scientific and cultural organization), где медиаграмотность рассматривается как обязательный компонент цифровой грамотности педагога, отвечающего за развитие критического мышления обучающихся [66].

Термин «цифровая грамотность» впервые появляется в книге Пола Гилстера, где автор рассматривает цифровую среду как новую форму интеллектуального пространства [56]. Автор подчёркивает, что дело не в овладении техникой – цифровые устройства неизбежно меняются, интерфейсы усложняются или упрощаются, а конкретные навыки быстро устаревают. Поэтому цифровая грамотность в его понимании связана не с инструментами, а с тем, как человек мыслит, когда взаимодействует с цифровой информацией.

Центральным компонентом цифровой грамотности Гилстер называет способность осмысленно перемещаться по цифровой среде. Он описывает интернет как нелинейное пространство, где информация представлена фрагментами, связанными гипертекстом, и где пользователь должен не просто найти нужные сведения, а выстраивать собственную траекторию поиска. В этот процесс входят умения формулировать информационный запрос,

сопоставлять источники, понимать, каким образом структурирована цифровая информация, и отделять надёжные материалы от поверхностных или вводящих в заблуждение.

Важно отметить, что цифровая грамотность невозможна без критического отношения к информации. Он видит особую задачу современного пользователя в том, чтобы уметь оценивать намерения автора, различать факты и интерпретации, понимать экономические и социальные механизмы, лежащие за созданием цифрового контента. Работа в цифровой среде требует не только анализа, но и способности выдерживать информационную сложность: обилие источников, быстроту их обновления и непредсказуемость информационных потоков.

В книге также подчёркивается роль адаптивности. Цифровая среда постоянно меняется, поэтому грамотность предполагает готовность осваивать новые форматы, типы данных и способы коммуникации. Это делает цифровую грамотность развивающейся компетентностью, которая опирается на способность учиться, задавать вопросы, проверять информацию и перестраивать собственные стратегии работы.

Таким образом, цифровая грамотность у Гилстера – это способность мыслить автономно в цифровой среде, выстраивая собственные стратегии поиска и оценки информации. Она проявляется в умении ориентироваться в информационных потоках, критически взаимодействовать с цифровыми источниками, строить собственные способы поиска и интерпретации, а также гибко адаптироваться к новым технологиям. Такой подход лег в основу многих последующих моделей цифровой грамотности, которые рассматривают её как комплекс когнитивных и метакогнитивных умений, а не как техническую тренированность.

Дальнейшее теоретическое развитие понятия цифровой грамотности связано с работами А. Мартина, который предложил рассматривать её не как единичное умение, а как целостную систему компетенций [59;60]. В его исследованиях цифровая грамотность предстает многоуровневой структурой,

включающей базовые технические навыки, способность использовать цифровые инструменты в реальной деятельности и умение преобразовывать собственную практику с опорой на цифровые технологии. Такой подход отражён в разработанной им европейской рамке DigEuLit, где цифровая грамотность описывается через три уровня: цифровые навыки, цифровое использование и цифровое преобразование.

Первый уровень связан с фундаментальными действиями – умением работать с устройствами, программами и базовыми цифровыми инструментами. Второй уровень описывает способность применять технологии для решения конкретных задач: учебных, профессиональных, коммуникативных. Третий уровень, который Мартин считал ключевым, предполагает, что человек не просто использует цифровые инструменты, но и способен перестраивать свою деятельность, создавая новые способы работы, взаимодействия и решения проблем. В этом смысле цифровая грамотность понимается как динамическая компетентность, развивающаяся в процессе жизненного опыта и меняющаяся вместе с технологической средой.

Важным вкладом Мартина является включение цифровой грамотности в контекст обучения в течение всей жизни. Он подчёркивал, что цифровая грамотность не может быть сформирована раз и навсегда: она требует регулярного обновления навыков, освоения новых инструментов, критической оценки технологий и готовности адаптироваться к меняющимся условиям. В эту рамку Мартин включает критическое мышление, умение анализировать цифровые данные, безопасно использовать технологии, выбирать подходящие инструменты и оценивать их эффективность [59].

Особое значение имеет и то, что автор рассматривает цифровую грамотность как компетентность, зависящую от контекста деятельности. Она проявляется не в умении выполнять отдельные операции, а в способности действовать в конкретной профессиональной или социальной ситуации, используя цифровые средства осмысленно и продуктивно. Такой подход

позволяет интерпретировать цифровую грамотность как компонент практической деятельности, а не как универсальный набор навыков.

Таким образом, Мартин предложил системное и деятельностно-ориентированное понимание цифровой грамотности, которое стало основанием для более поздних моделей цифровых компетенций. Его работы обозначили переход от трактовки цифровой грамотности как технической подготовки к её рассмотрению как сложной, развивающейся и контекстно обусловленной компетентности [60].

В более поздних зарубежных исследованиях цифровая грамотность рассматривается как совокупность взаимосвязанных элементов, включающих когнитивные, социальные, этические и культурные аспекты цифрового поведения, что представлено в модели Д. Белшоу [51].

Одной из наиболее значимых и системных моделей, определяющих современное понимание цифровой грамотности, стала европейская рамка цифровых компетенций DIGCOMP (digital competence framework for citizens), разработанная К. Вуорикари, Р. Пуние и С. Карретееро Гомес при участии исследовательских групп Европейской комиссии [67]. Данная модель представляет собой концептуальный инструмент, предназначенный для описания и оценки тех цифровых компетенций, которые необходимы гражданину для полноценного участия в экономической, социальной и культурной жизни в условиях цифровой трансформации общества.

DIGCOMP (digital competence framework for citizens) предлагает структуру, включающую пять взаимосвязанных областей цифровых компетенций:

- работа с информацией и данными (поиск, анализ, оценка и управление информацией);
- коммуникация и взаимодействие в цифровой среде;
- создание цифрового контента, включая соблюдение норм авторского права;

– безопасность, охватывающая цифровую безопасность, защиту данных и благополучие в сети;

– решение проблем с использованием цифровых инструментов.

Эти области не являются простым перечнем навыков: они описывают ключевые виды деятельности современного человека в цифровом обществе, подчёркивая как технические, так и когнитивные и социальные аспекты цифровой компетентности.

Сегодня DIGCOMP (digital competence framework for citizens) служит методологической базой для многих национальных рамок цифровых компетенций в странах Европейского Союза и широко применяется в академических исследованиях, посвящённых цифровой трансформации образования и профессиональной деятельности.

Международные аналитические отчёты подчёркивают, что цифровая грамотность педагогов является фактором качества образования и неравномерно распределена в зависимости от возраста, профессионального опыта и условий работы, что подтверждается исследованиями OECD (от английского Organization for Economic Co-operation and Development) и Н. Селвина [62; 65]

В российской научной литературе цифровая грамотность всё чаще рассматривается как часть профессиональной компетентности педагога и педагога-психолога. В трудах И.А. Зимней компетентность описывается как комплексное качество специалиста, включающее не только знания и умения, но и ценностные ориентации, установки, опыт, способность к принятию решений и ответственность за их последствия [19]. Такой подход позволяет трактовать цифровую грамотность не как узкий технический навык, а как интегрированную характеристику профессиональной деятельности, связанную с мотивацией, готовностью использовать цифровые средства и умением применять их осмысленно и этически обоснованно. В этом контексте цифровая грамотность педагога-психолога становится частью его профессиональной зрелости – она проявляется в способности адаптироваться

к цифровым изменениям, использовать технологии в интересах развития и сопровождения детей, обеспечивать цифровую безопасность и придерживаться профессиональных норм в онлайн-взаимодействии.

Значительный вклад в изучение цифровой грамотности в России внесли Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова и Т.А. Нестик. В их исследованиях цифровая грамотность рассматривается как комплексная система способностей, обеспечивающих безопасное, осознанное и ответственное поведение в цифровой среде [42]. Она включает не только владение техническими навыками, но и критическое отношение к цифровой информации, навыки распознавания рисков, устойчивость к психологическим воздействиям онлайн-среды и умение регулировать собственное цифровое поведение.

Авторы подчёркивают, что цифровая среда создаёт для детей и подростков как новые ресурсы развития, так и новые угрозы: кибербуллинг, интернет-зависимость, нарушение приватности, контакт с нежелательным или опасным контентом. В связи с этим развитие цифровой грамотности педагогов-психологов рассматривается как ключевое условие обеспечения психологической безопасности.

Анализ отечественных и зарубежных исследований позволяет рассматривать цифровую грамотность как многокомпонентное образование, включающее взаимосвязанные когнитивные, технические, коммуникативные, социальные и личностно-психологические элементы. На основе работ российских и международных исследовательских групп можно выделить несколько компонентов цифровой грамотности.

Когнитивный компонент отражает способность понимать природу цифровой информации, особенности её организации, достоверности и структурирования, а также анализировать, интерпретировать и критически оценивать цифровые данные.

Операциональный (технический) компонент связан с практическим владением цифровыми средствами и технологиями, необходимыми для решения учебных, профессиональных и бытовых задач.

Коммуникативный компонент предполагает использование цифровых технологий для взаимодействия, сотрудничества, участия в цифровых сообществах и формирования цифровой идентичности.

Информационно-аналитический компонент включает умения искать, фильтровать, сопоставлять и оценивать информацию, понимать принципы работы алгоритмов и возможные манипуляции в цифровой среде.

Творческий компонент связан с созданием цифрового контента: текстов, изображений, видеоматериалов, мультимедийных продуктов, а также с соблюдением авторского права и цифровой этики.

Социально-этический компонент охватывает нормы поведения в сети, понимание принципов приватности, соблюдение этики цифрового общения и ответственности за коммуникацию.

Особое значение имеет психологический и регулятивный компонент. Он включает устойчивость к интернет-рискам, способность к саморегуляции цифровой активности, управление эмоциями в онлайн-взаимодействии, сопротивление манипуляциям, а также профилактику интернет-зависимого поведения. Этот компонент обеспечивает психологическую безопасность личности в цифровой среде.

Таким образом, цифровая грамотность представляет собой сложную систему компетенций, объединяющую когнитивные, технические, социально-коммуникативные и психологические аспекты. В профессиональной деятельности педагога-психолога она выступает значимой составляющей, обеспечивающей эффективность работы и безопасность взаимодействия в цифровой образовательной среде.

1.2. Профессиональная деятельность педагога-психолога в условиях цифровизации образования

В российской системе образования педагог-психолог рассматривается как самостоятельный субъект профессиональной деятельности. В соответствии с профессиональным стандартом «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» он относится к категории педагогических работников, имеющих специальную психолого-педагогическую подготовку и осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение обучающихся, их семей и педагогов [50]. Нормативная база описывает задачи, компетенции и ответственность педагога-психолога, тем самым определяя его место и значимость в образовательной системе.

В работах И.В. Дубровиной педагог-психолог рассматривается как центральное звено психологической службы образования. Согласно её концепции, появление школьного психолога обусловлено необходимостью интеграции научных знаний о закономерностях психического развития ребёнка в практику обучения и воспитания [15]. Педагог-психолог становится специалистом, который обеспечивает соответствие образовательной среды возрастным возможностям ребёнка и задачам его развития. Она подчёркивает, что профессиональная деятельность педагога-психолога не сводится к коррекции отклонений или устранению проблем. Её смысл заключается в создании условий, поддерживающих нормальное психическое развитие, формирование эмоционального благополучия и успешную социализацию учащихся. Это включает профилактику школьной дезадаптации, поддержку ребёнка при освоении возрастных задач, анализ факторов риска и ресурсов образовательной среды.

Профессиональная деятельность педагога-психолога выстраивается с учётом возрастных, личностных и социально-психологических закономерностей развития обучающихся, что отражено в классических трудах по возрастной и личностной психологии [1; 29; 35].

В рамках концепции психолого-педагогического сопровождения М.Р. Битянова описывает педагога-психолога как субъекта, обеспечивающего развитие ребёнка в контексте всей образовательной системы. Педагог-психолог отвечает за поддержание психологического благополучия участников образовательного процесса, направляя свою деятельность на укрепление нормального хода развития и предупреждение потенциальных затруднений [7]. Вот некоторые из задач педагога-психолога, которые выделяет М.Р. Битянова:

- мониторинг психического и личностного развития обучающегося (систематическое отслеживание его психолого-педагогического статуса и изменений, происходящих в ходе обучения);

- содействие развитию самопонимания, способности к самоорганизации и профессиональному самоопределению;

- создание условий социально-психологической поддержки (организация помощи детям, испытывающим трудности в развитии или обучении, через специально выстроенные формы сопровождения);

- диагностика (изучение индивидуальных особенностей психического развития, оценка сформированности навыков, умений, личностных качеств и межличностных отношений, а также определение их соответствия возрастным нормам и социальным ожиданиям);

- просветительская и профилактическая деятельность (повышение уровня психологической культуры педагогов, обучающихся и родителей, а также предупреждение возможных трудностей в обучении и общении);

- коррекционно-развивающая работа (проведение индивидуальных и групповых программ, тренинговых занятий и комплексов упражнений, направленных на развитие и коррекцию познавательной, эмоционально-волевой и поведенческой сфер);

- организационно-методическая работа (планирование деятельности, разработка программ сопровождения или коррекции, участие в работе психолого-медико-педагогической комиссии, ведение документации,

оснащение рабочего пространства и изучение нормативно-правовых материалов).

Можно заключить, что педагог-психолог – это профессионал, чья деятельность:

- ориентирована на развитие, а не только на коррекцию отдельных трудностей;

- направлена не только на индивида, но и на образовательную систему (класс, семью, школу, сообщество);

- включает как текущее сопровождение, так и стратегическую работу по формированию условий для успешного развития и обучения.

Эта совокупность характеристик подчёркивает статус специалиста, выполняющего в образовательной организации ключевую роль по обеспечению психологического благополучия, развитию личности ребёнка и поддержке педагогов в решении профессиональных задач. Также деятельность педагога-психолога осуществляется в системе социальных взаимодействий и включает работу с группами и сообществами, что опирается на закономерности межличностного взаимодействия и групповой динамики, описанные в социально-психологических исследованиях [3; 33].

Современные условия цифровизации образования существенно видоизменяют каждый из компонентов сопровождения, усложняя профессиональные задачи педагога-психолога и одновременно расширяя возможности помощи. При этом ориентирами деятельности служат нормативные документы, прежде всего профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», в котором закреплены функции по сопровождению освоения обучающимися образовательных программ, поддержке процессов социализации, развитию универсальных учебных действий и обеспечению психологической безопасности образовательной среды.

Цифровизация усиливает требования к реализации этих направлений, поскольку значительная часть образовательной, социальной и коммуникативной активности школьников переносится в цифровую среду.

Диагностика направлена на выявление индивидуальных особенностей ребёнка, факторов успешности обучения и адаптации. В условиях цифровой трансформации она получает новые инструменты: компьютерные тесты, онлайн-опросники, цифровые платформы адаптивной диагностики.

Такие средства позволяют автоматизировать обработку данных, сократить время проведения обследования, повысить точность анализа. Стоит отметить, что вместе с тем встают важные вопросы:

- валидации электронных методик;
- контроля условий проведения;
- соблюдения требований профстандарта к конфиденциальности данных;
- защиты персональной информации обучающихся (ФЗ-152) [45].

Для педагога-психолога цифровая диагностика становится не только инструментом, но и новой компетентностью, требующей критической оценки качества цифровых методик.

Коррекционная-развивающая работа, как подчёркивает М.Р. Битянова, направлена на формирование у детей необходимых навыков, эмоциональной регуляции и успешных учебных стратегий. Цифровая среда привносит новые формы: интерактивные обучающие приложения, платформы когнитивного тренинга, игровые ресурсы, цифровые арт-терапевтические инструменты, программы для развития внимания и саморегуляции.

Важно, что современный педагог-психолог должен учитывать, что цифровые средства могут способствовать развитию УУД (универсальных учебных действий) [4]:

- регулятивных (планирование, контроль, коррекция действий);
- познавательных (анализ, сравнение, моделирование);
- коммуникативных (взаимодействие, аргументация, сотрудничество);

– личностных (самооценка, смыслообразование).

Профилактическая работа направлена на предупреждение школьной дезадаптации, эмоциональных нарушений и трудностей социализации. В цифровую эпоху эта сфера стала одной из наиболее сложных.

Концепция психолого-педагогического сопровождения как системной деятельности, ориентированной на развитие субъекта образования, подробно разработана Е.И. Казаковой, что расширяет понимание роли педагога-психолога в образовательной среде [21].

Исследования Г.У. Солдатовой, Е.И. Рассказовой, Т.А. Нестик и Е.А. Дорохова показывают, что цифровая среда формирует новые риски [43]:

- кибербуллинг;
- интернет-зависимость;
- вовлечение в деструктивные сообщества;
- утечки данных;
- риски цифровой идентичности.

В соответствии с профстандартом, педагог-психолог обязан обеспечивать безопасную образовательную среду – а сегодня она включает и цифровое пространство. Поэтому профилактическое сопровождение охватывает медиабезопасность, обучение детей навыкам критического мышления в сети, работу с родителями по вопросам цифровых рисков, проведение тренингов по цифровой гигиене.

Цифровые технологии меняют форму и консультативного взаимодействия: становятся доступны удалённые консультации через видеосвязь, мессенджеры, образовательные платформы.

Некоторые из преимуществ такого формата:

- повышение доступности помощи;
- возможность включения родителей из удалённых регионов;
- гибкость формата.

Психологические особенности общения и самопрезентации в цифровой среде, включая эффекты опосредованного взаимодействия, описаны в работах

А.Е. Войскунского, что имеет прямое значение для онлайн-консультирования [10].

Цифровизация существенно расширяет инструменты просвещения: вебинары, онлайн-курсы, цифровые памятки, видеолекции, интерактивные платформы. Эти форматы позволяют охватить более широкую аудиторию и сделать образовательный процесс гибким и визуально насыщенным.

Таким образом, профессиональная деятельность педагога-психолога в условиях цифровой трансформации образования требует интеграции традиционных функций сопровождения и новых требований, зафиксированных в профессиональном стандарте.

Цифровая грамотность становится не вспомогательной компетенцией, а системообразующим фактором, определяющим:

- качество диагностических процедур;
- эффективность коррекционно-развивающих программ;
- способность предотвращать цифровые риски;
- уровень консультативной помощи;
- результативность просветительской работы;
- вклад психолога в развитие универсальных учебных действий обучающихся.

Цифровая среда уже не только инструмент профессиональной деятельности, но и её пространство, определяющее формы взаимодействия, способы коммуникации и характер психологического сопровождения.

1.3. Трудности и барьеры использования цифровых инструментов в работе школьного психолога

Несмотря на возрастающую роль цифровых технологий в системе образования, внедрение цифровых инструментов в профессиональную деятельность педагога-психолога сопровождается множеством системных затруднений. Исследователи подчёркивают, что цифровая трансформация образования носит противоречивый характер и сопровождается несоответствием между технологическими возможностями и готовностью специалистов, что отражено в работах В.И. Блинова и С.Н. Сергеева [8].

Эти барьеры проявляются на уровнях профессиональной подготовки, методического обеспечения, организационных условий и социального восприятия инноваций. Их комплексное рассмотрение позволяет выявить ключевые факторы, ограничивающие эффективность использования цифровых ресурсов в практической психолого-педагогической деятельности.

Одной из наиболее значимых проблем выступает недостаточный уровень цифровой компетентности педагогов-психологов. Согласно результатам исследования О.В. Дудиной, у будущих педагогов-психологов выявлен низкий уровень компонента цифровой компетентности, отражающий умение применять современные ИКТ (информационно-коммуникационные технологии) и цифровые инструменты в профессиональной деятельности [14]. Автор подчёркивает, что цифровая компетентность включает способность безопасно и эффективно использовать цифровые ресурсы при решении профессиональных задач, однако значительная часть студентов демонстрирует лишь базовое владение необходимыми технологиями.

Полученные данные имеют прямое значение для анализа ситуации среди уже действующих специалистов. Если недостаточный уровень цифрового потребления формируется ещё на этапе профессиональной подготовки и не компенсируется системными образовательными интервенциями, существует

высокая вероятность его сохранения и в дальнейшей профессиональной деятельности. Иначе говоря, тенденция, выявленная среди студентов, может транслироваться в практику работающих педагогов-психологов, проявляясь в затруднениях при выборе цифровых инструментов, низкой готовности к использованию технологических сервисов и ограниченной эффективности цифровизации психологической помощи.

Исследование О.В. Дудиной тем самым подчёркивает необходимость целенаправленного развития цифровой компетентности не только в период обучения, но и в системе повышения квалификации действующих специалистов, поскольку формирование необходимых навыков не происходит спонтанно и требует методически организованной подготовки [14].

Аналогичные выводы представлены в ряде исследований в сфере подготовки будущих педагогов-психологов, где фиксируются пробелы в понимании цифровой компетентности и затруднения при работе с цифровыми психодиагностическими инструментами [13;26].

Цифровая трансформация образовательной среды сопровождается существенным увеличением психологической нагрузки на педагогов, что проявляется в формировании феномена цифрового стресса. Это воздействие множества сопутствующих технологической трансформации нагрузок: информационной перегрузки, увеличения объёма административной и документационной работы, постоянного обновления цифровых платформ и сервисов, требования непрерывного обучения новым инструментам, а также эмоционального и когнитивного давления, связанного с необходимостью поддерживать высокий уровень цифровой компетентности.

Для педагогов-психологов этот барьер имеет особое значение, поскольку цифровизация затрагивает как административные процессы, так и ключевые аспекты их профессиональной деятельности: диагностику, консультирование, ведение документации и взаимодействие с различными участниками образовательного процесса.

В исследовании Д.Р. Мерзляковой показано, что расширение цифровых требований оказывает выраженное негативное влияние на психологическое состояние специалистов [28]. Автор фиксирует ряд факторов цифрового стресса, среди которых – необходимость заполнения большого объёма цифровой документации, возросшая интенсивность отчётности, а также ухудшение физического самочувствия вследствие длительной работы за компьютером. Дополнительные трудности связаны с подготовкой и проведением дистанционных занятий, требующих высокой концентрации, технической грамотности и постоянного контроля за цифровыми ресурсами. Эти данные подчёркивают, что цифровизация образовательного процесса может выступать источником хронического напряжения и снижать профессиональное благополучие педагогов.

С позиции обеспечения психологической безопасности проблему цифрового стресса анализирует Н. Спартакян [44]. Он отмечает, что работа в условиях интенсивных информационных потоков требует от педагога развитых навыков саморегуляции и информационной устойчивости. Организация грамотного взаимодействия с внутренними и внешними информационными потоками рассматривается как механизм групповой социально-психологической защиты в образовательной среде. Кроме того, подчёркивается необходимость формирования индивидуальных стратегий психологической защиты при работе с информацией, включая умение фильтровать данные, предотвращать перегрузку и поддерживать баланс между профессиональными и личными цифровыми активностями.

Таким образом, феномен цифрового стресса выступает критическим барьером: даже при наличии технических и инфраструктурных ресурсов, без адекватной поддержки, обучения и учёта психологических последствий внедрения технологий – эффект цифровизации может быть частичным и неустойчивым. В контексте подготовки педагогов-психологов важно учитывать это как фактор, способный снижать мотивацию к использованию

цифровых инструментов, повышать сопротивление нововведениям, или приводить к профессиональному выгоранию.

Объединяя данные этих исследований, цифровой стресс можно рассматривать как комплексный барьер, обусловленный как организационными и технологическими требованиями, так и психологическими механизмами адаптации педагога к цифровой среде. Его влияние проявляется в снижении работоспособности, повышении эмоционального напряжения, ослаблении мотивации к освоению новых технологий, а также потенциальном риске профессионального выгорания. Для педагогов-психологов, деятельность которых связана с эмоционально нагруженным взаимодействием и высокой ответственностью за качество сопровождения обучающихся, цифровой стресс становится значимым фактором, ограничивающим эффективность цифровизации практики.

С недостаточной подготовленностью специалистов к использованию цифровых технологий тесно связаны психологические барьеры цифровизации. В литературе они описываются через такие понятия, как технофобия и технопессимизм. Эти феномены представляют собой устойчивые когнитивно-эмоциональные установки, определяющие отношение личности к цифровой среде, степень доверия к технологическим нововведениям и готовность применять цифровые инструменты в профессиональной деятельности.

Технофобия в интерпретации Г.У. Солдатовой, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказовой и Е.А. Дорохова понимается как устойчивая негативная установка по отношению к цифровым технологиям, включающая эмоциональные, когнитивные и поведенческие компоненты [43]. Авторы подчёркивают, что технофобия проявляется в тревожности и напряжении при необходимости взаимодействовать с цифровыми устройствами, в недоверии к технологическим решениям, в ощущении угрозы личной информации и общем восприятии технологий как небезопасных или чрезмерно сложных. Негативное отношение к технологиям может сопровождаться избеганием

ситуаций, требующих использования цифровых инструментов, а также сомнениями в собственной компетентности.

Согласно исследованию Т.А. Нестик и Г.У. Солдатовой [31], технофобия формируется на основе комплекса эмоциональных и когнитивных механизмов, включающих тревожность перед использованием технологий, опасения по поводу их потенциальной опасности, недоверие к интернету как социальному пространству и склонность воспринимать цифровую среду как источник рисков. При этом учёные подчёркивают, что развитие технофобных установок не ограничивается индивидуальными переживаниями: на их формирование влияют разноуровневые факторы. К индивидуальным факторам относятся уровень самоэффективности, личностная тревожность, открытость новому опыту и особенности регуляции эмоциональных состояний. На межличностном уровне важную роль играет характер обсуждений технологий с коллегами, друзьями и родственниками, которые могут как усиливать настороженность, так и снижать её. Групповые и межгрупповые факторы включают столкновение интересов различных социальных групп в условиях появления новых технологий, формирование устойчивых стереотипов и коллективных представлений о рисках цифровизации. Совокупность этих факторов усиливает негативное восприятие цифровой среды и способствует закреплению технофобных установок, которые в дальнейшем становятся выраженным барьером для принятия и использования технологий в профессиональной деятельности. Авторы подчёркивают, что негативное отношение к интернету нередко связано с переживанием информационной неопределённости, страхом утраты контроля, а также ощущением собственной недостаточной компетентности. Технофобы демонстрируют более высокую чувствительность к угрозам – как реальным, так и предполагаемым – и чаще склонны ограничивать своё взаимодействие с интернет-ресурсами.

Еще одной установкой, отражающей негативное отношение к цифровой среде, является технопессимизм. Он отражает устойчивое убеждение в том,

что развитие цифровых технологий несёт больше рисков, чем преимуществ. Этот конструкт включает склонность преувеличивать потенциальные угрозы цифровой среды, ожидание негативных последствий от использования технологий, сомнения в их пользе для общества и образования. Технопессимистичные установки сопровождаются настороженностью и сниженным доверием к технологическим инновациям, а также убеждением, что цифровизация приводит к снижению качества социального взаимодействия и ухудшению психологического благополучия. В отличие от технофобии, технопессимизм связан не столько с эмоциональной тревогой перед технологиями, сколько с обобщёнными когнитивными суждениями о негативном влиянии цифровых изменений. Такие установки формируют основу для дистанцирования от цифровых инноваций и способны тормозить принятие технологий в профессиональной среде, включая деятельность педагогов-психологов.

Таким образом, исследования Г.У. Солдатовой, Е.И. Рассказовой, Т.А. Нестик и Е.А. Дорохова [43] позволяют рассматривать психологические барьеры цифровизации не как следствие исключительно недостаточной подготовки, но как проявление личностных установок и стратегий взаимодействия с цифровой средой. Эти работы показывают, что отношение специалистов к цифровым технологиям – ключевой фактор, определяющий успешность цифровой трансформации их профессиональной деятельности. Поэтому повышение цифровой компетентности педагогов-психологов должно сопровождаться не только обучением конкретным инструментам, но и формированием взвешенного, критически ориентированного и психологически комфортного отношения к цифровой среде.

В связи с этим при разработке программ цифровизации психологической службы или образовательных учреждений рекомендуется предусматривать:

- меры поддержки профессионального благополучия и стресс-менеджмента;

- возможность постепенного и поэтапного внедрения цифровых инструментов;
- обязательное обучение и сопровождение специалистов, включая психологические и этические аспекты использования цифровых платформ;
- мониторинг нагрузки и обратную связь от педагогов-психологов относительно использования технологий, чтобы адаптировать процесс внедрения под реальные нужды и возможности специалистов.

Существенные трудности возникают и на уровне методического обеспечения. Большинство диагностических методик, используемых педагогами-психологами, изначально разрабатывались в бумажном формате. При их переводе в цифровую среду возникает риск изменения психометрических характеристик, что может повлиять на надёжность и валидность результатов. Методологические обзоры подчёркивают фрагментарность современных цифровых психодиагностических инструментов и недостаточность апробации ряда новых методик [39;40]. Отсутствие единых стандартов оценки качества цифровых психологических сервисов вынуждает специалистов опираться на личный опыт или рекомендации коллег, что снижает воспроизводимость результатов и усложняет профессиональный выбор инструментария.

Отсутствие единой стратегии цифровой трансформации, фрагментарность внедрения цифровых решений, недостаток финансовых ресурсов на закупку и сопровождение программного обеспечения и технической поддержки создают значительные препятствия в профессиональной деятельности педагогов-психологов. В исследовании Л.В. Скоровой и А.Ю. Качимской [39], посвящённом представлениям психологов образования о цифровизации, подчёркивается, что именно организационная среда задаёт рамки, в которых специалист может (или не может) развивать цифровую грамотность и интегрировать цифровые инструменты в свою работу.

Авторы отмечают, что цифровизация в образовательных учреждениях носит преимущественно несистемный и фрагментарный характер: отдельные цифровые сервисы внедряются без предварительного анализа потребностей психологической службы, без методических рекомендаций и без оценки рисков. Психологи указывают, что отсутствуют единые регламенты использования цифровых платформ, а цифровые инструменты вводятся «сверху» без консультации с практическими специалистами. Это приводит к ситуации, в которой педагог-психолог вынужден самостоятельно адаптироваться к новым требованиям и искать способы интеграции разных цифровых решений в свою деятельность.

Кроме того, психологи могут сталкиваться с недостатком технической и организационной поддержки: в школах и колледжах нередко отсутствуют специалисты, которые могли бы оперативно помочь с настройкой оборудования, устранением ошибок или обучением работе с новыми платформами. Значительная часть цифровых задач ложится на самих педагогов-психологов, увеличивая нагрузку и снижая возможность качественно осваивать цифровые инструменты.

Социально-культурные барьеры отражают влияние ценностей, норм, ожиданий и установок, которые существуют в профессиональном сообществе, семье, образовательной среде и обществе в целом. Эти факторы формируют контекст, в котором педагог-психолог осваивает цифровые технологии, интерпретирует их значимость и принимает решение об их использовании.

В ряде исследований отмечается, что педагоги и родители нередко выражают настороженность по отношению к онлайн-диагностике, дистанционному консультированию, цифровому сбору данных и другим формам цифровой трансформации. Так, О.Н. Шаповалова фиксирует, что часть педагогического и родительского сообщества воспринимает цифровизацию как угрозу [48]: указываются опасения относительно негативного влияния на психическое и физическое здоровье обучающихся, снижения качества воспитательного взаимодействия, дефицита живого

общения и эмоционального контакта, а также ухудшения образовательного процесса при преобладании дистанционных форм.

Эти данные подтверждают, что сопротивление цифровым инновациям в образовательной может быть обусловлено не техническими, а социально-культурными факторами: недоверием, страхами, сомнениями в адекватности цифровых методов для задач воспитания, консультирования и психологической поддержки.

В такой среде педагог-психолог может воспринимать внедрение цифровых инструментов как риск профессионального непонимания или критики, что ограничивает инициативность и снижает готовность к использованию современных технологий.

Использование цифровых платформ, хранение данных, дистанционное консультирование, онлайн-диагностика – всё это порождает новые этические дилеммы: как обеспечить сохранность личной информации, как поддерживать доверие, как сохранить качество профессионального взаимодействия и заботы, когда посредником становится технология. Для многих специалистов, школьников, родителей такие изменения могут восприниматься как утрата традиционных ценностей: личного контакта, доверия, гуманизма. Это усиливает настороженность, снижает готовность к использованию цифровых форм и создаёт культурно-ценностное сопротивление цифровизации.

Таким образом, цифровая грамотность педагогов-психологов должна включать не только технические умения, но и развитую цифровую этику – способность осознавать и уважать культурные, моральные и социальные последствия применения цифровых технологий, отвечать за защиту приватности, сохранять профессиональные ценности и взаимодействие на гуманистических основаниях. Без этого цифровизация профессиональной практики становится источником культурного и этического напряжения, что выступает серьёзным социально-культурным барьером её устойчивого внедрения.

Значимы и нормативные ожидания общества, в том числе связанные с представлениями о роли педагога-психолога. От специалиста традиционно ожидают высокой степени личного контакта, эмпатии и индивидуального присутствия, что может вызывать сомнения в легитимности дистанционных форм взаимодействия. Такая культурная установка снижает мотивацию к освоению цифровых инструментов даже при наличии технических и методических возможностей.

Социально-культурные барьеры проявляются и через недостаточную цифровую культуру родителей и обучающихся, что затрудняет использование цифровых сервисов в образовательном взаимодействии. Отсутствие навыков, неверное понимание роли цифровых технологий или страх перед онлайн-форматами ограничивает эффективное применение цифровых ресурсов в сопровождении обучающихся.

В совокупности эти социально-культурные факторы формируют атмосферу осторожности и замедляют цифровую трансформацию профессиональной деятельности педагогов-психологов. Они снижают готовность специалистов к освоению технологий, ослабляют профессиональную уверенность и ограничивают возможности полноценного использования цифровых инструментов в психолого-педагогической работе.

Не менее значимым является и правовой аспект цифровизации. Переход психологической службы к использованию онлайн-консультирования, электронных журналов, облачных хранилищ и цифровых платформ требует от специалистов не только владения техническими навыками, но и понимания новых юридических реалий. В современных исследованиях подчёркивается, что цифровая среда формирует качественно иные требования к регулированию обработки персональных данных, обеспечению конфиденциальности и соблюдению профессиональной этики. Так, Т.Я. Хабриева указывает, что цифровая реальность создаёт принципиально новые правовые риски, связанные с масштабируемостью данных, их уязвимостью и неопределённостью статуса цифровых следов [47].

В совокупности эти исследования показывают, что цифровизация требует от педагога-психолога переосмысления профессиональных границ при работе в онлайн-среде: важно учитывать вопросы анонимности, допустимого уровня доступности специалиста, корректной фиксации коммуникаций и разделения личного и профессионального цифрового пространства.

Отдельной группой социальных барьеров выступают межпоколенческие различия в цифровой культуре. Молодые специалисты, выросшие в цифровой среде, зачастую легче адаптируются к новым технологиям, тогда как психологи-педагоги с большим стажем работы могут испытывать трудности не только в освоении цифровых инструментов, но и в принятии самой идеи цифровой трансформации профессии. Это создаёт разрыв внутри профессионального сообщества и усложняет формирование единых подходов к цифровой грамотности.

Таким образом, трудности применения цифровых технологий педагогами-психологами имеют комплексный характер и проявляются в:

- недостаточная цифровая компетентность;
- цифровой стресс;
- психологические барьеры;
- организационные барьеры;
- социально-культурные барьеры;
- правовые и этические барьеры.

Эффективное преодоление этих барьеров требует системных решений: развития программ повышения квалификации, стандартизации цифровых методик, совершенствования нормативно-правовой базы и формирования культуры ответственного использования цифровых технологий в профессиональной среде.

Наш подход к пониманию содержания цифровой грамотности педагога-психолога, а также факторов, влияющих на него, схематично представлен на рисунке 1.



Рисунок 1. Концептуальная модель цифровой грамотности педагога-психолога в условиях цифровизации образования

Современные модели цифровых компетенций показывают, что цифровая грамотность имеет сложную, многоуровневую структуру. Она охватывает работу с информацией и данными, цифровое взаимодействие и коммуникацию, создание и использование цифрового контента, вопросы безопасности, а также решение профессиональных задач с помощью цифровых инструментов. Такая широта содержания позволяет рассматривать цифровую грамотность как интегративную компетенцию, пронизывающую различные аспекты деятельности специалиста. Требования профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» также фиксируют необходимость уверенного владения современными информационными и цифровыми технологиями, что делает цифровую грамотность значимой частью профессиональной компетентности педагога-психолога.

Психодиагностика, коррекционно-развивающая работа, профилактика, консультирование и просветительская деятельность всё чаще осуществляются с опорой на цифровые платформы, онлайн-сервисы и мультимедийные ресурсы. Это расширяет возможности психологической помощи, повышает её доступность и вариативность.

Цифровая грамотность педагога-психолога, таким образом, выступает системообразующим фактором качества психолого-педагогического сопровождения в современной школе. От уровня сформированности цифровой компетентности зависит:

- способность специалиста критически оценивать и отбирать цифровые инструменты;
- готовность интегрировать цифровые технологии в диагностику, коррекцию, профилактику, просвещение и другие виды деятельности;
- умение обеспечивать психологическую и информационную безопасность обучающихся в цифровой среде.

В то же время обзор исследований показал, что реальное состояние цифровой компетентности педагогов-психологов и педагогов в целом

характеризуется неоднородностью и выраженными дефицитами. Существенное влияние на использование цифровых технологий оказывают психологические факторы: технофобия и технопессимизм. Они снижают готовность педагога-психолога к освоению и использованию цифровых инструментов даже при наличии формальных условий.

Выводы по главе 1

Проведённый теоретический анализ показал, что понятие цифровой грамотности прошло путь от узкого понимания компьютерной и информационной грамотности, ориентированной преимущественно на владение техникой и навыками поиска информации, к трактовке её как интегративного качества личности, включающего когнитивные, операциональные, коммуникативные, информационно-аналитические, творческие, социально-этические, правовые и психологические компоненты. В зарубежных и отечественных работах цифровая грамотность рассматривается как система компетенций, обеспечивающая не только эффективное использование цифровых инструментов, но и критическое, ответственное и безопасное поведение в цифровой среде.

В совокупности полученные теоретические данные позволяют сделать несколько принципиальных выводов, значимых для построения эмпирического исследования:

– цифровая грамотность педагога-психолога является многокомпонентным и многоуровневым образованием, включающим не только технические, но и когнитивные, коммуникативные, социально-этические и психологические аспекты, её нельзя сводить к умению работать с компьютером или отдельными программами;

– в условиях цифровой трансформации образования цифровая грамотность педагога-психолога выступает ключевым ресурсом реализации всех базовых функций психологической службы школы. Её уровень напрямую

связан с качеством диагностики, коррекционно-развивающих и профилактических программ, консультативной и просветительской работы, а также с возможностью обеспечения психологической безопасности обучающихся в цифровой среде;

– существуют устойчивые системные барьеры развития и применения цифровой грамотности педагогов-психологов: дефициты цифровых компетенций, психологические установки (технофобия, технопессимизм), цифровой стресс, методическая и правовая неопределённость, организационные ограничения и неоднозначное отношение участников образовательного процесса к цифровизации;

– отношение педагогов-психологов к цифровым технологиям и выраженность технопессимистичных, технофобных установок можно рассматривать как значимый психологический фактор, опосредующий использование цифровых инструментов в профессиональной деятельности. Это создаёт теоретические основания для проверки гипотезы о связи отношения к технологиям с уровнем цифровой грамотности и возрастными характеристиками специалистов.

С учётом выявленных противоречий между требованиями цифровой образовательной среды и реальным уровнем готовности педагогов-психологов возникает объективная необходимость в разработке целенаправленных программ развития цифровой грамотности, опирающихся на деятельностный подход, учёт психологических барьеров и специфики профессиональных задач школьной психологической службы.

Таким образом, теоретический анализ обосновывает актуальность и необходимость эмпирического исследования уровня цифровой грамотности педагогов-психологов, их отношения к цифровым технологиям, а также разработки и реализации программы, направленной на развитие цифровой грамотности и снижение технопессимизма. Эти положения определяют логику и содержание последующей главы, посвящённой организации, методикам и результатам опытно-экспериментальной работы.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

2.1. Организация, методы и методики исследования

Экспериментальное исследование по развитию цифровой грамотности педагогов-психологов было организовано в соответствии с целью и задачами магистерской диссертации. Основная идея заключалась не только в том, чтобы зафиксировать актуальный уровень сформированности цифровых компетенций у специалистов, но и в разработке и реализации программы, направленной на их развитие.

Выбор темы исследования обусловлен возрастающей ролью цифровой среды в образовательном процессе и новыми вызовами, с которыми сталкиваются педагоги-психологи.

В исследовании приняли участие 30 педагогов-психологов из различных образовательных организаций Российской Федерации: 26 женщин и 4 мужчины в возрасте от 25 до 52 лет, со стажем работы от 2 до 20 лет.

В выборку вошли специалисты с разным стажем работы и уровнем подготовки в области цифровых технологий, что обеспечило более полное представление о существующем положении дел. Важно отметить, что исследование не носило характера аттестационной процедуры, его задача заключалась не в оценивании, а в поддержке и развитии профессиональной компетентности участников.

Исследование включало несколько этапов. На подготовительном этапе был проведён анализ психолого-педагогической литературы, определены диагностические методики и разработана структура сайта, который впоследствии стал основным инструментом формирующего воздействия. На диагностическом этапе педагоги-психологи проходили тестирование с использованием стандартизированных опросников и анкеты самооценки. Эти данные позволили зафиксировать исходные отношения к технологиям,

уровень цифровой грамотности, и оценку уверенности в использовании цифровых технологий.

Формирующий этап включал реализацию обучающей программы в формате образовательного сайта. Такой выбор был обусловлен несколькими факторами. Во-первых, онлайн-ресурс соответствует современным тенденциям цифровизации образования. Во-вторых, сайт объединял образовательные и диагностические функции: с одной стороны, участники осваивали новые компетенции через выполнение заданий, а с другой – фиксировались результаты их продвижения. В-третьих, цифровая форма обеспечивала гибкость: психологи могли работать в удобное для себя время и в индивидуальном темпе, что особенно важно при высокой загруженности специалистов.

Содержание программы включало шесть модулей, каждый из них содержал теоретическую часть, практические задания и ситуационные кейсы. Участники не только знакомились с материалами, но и выполняли действия: моделировали диалоги с родителями, составляли чек-листы для онлайн-консультаций, разрабатывали памятки для школьников. Такой деятельностный формат соответствует психологическим представлениям о формировании компетенций через активную деятельность.

Контрольный этап предусматривал повторное тестирование с использованием тех же диагностических инструментов, что и на констатирующем этапе. Это позволило сопоставить результаты до и после прохождения программы и выявить динамику изменений. На аналитическом этапе проводилась обработка данных с применением методов математической статистики (Т-критерий Вилкоксона).

Календарный план реализации проекта представлен в таблице 1.

План реализации проекта

Этап	Сроки	Содержание
Подготовительный	1 месяц	Анализ литературы; разработка диагностических инструментов и структуры сайта; формирование выборки участников; согласование с ними участия
Диагностический	2 недели	Проведение диагностики: опросник Г.У. Солдатовой, Е.И. Рассказовой, Т.А. Нестик, Е.А. Дорохова; тест «Цифровой гражданин», анкета самооценки; фиксация исходного уровня цифровой грамотности
Формирующий	1,5–2 месяца	Реализация программы на образовательном сайте: прохождение 6 модулей, выполнение практических заданий и кейсов; консультативная поддержка участников
Контрольный	2 недели	Тестирование по тем же методикам, анализ динамики компетенций; сбор обратной связи участников
Аналитический и итоговый	1 месяц	Обработка данных, статистический анализ, подготовка отчёта и формулировка выводов; оформление результатов в диссертации

В качестве диагностических инструментов применялись валидизированные методики:

«Опросник отношения к технологиям», разработанный Г.У. Солдатовой, Е.И. Рассказовой, Т.А. Нестик, Е.А. Дорохова. Он позволяет выявить установки личности по отношению к цифровым технологиям (технорационализм, технофилия, технофобия и технопессимизм) [20]. Для педагога-психолога эти показатели особенно важны, так как его собственное отношение к цифровым технологиям во многом определяет готовность внедрять их в практику.

Вторым инструментом выступал тест «Цифровой гражданин», созданный при участии аналитического центра НАФИ (национальное агентство финансовых исследований) [2]. Он позволяет комплексно оценить уровень цифровой грамотности по нескольким параметрам: информационная

и коммуникативная грамотность, создание цифрового контента, цифровая безопасность и навыки решения проблем в цифровой среде.

Дополнительно использовалась анкета самооценки уверенности, где участники оценивали частоту применения цифровых инструментов в работе и субъективный уровень уверенности в их использовании. Это позволило соотнести объективные данные тестирования с субъективными ощущениями специалистов и выявить расхождения между ними.

Таким образом, экспериментальное исследование было организовано как комплексная работа, включающая диагностику, формирующее воздействие и последующую оценку результатов. Такой подход позволил зафиксировать исходное состояние цифровой грамотности педагогов-психологов, разработать и реализовать программу её развития, а также оценить её эффективность.

2.2. Исследование уровня цифровой грамотности педагогов-психологов

Диагностика проходила полностью в онлайн-формате через образовательный сайт, специально созданный для реализации программы исследования. Это позволило обеспечить единообразие условий: все участники выполняли задания в одном интерфейсе, что исключало различия, связанные с разными техническими средствами. Во-вторых, система позволяла автоматически сохранять результаты в базе данных, упрощая последующую статистическую обработку. В-третьих, электронный формат был более удобен для самих участников: они могли пройти диагностику и саму программу в удобное время, без отрыва от основной работы.

После завершения диагностики результаты автоматически экспортировались в таблицы и сохранялись в электронном виде.

Для диагностики отношения педагогов-психологов к цифровым технологиям применялся опросник «Психодиагностика технофобии и технофилии» Г.У. Солдатовой, Е.И. Рассказовой, Т.А. Нестик, Е.А. Дорохова.

Методика включает 20 утверждений, сгруппированных по четырём шкалам [43]:

- технофобия (избегание цифровых технологий, тревога и страх перед их применением);
- технопессимизм (недоверие к цифровым технологиям, сомнения в их эффективности);
- технорационализм (взвешенное и сбалансированное отношение к цифровым технологиям);
- технофилия (чрезмерное увлечение цифровыми технологиями, склонность видеть в них универсальное решение).

Средние результаты по каждой установке представлены в таблице 2.

Таблица 2

Описательная статистика по опроснику Г.У. Солдатовой, Е.И. Рассказовой, Т.А. Нестик, Е.А. Дорохова (n = 30)

Название установки	(M)	(SD)	(Md)	Min	Max
Технофобия	7,27	2,36	7	3	14
Технопессимизм	10,37	2,97	11	5	16
Технорационализм	14,63	2,89	14,5	10	20
Технофилия	11,23	1,98	11	7	15

Интерпретация полученных данных опирается на статистические показатели:

Среднее (M) отражает общий уровень выраженности признака. Например, высокое значение по шкале технорационализма (M = 14,63) указывает, что именно эта установка является ведущей в выборке.

Стандартное отклонение (SD) показывает разброс: чем выше SD, тем больше различий в группе. Наибольшая вариативность выявлена по шкале технопессимизма (SD = 2,97), что указывает на значительные различия в

степени выраженности опасений и критического восприятия цифровых технологий среди участников.

Медиана (Md) уточняет центральное значение выборки. Так, медиана по технопессимизму (11) выше медианы по технофобии (7), что свидетельствует о большей распространённости скептических установок, чем страхов.

Минимальные и максимальные значения (Min, Max) отражают крайние позиции: например, по шкале технофобии от 3 до 14 баллов, что указывает как на практически полное отсутствие страха у большинства, так и на отдельные случаи выраженной настороженности.

С целью повышения наглядности результаты были переведены в процентное соотношение, что позволило отразить распределение показателей. Итоговые данные визуализированы на рисунке 2.

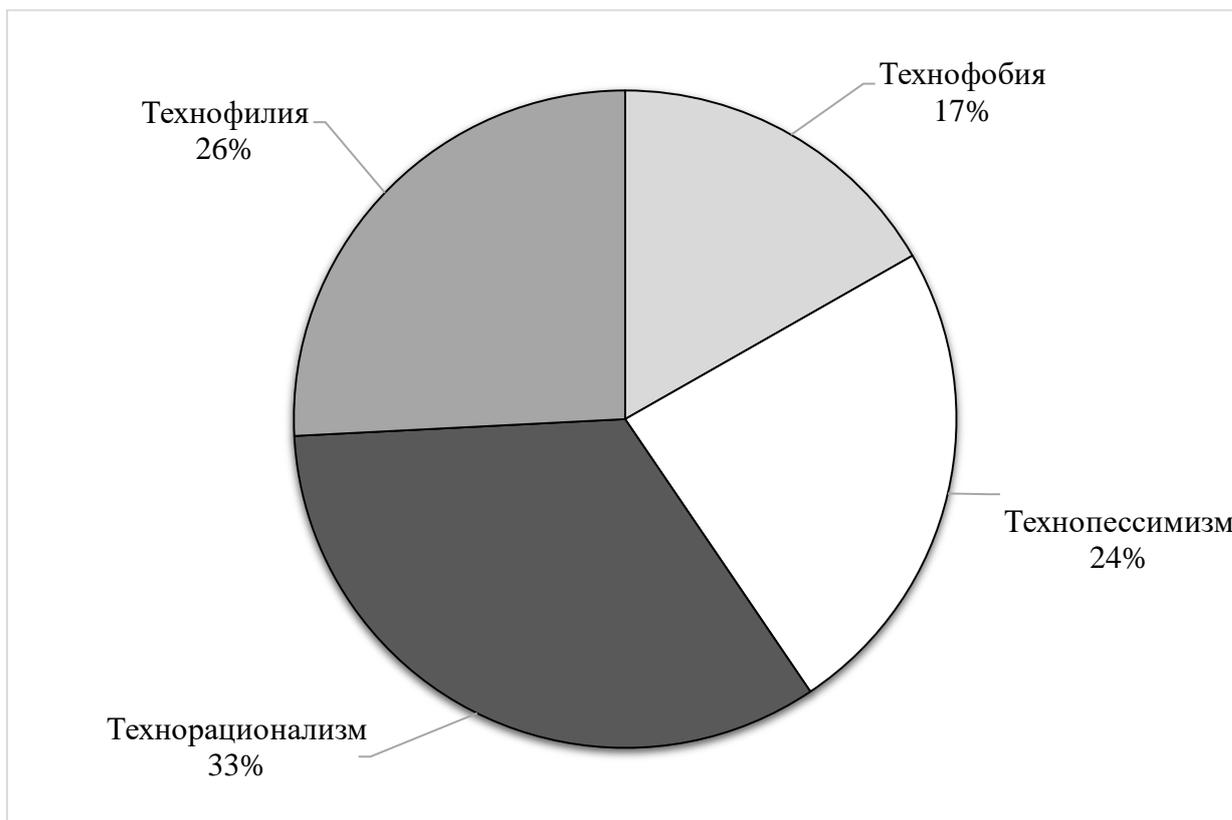


Рисунок 2. Распределение результатов участников в процентном соотношении по опроснику Г.У. Солдатовой, Е.И. Рассказовой, Т.А. Нестик, Е.А. Дорохова

Основные выводы по результатам диагностики:

– в выборке педагогов-психологов доминирует установка технорационализма (у 33% участников), что отражает конструктивное отношение к цифровым технологиям и создаёт благоприятные условия для развития цифровой грамотности;

– около четверти респондентов продемонстрировали выраженный технопессимизм, характеризующийся сомнениями в пользе цифровых инструментов;

– технофилия доминирует также у четверти участников, что может быть связано с индивидуальными различиями и позитивным опытом их использования в профессиональной практике;

– технофобия выражена слабее остальных установок, что свидетельствует о невыраженном страхе перед цифровыми технологиями, но имеет место быть.

В целом выборка демонстрирует готовность к развитию цифровой грамотности: рациональные установки преобладают, однако сохраняется группа специалистов с негативными установками, что подчёркивает актуальность программы, направленной на преодоление установочных барьеров и формирование позитивного, сбалансированного отношения к цифровым технологиям.

Для более комплексной оценки уровня цифровой грамотности педагогов-психологов на диагностическом этапе использовался тест «Цифровой гражданин», разработанный при участии аналитического центра НАФИ [2]. Данный инструмент позволяет оценить владение специалистами ключевыми цифровыми компетенциями в соответствии с современными моделями.

В тесте выделяется пять шкал:

– информационная грамотность и критическое мышление (способность находить, отбирать и оценивать достоверность информации, анализировать медиаконтент);

– коммуникация и цифровой этикет (умение эффективно и корректно взаимодействовать в цифровой среде, строить профессиональные коммуникации онлайн);

– безопасность и защита данных (навыки обеспечения конфиденциальности информации, знание основ кибербезопасности);

– правовая грамотность (знание законодательства в области защиты персональных данных, авторского права и правил использования цифровых ресурсов);

– решение проблем в цифровой среде (способность адаптироваться к новым условиям, находить нестандартные решения и использовать цифровые технологии в сложных ситуациях).

По итогам тестирования цифровых компетенций были получены значения, указанные в таблице 3.

Таблица 3

Результаты тестирования «Цифровой гражданин» (n=30)

Цифровые компетенции	(M)	(SD)	(Md)	Min	Max
Информационная грамотность и критическое мышление	65,33	6,39	65	52	77
Коммуникация и цифровой этикет	71,97	8,56	72	58	92
Безопасность и защита данных	48,7	4,43	48,5	36	60
Правовая грамотность	56,1	4,12	56	48	65
Решение проблем в цифровой среде	64,93	6,17	64	54	74

По информационной грамотности и критическому мышлению респонденты демонстрируют уверенный средний уровень информационной грамотности: большинство участников справляются с задачами поиска, анализа и оценивания информации. Небольшой разброс значений указывает на относительную однородность выборки в этой сфере. Это говорит о том, что базовые навыки критического отношения к цифровому контенту

сформированы у большинства специалистов и могут служить фундаментом для развития других цифровых компетенций.

Одна из наиболее сильных компетенций в выборке – коммуникация и цифровой этикет. Высокие средние показатели отражают уверенность педагогов-психологов в цифровом взаимодействии: онлайн-консультациях, переписке с обучающимися и родителями, участии в профессиональных сообществах. Умеренно высокий разброс значений показывает, что часть специалистов использует цифровые каналы особенно активно, что может быть связано с большим стажем работы в дистанционных форматах или развитой профессиональной сетевой коммуникацией.

Безопасность и защита данных наиболее проблемное направление. Среднее значение указывает на недостаточную уверенность специалистов в соблюдении цифровой безопасности, включая защиту персональных данных, работу с облачными хранилищами и оценку рисков. Относительно небольшой разброс свидетельствует о том, что трудности в этой области характерны для большинства участников, а не являются следствием отдельных низких значений. Показатель особенно важен для педагогов-психологов, поскольку связан с профессиональной ответственностью и соблюдением этических стандартов.

Цифровая правовая грамотность остаётся недостаточно развитой: специалисты демонстрируют средний уровень понимания законодательства, регулирующего работу в цифровой среде. Относительно узкий диапазон и небольшой разброс говорят о том, что трудности распределены равномерно. На практике это означает неуверенность в применении норм, касающихся обработки персональных данных, авторского права, конфиденциальности онлайн-взаимодействий. Дисциплина «цифровое право» требует более целенаправленного включения в программы повышения квалификации.

Респонденты демонстрируют достаточный уровень умений решать задачи в цифровой среде: выбирать инструменты, адаптироваться к новым сервисам, устранять технические трудности. При этом вариативность

показателей указывает на то, что часть специалистов испытывает сложности при внедрении инноваций или освоении новых платформ. Это может быть связано как с недостаточным практическим опытом, так и с выраженными психологическими барьерами – такими как технопессимизм или неуверенность в собственных цифровых навыках. Средние значения по всем шкалам представлены на рисунке 3, что позволяет наглядно сравнить выраженность отдельных компонентов цифровых компетенций.

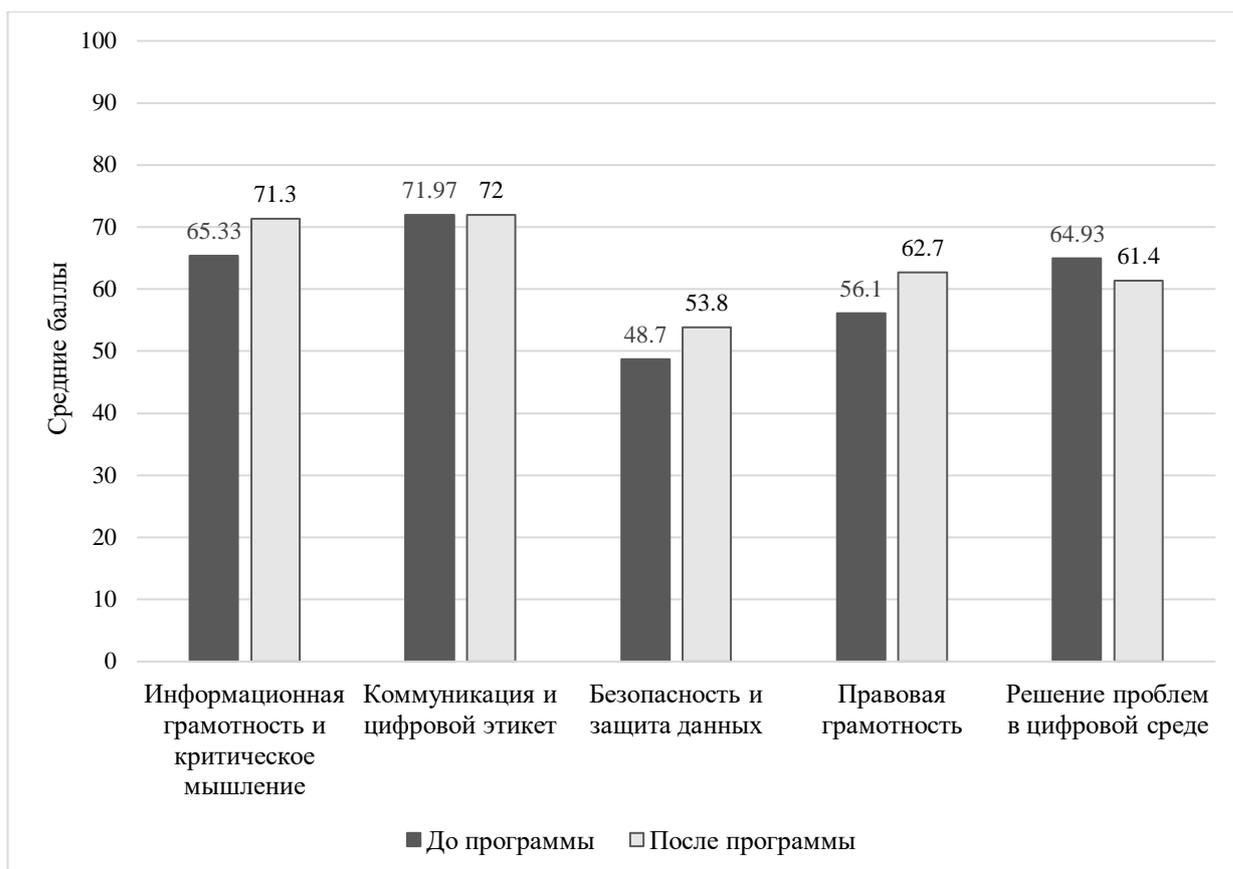


Рисунок 3. Средние значения по каждой компетенции педагогов-психологов на диагностическом этапе по тесту «Цифровой гражданин»

Результаты подтверждают необходимость комплексной программы повышения цифровой грамотности.

Для анализа связи между выраженностью установок по отношению к цифровым технологиям и возрастом педагогов-психологов был проведён корреляционный анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Этот метод позволяет установить наличие монотонной

(возрастающей или убывающей) зависимости между переменными и не предъявляет требований к нормальности распределения, что делает его оптимальным для анализа психологических шкал.

Перед вычислением коэффициента корреляции была выполнена предварительная обработка данных. Все 30 участников были объединены в три возрастные группы, что позволило визуализировать тенденции и повысить устойчивость интерпретации результатов: 25-30 лет – молодые специалисты, 31-40 лет – специалисты среднего возраста, 41-52 года – старшие специалисты.

После ранжирования данных был проведён расчёт корреляции между возрастом и каждой из четырёх установок: технофобией, технопессимизмом, технорационализмом и технофилией. Наиболее выраженная зависимость была обнаружена между возрастом и показателями технопессимизма. Коэффициент ранговой корреляции Спирмена составил $r_s = 0,59$ ($p = 0,0007$), что свидетельствует о статистически значимой положительной связи средней силы. Это означает, что с возрастом у педагогов-психологов усиливаются скептические установки относительно цифровых технологий.

Динамика средних значений в возрастных группах подтверждает направленность этой связи: 25-30 лет – $M = 8,0$; 31-40 лет – $M = 9,5$; 41-52 года – $M = 13,5$.

Таким образом, старшие участники чаще выражали сомнения в эффективности цифровизации и демонстрировали более критичное отношение к внедрению новых технологий в профессиональную деятельность.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что возраст является важным фактором, влияющим на характер установок педагогов-психологов по отношению к цифровым технологиям, а программы развития цифровой грамотности требуют дифференцированного подхода с учётом возрастных особенностей специалистов.

Для комплексной диагностики цифровой грамотности школьных психологов наряду с опросником Г.У. Солдатовой, Е.И. Рассказовой, Т.А. Нестик, Е.А. Дорохова и тестом «Цифровой гражданин» была применена

авторская анкета самооценки уверенности. Анкета включала 15 утверждений, сгруппированных в два блока: частота применения цифровых практик в работе и уверенность в применении цифровых инструментов

Для оценки выраженности цифровых компетенций была использована пятибалльная шкала, основанная на методе Р. Лайкерта – одном из наиболее распространённых инструментов измерения субъективных установок и самооценок. Эта шкала предполагает фиксирование степени согласия или частоты проявления определённых действий по упорядоченному набору категорий, что позволяет количественно представить качественные суждения респондента. Каждое утверждение оценивалось по пятибалльной шкале: от 1 («никогда / совсем не уверен») до 5 («постоянно / полностью уверен»). Такая форма позволила соотнести частоту использования цифровых ресурсов с субъективной уверенностью в их применении, что соответствует современным подходам к оценке цифровой грамотности специалистов.

Обработка данных проводилась с использованием описательной статистики, приведенной в таблице 4.

Таблица 4

Результаты анкетирования самооценки уверенности

Утверждение	M	SD	Md	Min	Max
1	2	3	4	5	6
Я использую онлайн-тесты для диагностики учащихся	3,4	0,92	3	1	5
Я применяю платформы видеосвязи (Zoom, Телемост и другие) в работе	3,45	1	3	1	5
Я использую электронные базы данных для хранения информации	3,35	0,88	3	1	5
Я применяю облачные сервисы (Google Drive, Яндекс.Диск и другие) для совместной работы	3,7	0,9	3	1	5

1	2	3	4	5	6
Я использую образовательные платформы (МЭШ, Moodle и другие) в профессиональной деятельности	3,2	0,86	3	1	5
Я применяю цифровые инструменты для консультирования родителей и детей	3,1	0,98	3	1	5
Я использую цифровые ресурсы в профилактической работе (например, онлайн-курсы)	3	1,1	3	1	5
Я применяю цифровые технологии для ведения документации и отчётности	4,1	0,85	4	1	5
Я уверен в своих навыках поиска и анализа информации онлайн	3,8	0,74	4	3	5
Я уверен в умении вести видеоконсультации с родителями или детьми	3,35	0,83	3	2	5
Я уверен в своей способности защищать персональные данные при работе с цифровыми сервисами	3,2	0,9	3	2	5
Я уверен, что могу правильно выбрать подходящий цифровой инструмент для разных задач	3,8	1,06	4	2	5
Я чувствую себя уверенно при использовании образовательных онлайн-платформ	3,7	0,85	4	1	5
Я уверен в своей способности предотвращать риски, связанные с цифровой средой (например, кибербуллинг)	3,6	0,85	4	2	5
Я уверен в умении обучать коллег или родителей пользоваться цифровыми инструментами	3,7	1,04	4	2	5

Интерпретация полученных результатов:

– наибольшая уверенность зафиксирована по вопросам, связанным с ведением документации ($M = 4,1$), что отражает востребованность этой практики в повседневной работе;

– наименьшие значения показали утверждения о применении цифровых ресурсов в профилактике ($M = 3,0$) и онлайн-консультировании ($M = 3,1$). Это указывает на сохраняющиеся трудности в освоении данных направлений;

– в блоке «уверенности» средние значения варьируются от 3,2 до 3,8. Наибольшая неуверенность отмечается в вопросах защиты данных ($M = 3,2$), что согласуется с выводами других исследований;

– стандартное отклонение ($SD = 0,7-1,1$) показывает различия между участниками: одни психологи активно и уверенно применяют цифровые технологии, а другие ограничиваются лишь отдельными базовыми инструментами.

Анкета выявила несбалансированность цифровых компетенций педагогов-психологов. Сильнее всего развиты навыки, связанные с рутинной административной работой (ведение документации), тогда как направления, требующие творческого и консультативного применения цифровых технологий, остаются проблемными. Эти результаты согласуются с другими методиками, подтверждая необходимость целенаправленных программ развития цифровой грамотности специалистов.

2.3. Разработка и реализация программы по развитию цифровой грамотности педагогов-психологов

Формирующий этап исследования предполагал создание и реализацию программы «Развитие цифровой грамотности педагога-психолога». Разработка программы опиралась на деятельностный подход, который позволил построить её не как набор разрозненных обучающих материалов, а как целостную траекторию формирования нового профессионального действия.

Важным методологическим основанием разработки программы выступают положения П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий. Согласно данной концепции, освоение нового действия проходит путь от внешних, материальных и развернутых форм к внутренним, свернутым и осознанным. В контексте развития цифровой грамотности это означает, что цифровые инструменты сначала осваиваются педагогом-психологом в виде внешних, пошаговых действий с опорой на инструкции и образцы, а затем интериоризируются и включаются в структуру профессиональной деятельности как устойчивые способы решения задач [11].

Также в проектировании программы особое значение имели представления А.Н. Леонтьева о деятельности как целостной системе, в которой знания и навыки формируются не изолированно, а через включение человека в осмысленную, мотивированную практику [25].

С позиции деятельностного подхода важно, чтобы человек не просто получал информацию о цифровых технологиях, а входил в ситуацию, где использование этих технологий становится необходимым для решения профессиональных задач. Поэтому каждый модуль программы был организован так, чтобы участник:

- видел практическую значимость цифрового инструмента для работы психолога;

– осваивал его в контексте реальных профессиональных ситуаций, а не абстрактных заданий;

– мог самостоятельно выбирать адекватные средства и способы действия;

– переходил от знакомства с инструментом к его полноценному и осмысленному применению.

Идеи А.Н. Леонтьева не столько задавали пошаговую структуру модулей, сколько определяли общий принцип: цифровые навыки формируются тогда, когда человек действует, решает задачи и преобразует ситуацию, а не просто изучает теоретический материал. Это позволило сделать программу не обучающим курсом, а профессиональным пространством деятельности, где цифровые инструменты становятся органичной частью работы педагога-психолога.

Подход С.Л. Рубинштейна усилил эту методологическую основу, задав акцент на формировании профессиональных установок через активное действие. В его работах подчёркивается, что сознание и психологические новообразования проявляются и развиваются в деятельности, а изменения в отношении к инструментам возможны лишь при их реальном, практически значимом использовании [37]. Это положение нашло отражение в программе через организацию модулей так, чтобы участник не только изучал цифровые средства, но и переживал опыт их применения: решал задачи, сталкивался с трудностями цифровой среды, выбирал стратегии взаимодействия, оценивал последствия своих решений. Такой формат позволил связать обучение с личным опытом специалиста, что, согласно Рубинштейну, является ключевым условием формирования устойчивых профессиональных установок и повышения уверенности в использовании новых средств деятельности.

Таким образом, идеи П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна не столько задавали пошаговую структуру модулей, сколько определяли общий принцип: цифровые навыки формируются тогда,

когда человек действует, проживает ситуацию, принимает решения и преобразует их в собственный профессиональный опыт.

Цель программы – развитие цифровой грамотности педагогов-психологов и снижение выраженности психологических барьеров (технопессимизма и технофобии) посредством включения специалистов в деятельностно организованную цифровую практику.

Общий объем программы составляет 48 академических часов, из которых 16 часов отводится на теоретическое освоение материала, 24 часа – на выполнение практических заданий и кейсов, 8 часов – на рефлексия, самодиагностику и итоговую оценку результатов. Продолжительность реализации программы – 6-8 недель. Ожидаемая интенсивность – 6-8 академических часов в неделю, что позволяет сочетать участие в программе с основной профессиональной деятельностью педагогов-психологов.

Основные модули программы представлены в таблице 5. Интерфейс и основные разделы образовательного сайта представлены в Приложении В.

Таблица 5

Учебно-тематический план комплекса мероприятий по развитию цифровой грамотности педагогов-психологов

Наименование модуля (объем часов)	Цель	Краткое содержание	Ожидаемый результат
1	2	3	4
Вводный модуль. Педагог-психолог в цифровом мире (6 часов)	Показать значение цифровой грамотности в работе педагога-психолога; определить исходный уровень	Тенденции цифровизации образования и цифровая трансформация психологической службы; роль цифровых инструментов в диагностике, консультировании,	Участники осознают значимость цифровой грамотности для своей деятельности; определяют сильные и слабые стороны

1	2	3	4
	цифровых компетенций участников	профилактике, коррекционно-развивающей работе, просвещении; связь цифровых компетенций с профессиональным стандартом педагога-психолога	своих цифровых компетенций; готовы к участию в обучающих модулях программы
Модуль 1. Информационная грамотность и критическое мышление (8 часов)	Развитие навыков поиска, анализа и критической оценки информации, необходимых для профессиональной практики	Источники психологической информации (базы данных, журналы, образовательные платформы); критерии достоверности информации; анализ медиаконтента (выявление фейков, дезинформации и манипулятивных материалов, оказывающих влияние на детей и родителей)	Участники уверенно ищут информацию, умеют ее проверять и критически анализировать
Модуль 2. Цифровая коммуникация и этика взаимодействия (8 часов)	Формирование культуры профессиональной коммуникации в цифровой среде	Правила этичного общения в цифровой среде; онлайн-консультирование педагога-психолога; культура деловой переписки и видеосвязи	Педагоги-психологи уверенно используют цифровые каналы связи; соблюдают этические нормы; ведут эффективную коммуникацию онлайн

1	2	3	4
Модуль 3. Кибербезопасность и защита данных в практике психолога (8 часов)	Повышение уровня цифровой безопасности при работе с персональными данными	Защита персональных данных (ФЗ-152); пароли, двухфакторная аутентификация, работа с облачными сервисами; киберугрозы (фишинг, кибербуллинг, утечка информации)	Участники умеют защищать данные; минимизируют цифровые риски; готовы просвещать об этом участников образовательного процесса
Модуль 4. Правовая грамотность в цифровой среде (8 часов)	Формирование правовой культуры при работе с цифровыми ресурсами	Авторское право и лицензии; правовые аспекты использования цифровых методик и тестов	Участники уверенно ориентируются в правовых вопросах; минимизируют риски нарушений
Модуль 5. Решение проблем и адаптация к цифровой среде (8 часов)	Развитие гибкости и способности адаптироваться к изменениям в цифровой среде	Алгоритмы решения проблем в цифровой среде; освоение новых платформ для диагностики и консультирования; профилактика цифрового стресса и профессионального выгорания	Участники гибко реагируют на изменения; уверенно внедряют новые технологии и поддерживают баланс между онлайн-работой и личными ресурсами

Программа была реализована в удобном онлайн-формате, соответствовала современным моделям цифровых компетенций и требованиям к профессиональной подготовке педагогов-психологов. Это инструмент практического формирования цифровой культуры специалистов, обеспечивающий сочетание диагностики, обучения и рефлексии.

Процесс формирования цифровой грамотности педагогов-психологов в рамках программы представлен в виде поэтапной схемы в Приложении Г.

2.4. Результаты опытно-экспериментальной работы и их анализ

Опытно-экспериментальная работа была направлена на оценку эффективности разработанной программы развития цифровой грамотности педагогов-психологов. Для анализа динамики цифровых компетенций, установок по отношению к цифровым технологиям и субъективной уверенности в использовании цифровой среды применялись количественные и качественные методы, Т-критерий Вилкоксона для связанных выборок, а также интерпретация данных анкетирования.

Сравнительные результаты диагностирования до и после прохождения программы представлены на рисунке 4. Полученные данные демонстрируют выраженную положительную динамику по большинству шкал.

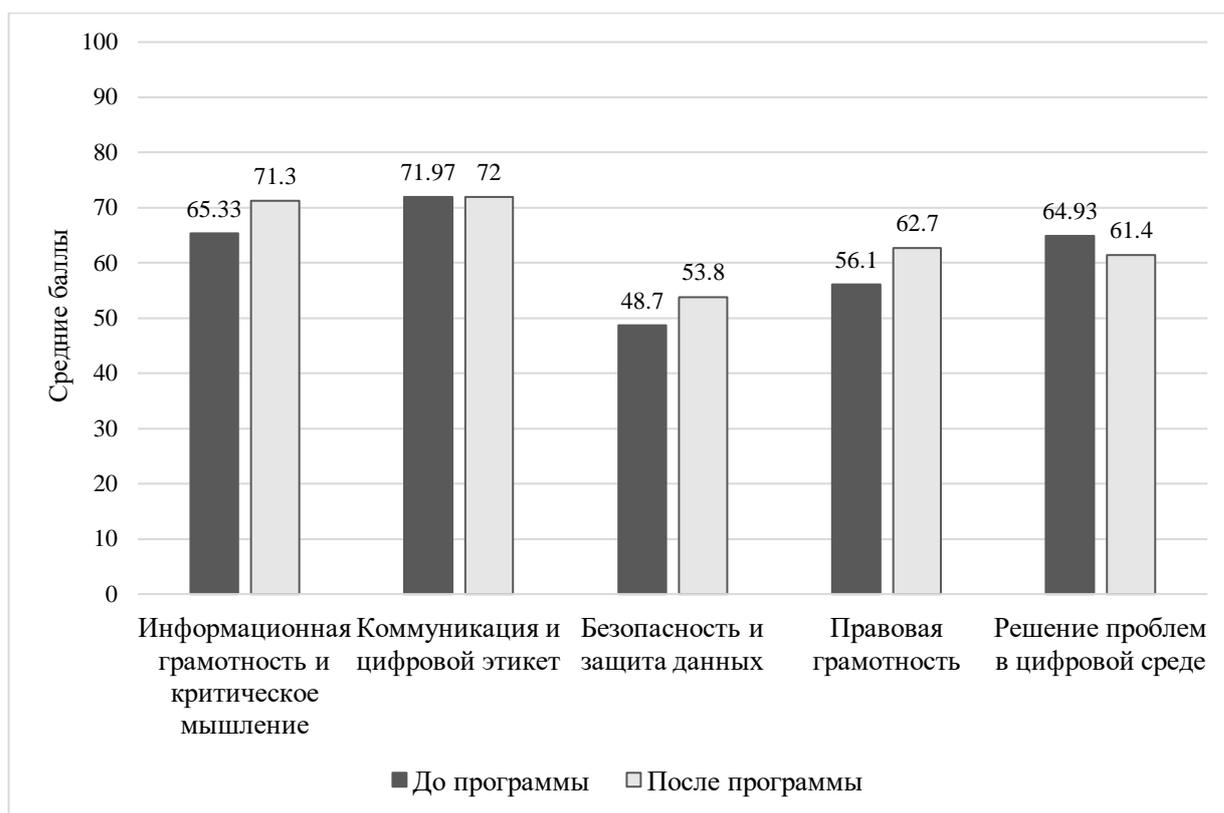


Рисунок 4. Динамика средних значений цифровых компетенций педагогов-психологов до и после реализации программы

Информационная грамотность и критическое мышление увеличились с $M = 65,33$ до $M = 71,3$. Данный рост свидетельствует о развитии у участников способности к более точному анализу цифровой информации, умению различать достоверные и недостоверные источники, что является ключевым компонентом профессиональной деятельности психолога. Наблюдаемое улучшение связано с включением в программу практических кейсов и заданий, направленных на формирование навыков критического анализа.

Коммуникация и цифровой этикет продемонстрировали стабильность высоких показателей. Незначительный прирост интерпретируется как подтверждение сформированности навыков цифрового взаимодействия ещё на диагностическом этапе. Программа способствовала структурированию уже имеющихся компетенций и осознанию норм этического онлайн-взаимодействия.

Безопасность и защита данных показали наиболее существенный рост – с 48,7 до 53,8. Это отражает снижение неопределённости в вопросах цифровой безопасности и улучшение практических навыков защиты данных. Участники освоили алгоритмы предотвращения рисков, основы ФЗ-152 и правила работы с облачными сервисами, что особенно значимо в профессиональной деятельности, связанной с конфиденциальной информацией.

Правовая грамотность также продемонстрировала значимый рост с 56,1 до 62,7. Участники стали более уверенно ориентироваться в законодательных нормах, регулирующих работу в цифровой среде, что уменьшило правовые барьеры и повысило профессиональную автономию.

Решение проблем в цифровой среде, напротив, зафиксировало небольшое снижение средних значений. Это можно трактовать как следствие интеллектуального напряжения или иных факторов, так как отсутствует статистически значимые различия.

На рисунке 5 отражена динамика четырёх типов установок по методике Г.У. Солдатовой, Е.И. Рассказовой, Т.А. Нестик и Е.А. Дорохова.

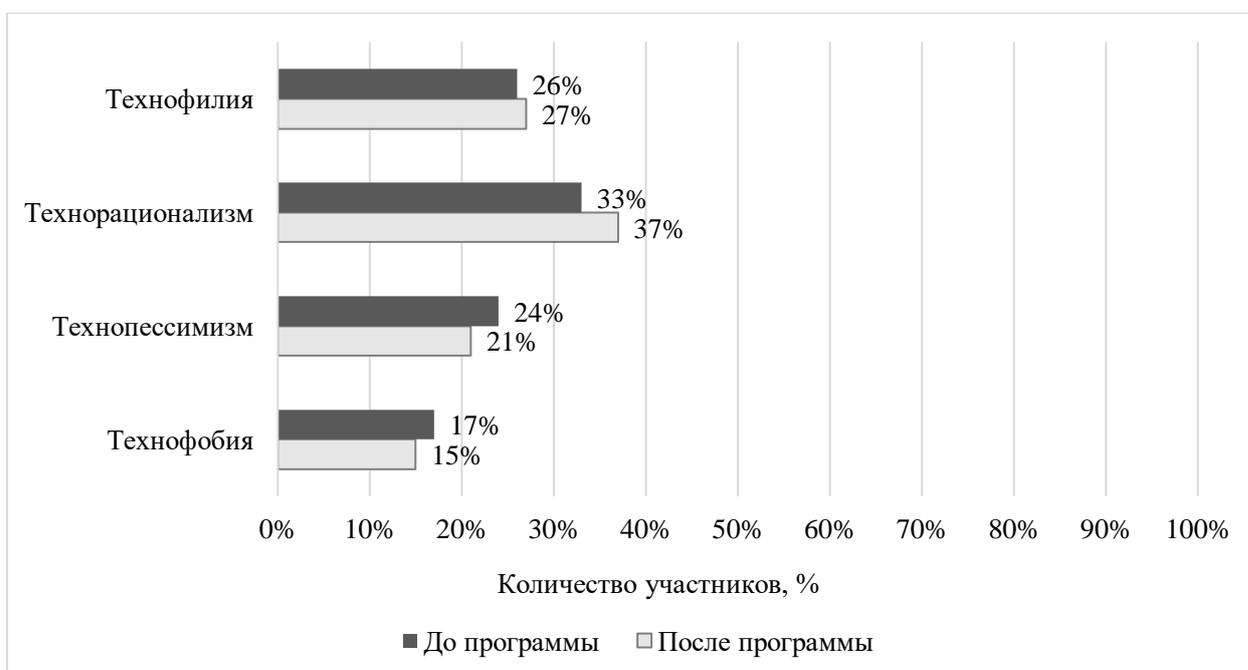


Рисунок 5. Динамика техноустановок до и после реализации программы

Технофобия снизилась с 17% до 15%. Это указывает на уменьшение тревожности и избегания цифровых инструментов. Включение участников в практическую цифровую деятельность способствовало снижению эмоциональных барьеров.

Технопессимизм уменьшился с 24% до 21%, что является важным результатом. Снижение скептических установок связано с тем, что специалисты получили возможность увидеть реальную эффективность цифровых инструментов, а не оценивать их гипотетически. Это подтверждается и результатами корреляционного анализа: более высокие показатели технопессимизма были характерны для старшей возрастной группы, однако после программы различия сгладились.

Технорационализм увеличился с 33% до 37%. Преобладающая установка выборки стала ещё более выраженной: специалисты стали демонстрировать взвешенное отношение к цифровым инструментам, лучше понимать границы и возможности технологий в профессиональной деятельности.

Технофилия осталась стабильной, что отражает сохранение позитивного, но не чрезмерного интереса к цифровым технологиям. Небольшой прирост может быть связан с успешным опытом применения инструментов в ходе обучения.

Эти данные демонстрируют снижение крайних установок (фобии и пессимизма) и усиление рационального отношения к цифровой среде, что является целевым эффектом программы.

Анкета позволила выявить изменения в субъективной оценке частоты использования цифровых практик и уверенности участников. После прохождения программы наблюдалось:

- увеличение уверенности в использовании облачных сервисов, цифровых платформ и инструментов видеокommunikации;
- повышение рефлексивности в вопросах защиты данных и цифровых рисков;
- расширение спектра цифровых задач, которые специалисты готовы брать в работу.

Особенно заметно выросла уверенность в использовании цифровых инструментов для консультирования и профилактической работы тех направлений, где на диагностическом этапе были зафиксированы наиболее низкие значения.

Для определения эффективности программы развития цифровой грамотности педагогов-психологов был проведён статистический анализ различий между результатами констатирующего и контрольного этапов исследования. В качестве метода проверки использовался Т-критерий Вилкоксона для связанных выборок, что обусловлено порядковым характером данных и отсутствием требований к нормальности распределения. Такой подход широко применяется в психолого-педагогических исследованиях при оценке изменений, происходящих после обучающих воздействий. Результаты анализа представлены в таблице 6.

Результаты статистического анализа по результатам повторного тестирования «Цифровой гражданин» (n=30)

Цифровая компетенция	М (до)	М (после)	T-критерий Вилкоксона	z	Уровень значимости
Информационная грамотность и критическое мышление	65,33	71,30	T=134	-2,03	p < 0,05
Коммуникация и цифровой этикет	71,97	72,00	T=219	-0,41	p > 0,05 (незначимо)
Безопасность и защита данных	48,70	53,80	T=96	-2,67	p < 0,01
Правовая грамотность	56,10	62,70	T=78	-2,89	p < 0,01
Решение проблем в цифровой среде	64,93	61,40	T=201	-0,88	p > 0,05 (незначимо)

Полученные данные позволяют утверждать, что программа оказала существенное влияние на развитие цифровых компетенций участников. Наиболее выраженные положительные изменения зафиксированы в тех направлениях, которые на диагностическом этапе были обозначены как наиболее проблемные – цифровая безопасность и правовая грамотность. Значимые различия ($p < 0,01$) по этим шкалам свидетельствуют о том, что специалисты стали лучше ориентироваться в вопросах защиты персональных данных, предотвращения цифровых рисков, а также нормативно-правового регулирования цифровых практик. Рост компетентности в данных областях особенно важен для педагогов-психологов, взаимодействующих с конфиденциальной информацией и осуществляющих сопровождение учащихся в условиях цифровой среды.

Значимые улучшения отмечены также по шкале «информационная грамотность и критическое мышление» ($p < 0,05$). Повышение показателей отражает рост уверенности участников в работе с цифровыми источниками информации, умении критически оценивать медиаконтент, выявлять недостоверные данные и использовать цифровые ресурсы в профессиональной деятельности.

По шкале «коммуникация и цифровой этикет» значимых различий не выявлено ($p > 0,05$), что объясняется тем, что данная компетенция изначально была одной из наиболее развитых в выборке. Педагоги-психологи уже активно использовали электронные каналы коммуникации, что ограничило потенциал прироста.

Особое внимание привлекает показатель «решение проблем в цифровой среде», где наблюдается небольшое снижение среднего значения при отсутствии статистически значимых различий. Подобная динамика интерпретируется как проявление эффекта «осознанной некомпетентности»: после прохождения программы участники стали более точно оценивать собственные возможности и сложности цифровой среды, что привело к корректировке самооценки, а не к фактическому снижению уровня компетентности. Данный эффект неоднократно описан в исследованиях профессионального развития и цифровой самооэффективности.

В целом полученные результаты подтверждают эффективность разработанной программы: она способствовала росту ключевых цифровых компетенций, необходимых для профессиональной деятельности педагога-психолога, а также формированию более уверенного, рационального и ответственного отношения к цифровым технологиям. Эти изменения согласуются с теоретическими основаниями исследования, согласно которым включение специалиста в деятельностно организованную цифровую среду приводит к развитию не только навыков, но и профессиональных установок.

Комплексная интерпретация данных позволяет утверждать следующее:

Программа оказала статистически и практически значимое влияние на уровень цифровой грамотности педагогов-психологов. Наиболее выраженные изменения зафиксированы в областях цифровой безопасности, правовой грамотности и критического анализа информации.

Произошла позитивная перестройка установок по отношению к цифровой среде. Снижение технопессимизма и технофобии в сочетании с ростом рационального отношения подтверждает эффективность программы в преодолении психологических барьеров цифровизации.

Изменения в самооценке цифровых навыков свидетельствуют о переходе участников к более осознанной позиции пользователя цифровых технологий.

Данные Вилкоксона подтверждают статистическую значимость большинства изменений, что позволяет оценивать программу как эффективно воздействующую на формирование цифровых компетенций.

Таким образом, опытно-экспериментальная работа показала, что разработанная программа является результативным инструментом развития цифровой грамотности педагогов-психологов и способствует формированию устойчивой профессиональной цифровой культуры.

Выводы по главе 2

На констатирующем этапе выявлены особенности цифровой грамотности и установок педагогов-психологов. Большинство участников продемонстрировали достаточно высокий уровень информационной грамотности и цифрового этикета при одновременной недостаточности компетенций в области цифровой безопасности и правовой грамотности. В установках доминировал технорационализм, однако значительная часть специалистов проявляла технопессимизм и элементы технофобии, что указывает на наличие психологических барьеров принятия цифровых технологий. Корреляционный анализ показал, что с возрастом усиливаются скептические установки (технопессимизм), что требует учёта возрастного фактора при проектировании программ повышения квалификации.

Авторская программа «Развитие цифровой грамотности педагога-психолога» доказала свою эффективность как формирующее средство. Содержательная структура программы, построенная на идеях А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна, предполагала включение педагога-психолога в деятельность с реальными цифровыми инструментами в контексте профессиональных задач. Модули, посвящённые информационной грамотности, цифровой коммуникации, кибербезопасности, правовым аспектам и решению проблем в цифровой среде, обеспечили не только передачу знаний, но и формирование новых способов профессионального действия.

В ходе опытно-экспериментальной работы зафиксирована качественная трансформация установок по отношению к цифровым технологиям. Динамика техноустановок показала снижение технофобии и технопессимизма и усиление технорационализма как ведущей позиции. Это означает, что педагоги-психологи стали менее тревожно и менее скептически относиться к цифровым инструментам, оценивая их с более взвешенных, рациональных позиций. Полученные изменения согласуются с гипотезой о том, что

включение в осмысленную цифровую деятельность и накопление успешного опыта применения технологий в профессиональных задачах способствует преодолению психологических барьеров цифровизации.

Статистически значимые изменения цифровых компетенций подтверждены с помощью Т-критерия Вилкоксона для связанных выборок. После реализации программы значимо выросли показатели информационной грамотности и критического мышления ($p < 0,05$), цифровой безопасности и правовой грамотности ($p < 0,01$). Это отражает расширение репертуара цифровых практик, повышение осведомлённости о правовых рисках и укрепление навыков защиты персональных данных. По шкале «коммуникация и цифровой этикет» значимых изменений не выявлено, что объясняется её изначально высоким уровнем. Небольшое снижение показателя «решение проблем в цифровой среде» при отсутствии статистической значимости интерпретируется как проявление эффекта осознанной сложности цифровой среды и повышенной критичности самооценки, а не как реальное снижение компетентности.

Изменения затронули не только объективные показатели, но и субъективную уверенность в цифровой среде. По данным авторской анкеты, после прохождения программы возросла частота использования цифровых ресурсов в диагностике, консультировании, профилактической работе и ведении документации, а также повысилась уверенность в умении защищать данные, выбирать адекватные цифровые инструменты и обучать других их использованию. При этом сохранилась неоднородность по отдельным показателям, что указывает на необходимость дальнейшей адресной работы с теми специалистами, у которых остаются затруднения.

Разработанная программа может рассматриваться как модель формирования профессиональной цифровой культуры педагога-психолога. Результаты опытно-экспериментальной работы показывают, что программа способствует не только развитию отдельных цифровых навыков, но и перестройке профессиональной позиции: формированию более

ответственного, критического и вместе с тем открытого отношения к цифровым технологиям. В этом смысле она может быть использована как основа для программ повышения квалификации, курсов дополнительного образования и внутришкольных форм наставничества в области цифровой грамотности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование было направлено на изучение цифровой грамотности педагогов-психологов и проверку эффективности программы, ориентированной на её развитие. Актуальность темы определяется тем, что цифровая трансформация образования затрагивает все основные компоненты профессиональной деятельности школьного психолога – диагностику, консультирование, профилактику, коррекционно-развивающую работу и просвещение. В этой ситуации цифровая грамотность перестаёт быть вспомогательным навыком и становится условием качественного психолого-педагогического сопровождения.

В работе была последовательно реализована поставленная цель – разработать и апробировать программу развития цифровой грамотности педагогов-психологов. Решение задач исследования и анализ результатов позволяют сформулировать ряд итоговых положений.

Теоретический анализ показал, что цифровая грамотность представляет собой многокомпонентную систему, включающую когнитивные, операциональные, информационно-аналитические, коммуникативные, социально-этические и психологические элементы. Она связана не только с владением цифровыми инструментами, но и с критическим мышлением, безопасным поведением в цифровой среде, правовой осведомлённостью и осознанным отношением к технологиям. В профессиональной деятельности педагога-психолога цифровая грамотность выступает структурным элементом его компетентности, определяющим качество работы в условиях современного образования.

Теоретический анализ также позволил зафиксировать комплекс барьеров цифровизации: недостаточную подготовку специалистов, цифровой стресс, технофобные и технопессимистичные установки, организационные и правовые затруднения. Эти условия подчёркивают необходимость целенаправленных программ развития цифровых компетенций, основанных

на деятельностном подходе и реальном включении психолога в цифровую профессиональную среду.

Эмпирическая часть работы позволила получить разносторонние данные о состоянии цифровой грамотности педагогов-психологов. На констатирующем этапе анализ техноустановок показал преобладание технорационализма и наличие выраженного технопессимизма у части специалистов. Корреляционный анализ подтвердил связь возраста и скептического отношения к цифровым технологиям, что подчёркивает необходимость дифференцированных программ повышения квалификации.

Выявлены сильные стороны выборки – развитость информационной грамотности и навыков цифровой коммуникации; а также проблемные зоны – цифровая безопасность, правовые аспекты и уверенность в решении нестандартных цифровых задач.

Зафиксированные изменения установок педагогов-психологов по отношению к цифровым технологиям связаны не с информированием о возможностях цифровых средств, а с характером их практического использования в ходе программы. Рост цифровых компетенций, подтверждённый статистически значимыми различиями по тесту «Цифровой гражданин», а также повышение субъективной уверенности в применении цифровых инструментов указывают на формирование у участников опыта успешного профессионального действия в цифровой среде. Полученные результаты позволяют интерпретировать снижение технопессимизма и технофобии, а также усиление технорационализма как следствие перестройки способов профессионального действия, а не изменения декларативных установок. Последовательное включение участников в выполнение практических заданий и кейсов обеспечило переход от ситуативного и неуверенного использования цифровых инструментов к более осознанному и автономному их применению, что объясняет устойчивый характер выявленных изменений.

Статистический анализ (Т-критерий Вилкоксона) подтвердил значимые положительные изменения по ключевым компонентам цифровой грамотности – информационной, правовой и особенно цифровой безопасности. Эти результаты отражают рост профессиональной автономии психологов, их способность защищать данные, анализировать цифровой контент, ориентироваться в нормативных требованиях и минимизировать риски цифровой среды. При этом отсутствие значимых различий по шкале цифрового этикета объясняется исходно высоким уровнем этой компетенции.

Не менее значимой является динамика установок по отношению к цифровым технологиям: снижение технофобии и технопессимизма, усиление технорационализма. Участники стали воспринимать цифровую среду менее тревожно, более критично и взвешенно, что согласуется с гипотезой исследования. Это подтверждает, что изменения в установках возможны при накоплении успешного опыта цифрового действия, когда технология становится частью профессиональной практики, а не внешним требованием.

Полученные данные демонстрируют, что целенаправленное формирование цифровой грамотности способствует снижению психологических барьеров, укреплению профессиональной уверенности и развитию навыков, необходимых педагогу-психологу для работы в современной школе. Программа может рассматриваться как модель развития профессиональной цифровой культуры и имеет потенциал для применения в курсах повышения квалификации, внутреннего обучения педагогов-психологов и методических служб.

Итоги исследования подтверждают выдвинутую гипотезу: установки по отношению к цифровым технологиям действительно связаны с возрастом специалистов, а развитие цифровой грамотности способствует снижению технопессимистичных оценок и повышению конструктивного отношения к цифровой среде.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. М.: Академия, 2003. 624 с.
2. Аймалетдинов Т.А., Баймуратова Л.Р., Зайцева О.А., Имаева Г.Р., Спиридонова Л.В. Цифровая грамотность российских педагогов: готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе. М.: Аналитический центр НАФИ, 2019. 64 с.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2018. 363 с.
4. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2010. 159 с.
5. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. М.: Педагогика, 1982. 192 с.
6. Белинская Е.П. Психология идентичности личности. М.: НИЦ ИНФРА-М, 2014. 320 с.
7. Битянова М.Р. Практическая психология в школе: психологическое сопровождение образовательного процесса. М.: Генезис, 2001. 352 с.
8. Блинов В.И., Сергеев С.Н. Цифровая трансформация образования: вызовы и перспективы. М.: ИНФРА-М, 2020. 256 с.
9. Бодалев А.А. Личность и общение. М.: Педагогика, 1983. 272 с.
10. Войскунский А.Е. Психология и Интернет. М.: Акрополь, 2010. 439 с.
11. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М.: КДУ, 2007. 336 с.
12. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
13. Давыдова Н.В. Психологические аспекты цифровизации образовательной среды // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 6. С. 15–27.

14. Дудина О.В. Формирование цифровой компетентности будущих педагогов-психологов // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2022. Т. 28. № 3. С. 82–87.
15. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики. М.: Педагогика, 1991. 160 с.
16. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л.: Издательство ЛГУ, 1985. 168 с.
17. Ершов А.П. Информатизация: от компьютерной грамотности школьников к информационной культуре общества. М.: Просвещение, 1992. 192 с.
18. Журавлёв А.Л., Нестик Т.А. Социально-психологические последствия развития информационных технологий // Психологический журнал. 2019. Т. 40. № 1. С. 5–17.
19. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
20. Иванова О.Н. Цифровые технологии в образовательном процессе: психолого-педагогические аспекты // Психология и педагогика: вызовы современности. 2021. № 4. С. 15–21.
21. Казакова Е.И. Психолого-педагогическое сопровождение в образовании: методология и технологии. СПб.: Питер, 2009. 304 с.
22. Киселёва М.Г. Онлайн-консультирование в деятельности школьного психолога // Психологическая служба. 2020. № 4. С. 18–25.
23. Колыхматов В.И. Профессиональное развитие педагога в условиях цифровизации образования. СПб.: ЛОИРО, 2020. 148 с.
24. Кручинин В.А. Психологическая безопасность личности в цифровой образовательной среде. М.: ИНФРА-М, 2020. 168 с.
25. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, 2005. 352 с.

26. Лапчик М.П. Подготовка педагогических кадров в условиях информатизации образования. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. 272 с.
27. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. М.: Педагогика, 1988. 192 с.
28. Мерзлякова Д.Р. Особенности психологического здоровья педагогов с разным уровнем профессионального мастерства в условиях цифровой трансформации образовательного процесса // Педагогическое образование в России. 2022. № 6. С. 123–129.
29. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития. М.: Академия, 2003. 456 с.
30. Нестик Т.А. Социально-психологические последствия цифровизации // Социальная психология и общество. 2019. № 4. С. 6–19.
31. Нестик Т.А., Солдатова Г.У. Отношение к интернету среди интернет-пользователей: технофобы и технофилы // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2016. № 1. С. 54–61.
32. Носкова Н.В., Петрова Л.А. Цифровая компетентность современного педагога: от теории к инновационной практике // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-4. С. 45–49.
33. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология. М.: Академия, 2001. 512 с.
34. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2010. 272 с.
35. Реан А.А. Психология личности. СПб.: Питер, 2019. 288 с.
36. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования: психолого-педагогический и технологический аспекты. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. 400 с.
37. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2020. 713 с.

38. Савенков А.И. Психодиагностика в образовании. М.: Юрайт, 2024. 293 с.
39. Скорова Л.В., Качимская А.Ю. Представления психологов образования о цифровизации профессиональной деятельности // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2021. С. 593–598.
40. Смирнова Е.С., Петрова Л.А. Психологические аспекты цифровизации образования // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. № 6. С. 5–17.
41. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Психологические модели цифровой компетентности российских подростков и родителей // Национальный психологический журнал. 2014. № 2. С. 27–38.
42. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. М.: Смысл, 2017. 375 с.
43. Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Дорохов Е.А. Психодиагностика технофобии и технофилии: разработка и апробация опросника отношения к технологиям для подростков и родителей // Социальная психология и общество. 2021. Т. 12. № 4. С. 170–188.
44. Спартакян Н.С. Психолого-педагогическое сопровождение психологической безопасности педагога в цифровом образовательном пространстве // Психолого-педагогические исследования. 2023. Т. 15. № 2. С. 45–55.
45. Федеральный закон от 27.07.2006 № 152-ФЗ «О персональных данных». М., 2023.
46. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». М., 2023.
47. Хабриева Т.Я. Право перед вызовами цифровой реальности // Журнал российского права. 2018. № 9. С. 5–16.
48. Шаповалова О.Н. Преимущества и риски цифровизации школьного образования глазами педагогов и родителей: аналитический обзор // Научное обозрение. Педагогические науки. 2022. № 1. С. 49–54.

49. Этический кодекс психолога. М.: Российское психологическое общество, 2012.
50. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»: утв. приказом Минтруда России от 24.07.2015 № 514н. М., 2015.
51. Belshaw D. The Essential Elements of Digital Literacies. N.Y.: CreateSpace, 2012. 240 p.
52. Bruce C.S. The Seven Faces of Information Literacy. Adelaide: Auslib Press, 1997. 224 p.
53. Buckingham D. Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge: Polity Press, 2003. 219 p.
54. Doyle C.S. Information Literacy in an Information Society. Syracuse, N.Y., 1994.
55. Ferrari A. DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013. 48 p.
56. Gilster P. Digital Literacy. N.Y.: Wiley, 1997. 276 p.
57. Jonassen D.H. Computers as Mindtools for Schools: Engaging Critical Thinking. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1996. 208 p.
58. Livingstone S. Children and the Internet: Great Expectations, Challenging Realities. Cambridge: Polity Press, 2009. 256 p.
59. Martin A. DigEuLit – a European Framework for Digital Literacy. Cardiff: University of Wales, 2005. 132 p.
60. Martin A., Grudziecki J. DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development // Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences. 2006. Vol. 5. № 4. P. 1–19.
61. Masterman L. Teaching the Media. L., 1985.
62. OECD. Students, Computers and Learning: Making the Connection. Paris: OECD Publishing, 2015. 210 p.

63. Papert S. *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. N.Y.: Basic Books, 1980. 230 p.
64. Redecker C. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 95 p.
65. Selwyn N. *Education and Technology: Key Issues and Debates*. L.: Bloomsbury Academic, 2016. 216 p.
66. UNESCO. *A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator 4.4.2*. Paris: UNESCO, 2018. 44 p.
67. Vuorikari R., Punie Y. *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. 97 p.
68. Zurkowski P.G. *The Information Service Environment: Relationships and Priorities*. Washington, D.C., 1974.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Таблица 7

Реализация деятельностного подхода в программе развития цифровой грамотности

Автор	Ключевые положения подхода	Что берётся в исследовании	Как реализовано в программе и на сайте
С.Л. Рубинштейн	Психика и установки формируются в деятельности, а не через усвоение информации	Изменение отношения к цифровым технологиям возможно только через практический опыт	Отказ от лекционного формата; включение участников в реальные профессиональные цифровые действия; задания, предполагающие принятие решений и анализ последствий
А.Н. Леонтьев	Деятельность имеет структуру: мотив – цель – действие – операции	Цифровая грамотность рассматривается как способ профессионального действия	Задания строятся вокруг профессиональных задач педагога-психолога (консультирование, диагностика, просвещение, коррекционно-развивающая работа, профилактика); акцент на выборе инструментов под цель
П.Я. Гальперин	Формирование действий осуществляется поэтапно: от внешнего к внутреннему	Цифровые действия формируются как управляемый процесс	Модули включают инструкции и чек-листы, самостоятельное выполнение заданий и рефлексию; постепенный переход к автономному использованию цифровых инструментов

Методологическая модель разработки программы развития цифровой грамотности педагогов-психологов

Компоненты цифровой грамотности	Выявленные на констатирующем этапе особенности	Содержательное наполнение модулей (что представлено на сайте)	Ожидаемый результат
1	2	3	4
Информационная грамотность	Неравномерность развития; недостаточная осознанность критериев оценки цифровой информации	Ориентировочные материалы по работе с цифровой информацией; практические задания на поиск, отбор и анализ профессионально значимых цифровых ресурсов	Повышение осознанности и уверенности при работе с цифровой информацией
Коммуникация и взаимодействие в цифровой среде	Сдержанное отношение к цифровым формам профессионального взаимодействия	Кейсы и задания, моделирующие профессиональное взаимодействие педагога-психолога в онлайн-среде	Расширение опыта профессионального цифрового взаимодействия
Цифровая безопасность	Относительно низкие показатели по шкале цифровой безопасности; тревожность при работе в цифровой среде	Практические задания по анализу рисков, защите персональных данных и безопасному использованию цифровых инструментов	Снижение тревожности и повышение субъективной уверенности
Правовые аспекты цифровой деятельности	Недостаточная правовая осознанность в использовании цифровых средств	Разбор типичных профессиональных ситуаций, связанных с нормативными требованиями и ответственностью	Повышение правовой грамотности и ответственности

Окончание таблицы 8

1	2	3	4
Решение проблем в цифровой среде	Достаточный уровень при исходной диагностике, закрепление навыков	Практические задания с элементами неопределённости, требующие самостоятельного выбора цифровых решений	Укрепление рефлексивного и осознанного отношения к цифровым задачам

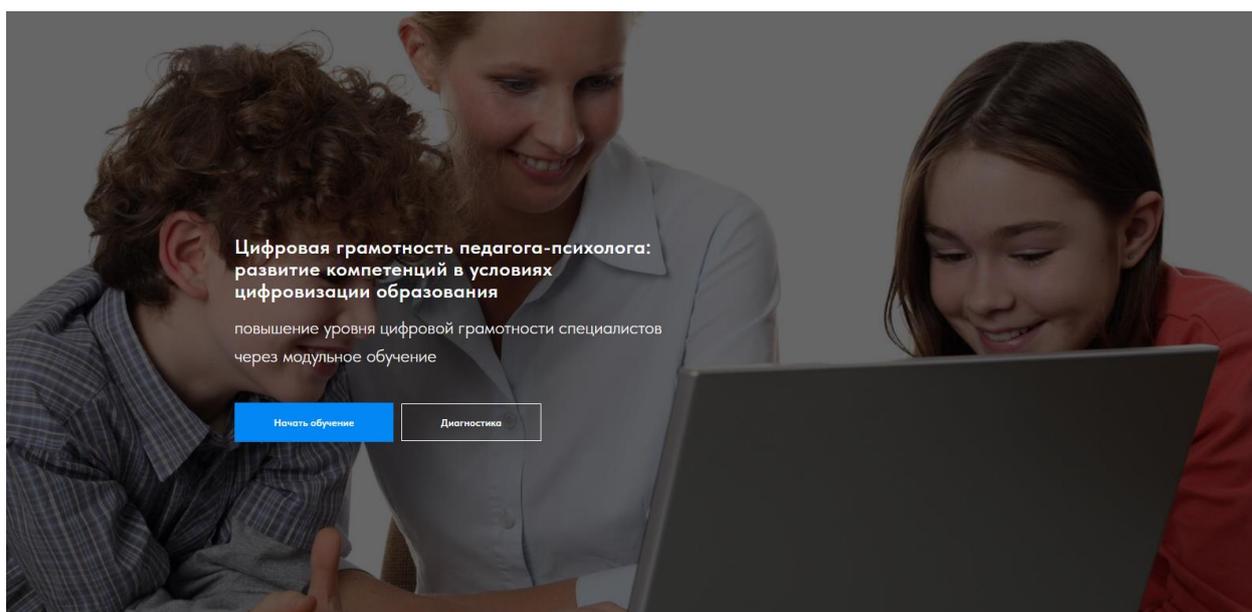


Рисунок 6. Главная страница сайта

Программа развития цифровой грамотности педагога-психолога

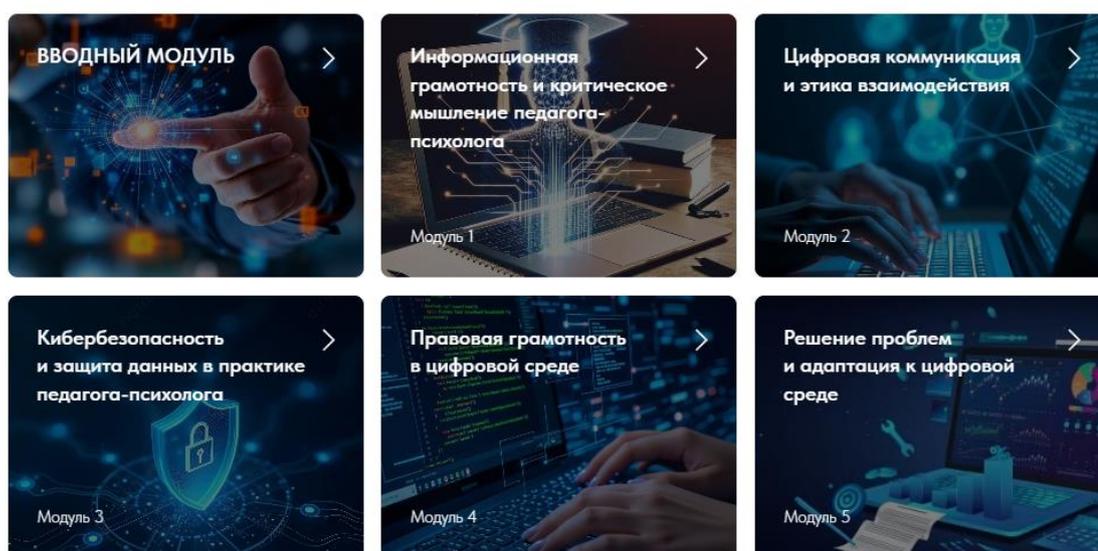


Рисунок 7. Структура модулей сайта

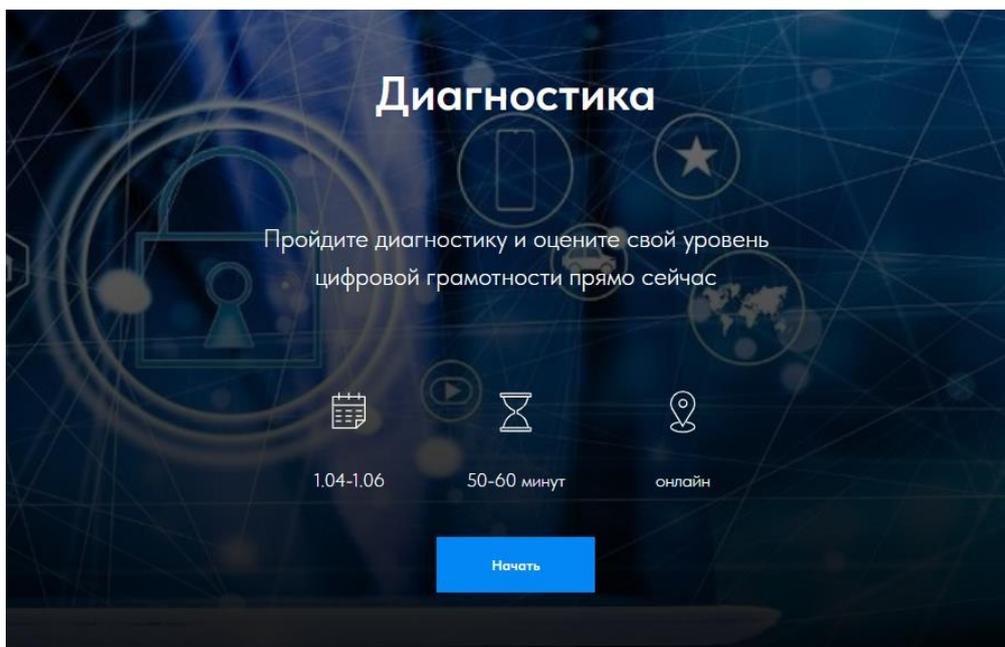


Рисунок 8. Раздел с диагностикой на сайте

**Вводный модуль.
Педагог-психолог
в цифровом мире**

Добро пожаловать в программу развития цифровых компетенций педагога-психолога!

Современная школа — это не просто здание и расписание. Это сложная экосистема, где обучение, общение, диагностика и поддержка ребёнка всё чаще происходят в цифровой среде. Сегодня психологу важно не только понимать, как технологии влияют на психику учащихся, но и самому уверенно действовать в цифровом пространстве.

Цифровая эпоха и новая роль педагога-психолога



Образование стремительно цифровизируется.

Электронные журналы, онлайн-обратная связь с родителями, образовательные платформы и социальные сети стали повседневной частью школьной жизни. Эти изменения влияют и на работу педагога-психолога.

Рисунок 9. Пример интерфейса модуля

Практические задания

Упражнение «Факт или миф»
(отбор достоверных данных);

Кейс «Найдите материалы
для консультации родителя»

Мини-тест по критическому
мышлению

[Перейти к практическим заданиям →](#)

Рисунок 10. Пример практических заданий модуля

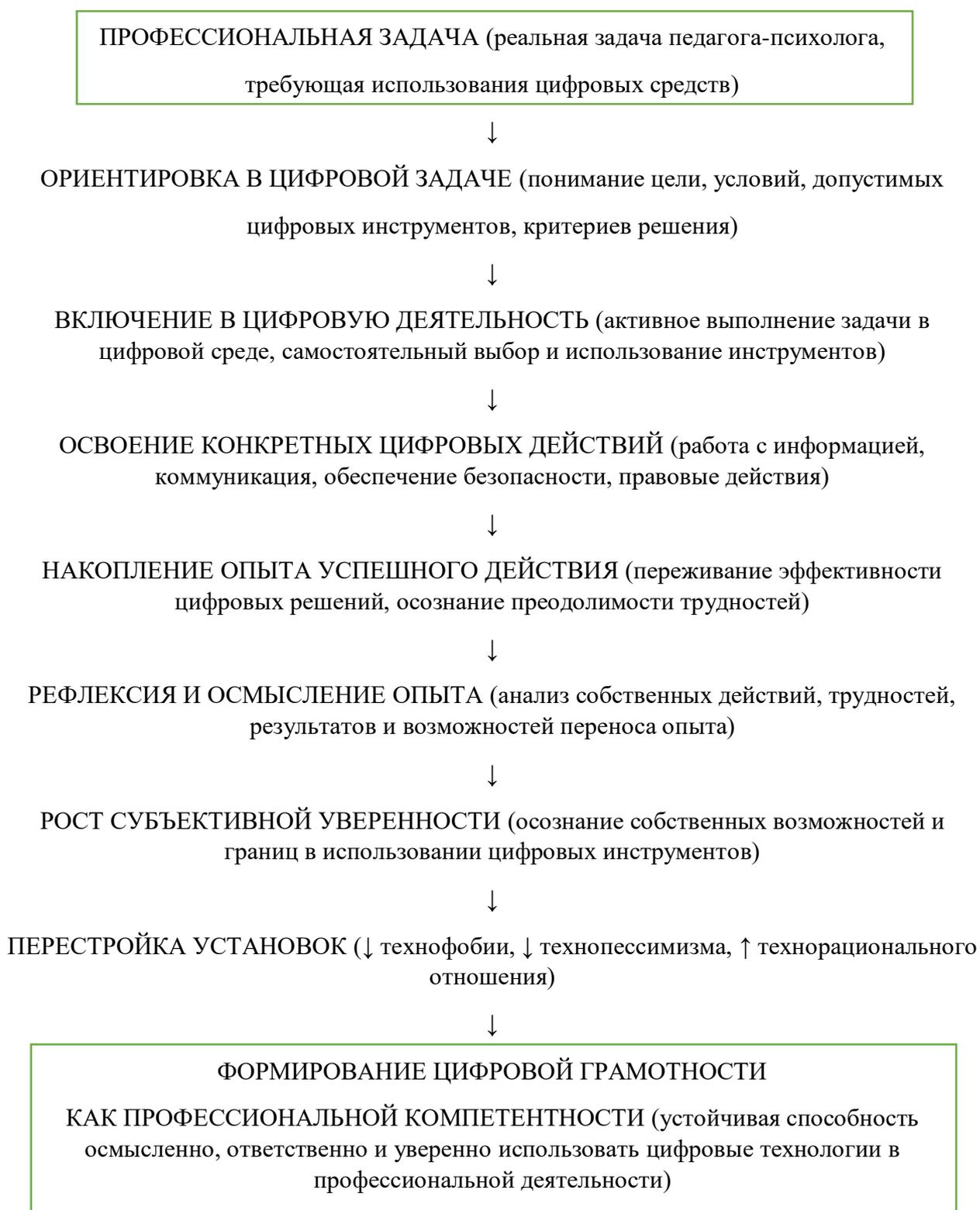


Рисунок 11. Схема формирования цифровой грамотности педагогов-психологов