

RU

Модель формирования превентологической компетентности педагога в образовательной организации

Колбенева Е. А., Шайланов С. Н., Токарева Д. В.

Аннотация. Цель исследования – теоретически обосновать и подтвердить результатами опытно-экспериментальной работы эффективность авторской модели формирования превентологической компетентности педагога, применяемой в условиях общеобразовательной школы. В публикации представлена структурно-функциональная модель формирования превентологической компетентности педагога, охарактеризованы ее составные элементы: процессуально-когнитивный компонент, объединяющий систему знаний и практических навыков профилактической работы; эмоционально-волевой компонент, отражающий ценностное принятие превентивной деятельности и владение приемами саморегуляции; деятельностно-рефлексивный компонент, обеспечивающий способность к самоанализу и коррекции профессиональных действий. Организационно-педагогические условия реализации модели включены в ее содержательно-процессуальный блок и представлены как совокупность взаимосвязанных требований к организации внутришкольного обучения: встраивание превентологического модуля в систему повышения квалификации, использование интерактивных методов, адаптация содержания под профиль педагога, интеграция превентивных материалов в реальную педагогическую практику, непрерывный диагностический мониторинг, а также создание рефлексивной среды для обмена опытом. Данные условия обеспечивают практико-ориентированный характер модели и являются необходимым звеном ее процессуальной части. Научная новизна исследования заключается в следующем: в педагогической науке впервые сконструирована и прошла опытно-экспериментальную проверку целостная модель формирования превентологической компетентности учителя, в которой зафиксирована взаимосвязь структурных компонентов и этапов ее реализации; дополнительно разработан и валидизирован диагностический инструментарий для оценки уровней сформированности данной компетенции. По итогам проведенной опытно-экспериментальной работы получены убедительные данные, подтверждающие результативность предложенной модели и созданного на ее основе учебно-методического комплекса: доля педагогов, достигших методического уровня, выросла с 5,7% до 58,0% ($p \leq 0,01$), а доля учащихся со здоровыми ценностными ориентациями увеличилась на 39,2 п. п. ($p \leq 0,01$).

EN

Model for the formation of a teacher's preventological competence in an educational organization

E. A. Kolbeneva, S. N. Shailanov, J. V. Tokareva

Abstract. The aim of the study is to theoretically substantiate and experimentally confirm the effectiveness of the author's model for developing a teacher's preventological competence in a general education school setting. The paper presents a structural-functional model for the formation of this teacher competence and characterizes its components (procedural-cognitive, which unites a system of knowledge and practical skills of preventive work; emotional-volitional, reflecting the value-based acceptance of preventive activity and mastery of self-regulation techniques; and reflexive-activity, ensuring the ability for self-analysis and correction of professional actions). The study also identifies the organizational and pedagogical conditions for implementing the model, which are embedded within its content-procedural block and are represented as a set of interconnected requirements for organizing in-school training: embedding the preventological module into in school professional development, using interactive methods, adapting the content to the teacher's profile, integrating preventive materials into real practice, continuous monitoring, and creating a reflexive environment for experience exchange. These conditions ensure the practice-oriented nature of the model and serve as an essential component of its procedural framework. The scientific novelty of the research lies

in the following: for the first time in pedagogical science, a holistic model for the formation of a teacher's preventological competence has been constructed and experimentally tested, capturing the interrelation between structural components and stages of its implementation; additionally, diagnostic tools for assessing the levels of this competence have been developed and validated. The results of the conducted experiment provide convincing evidence of the effectiveness of the proposed model and the educational and methodological complex created on its basis: the proportion of teachers who reached the methodological level increased from 5.7% to 58.0% ($p \leq 0.01$), while the proportion of students with healthy value orientations increased by 39.2 percentage points ($p \leq 0.01$).

Введение

Актуальность исследования обусловлена тем, что современная образовательная политика России определяет профилактику социально опасных явлений в детской и молодежной среде как один из главных приоритетов. Данная задача закреплена в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации, а также в Стратегии реализации молодежной политики в РФ на период до 2030 года. Актуальные подходы к организации системной профилактической работы в образовательных организациях с опорой на результаты социально-психологического тестирования отражены в методических рекомендациях Минпросвещения России (О методических рекомендациях...). Профессиональный стандарт «Педагог» также актуализирует требования к владению педагогом профилактическими компетенциями (Попова, Еремина, 2017).

Результативность профилактики деструктивных, девиантных, аддиктивных форм поведения и социальной дезадаптации определяется уровнем владения педагогами современными технологиями взаимодействия с учащимися, склонными к таким поведенческим паттернам.

Анализ сложившихся практик научно-методического сопровождения в системе высшего и дополнительного профессионального образования свидетельствует о фрагментарности и эпизодичности превентологической подготовки. Профильные дисциплины имеют малую трудоемкость, что приводит к недостаточно высокой компетентности работающих учителей. Образовательные организации испытывают острый дефицит кадров, способных на профессиональном уровне выстраивать системную профилактическую работу, тогда как целостная, теоретически обоснованная и методически обеспеченная система становления такой компетентности до настоящего времени отсутствует. Данный вывод находит подтверждение как в отечественных (Садовникова, Сериков, 2024), так и в зарубежных исследованиях (Zakszeski, Cain, Eklund et al., 2024; Kirika, Hecker, 2022).

С целью эмпирической верификации обозначенной проблемы нами был проведен пилотный опрос. Исследование выполнялось в феврале-марте 2023 года на базе 18 образовательных учреждений Ульяновской области (г. Ульяновск, г. Димитровград, г. Барыш и г. Карсун). Выборку составили 480 учителей-предметников 5-11 классов со стажем от 1 года до 35 лет. Использовалось анонимное очное анкетирование по авторскому опроснику, включавшему 10 закрытых вопросов для выявления уровня компетентности в распознавании деструктивного поведения обучающихся. Обработка данных выполнена в Microsoft Excel (подсчет процентных долей). Результаты показали, что 71,4% педагогов испытывают серьезные затруднения. Среди наиболее распространенных профессиональных дефицитов: неспособность своевременно идентифицировать ранние признаки аддиктивного поведения у подростков (63,8% опрошенных), недостаточное знание методов и технологий профилактической работы (58,3%), отсутствие готовности к конструктивному взаимодействию с учащимися «группы риска» (52,1%), а также низкий уровень владения приемами эмоциональной саморегуляции в конфликтных ситуациях (47,6%). Полученные данные свидетельствуют о недостаточном уровне превентологической компетентности у большинства опрошенных педагогов. Таким образом, фиксируется явное противоречие между объективной потребностью образовательных организаций в педагогах, обладающих знаниями, умениями и навыками профилактической работы, и отсутствием целостной, теоретически обоснованной и методически обеспеченной системы формирования превентологической компетентности в процессе профессиональной деятельности. Данное противоречие позволило сформулировать исследовательский вопрос: каково теоретическое обоснование и научно-методическое обеспечение формирования превентологической компетентности педагога в условиях общеобразовательной организации?

Теоретико-методологическую основу исследования составляют системный, деятельностный (личностно-деятельностный), компетентностный, аксиологический и гуманитарный подходы, а также фундаментальные положения превентивной педагогики и психологии. Базовыми для нашей работы выступают труды А. П. Сманцера (2008), С. А. Беличевой (2012) и Т. И. Шульги (2026), обосновавшие структуру профессионально-педагогических компетенций, комплексный междисциплинарный подход к профилактике девиантного поведения и компетентностную модель готовности педагога к профилактической деятельности соответственно. В основу исследования положены принципы единства конструктивной модели поведения, комплексного воздействия на личность, социализации и профессионализации, интерактивности, а также принципы превентивной педагогики (Сманцер, Рангелова, 2014) и превентивной психологии (Беличева, 2012). Опираясь на синтез данных подходов, превентологическая компетентность педагога определяется как интегративное личностно-профессиональное образование, включающее совокупность превентологических компетенций и обеспечивающее способность учителя к системной профилактике деструктивных форм

поведения обучающихся. В структуре данной компетентности выделены три взаимосвязанных компонента: процессуально-когнитивный, эмоционально-волевой и деятельностно-рефлексивный. Сформированность каждого компонента дифференцируется по четырем уровням: начальный, функциональный, продвинутый и методический. Представленное теоретическое обоснование послужило базой для конструирования структурно-функциональной модели.

Гипотеза исследования предполагает, что формирование превентологической компетентности педагога станет результативным, если данный процесс будет выстроен в соответствии с разработанной педагогической моделью, координирующим центром которой выступает модульная программа учебно-методического комплекса, включающая компетентностно-ориентированные задания в качестве эффективного средства обучения.

В соответствии с поставленной целью решались следующие задачи:

- представить теоретическое обоснование для разработки модели формирования превентологической компетентности педагога: раскрыть сущность данной компетентности, описать особенности ее формирования у педагогов в условиях общеобразовательной организации, уточнить ее структуру и содержание (выделить компоненты и уровни сформированности);
- разработать структурно-функциональную модель формирования превентологической компетентности педагога и учебно-методический комплекс (УМК) для реализации модели;
- экспериментально проверить результативность модели формирования превентологической компетентности педагога и УМК в условиях реального образовательного процесса;
- выявить организационно-педагогические условия, обеспечивающие успешность формирования превентологической компетентности.

Для решения поставленных задач в статье применяются следующие методы: анализ научно-методической литературы по проблеме превентологической компетентности – для выявления ключевых теоретических подходов и последующего уточнения структуры и содержания данной компетентности; систематизация и обобщение – для формулировки выводов и описания организационно-педагогических условий; педагогическое моделирование – для конструирования структурно-функциональной модели формирования превентологической компетентности; опытно-экспериментальная работа (констатирующий, формирующий, контрольный этапы) – для проверки разработанной модели и учебно-методического комплекса в условиях реальной школы; анкетирование и опрос – для диагностики уровней сформированности превентологической компетентности учителей и выявления их профессиональных дефицитов; методы математической статистики (ф-критерий углового преобразования Фишера) – для статистического обоснования достоверности различий в динамике уровней компетентности между контрольной и экспериментальной группами.

Диагностический инструментарий. Диагностика проводилась с использованием нескольких методик. Основу составил авторский опросный лист из 81 пункта (α Кронбаха = 0,84), который охватывал выделенные компоненты превентологической компетентности (процессуально-когнитивный, эмоционально-волевой, деятельностно-рефлексивный). Опросник включал по 27 пунктов на каждый из трех компонентов. Примеры вопросов: «Могу ли я назвать не менее трех факторов риска аддиктивного поведения?» (процессуально-когнитивный), «Способен ли я сохранять спокойствие в конфликте с подростком?» (эмоционально-волевой), «Анализирую ли я эффективность своих профилактических мероприятий?» (деятельностно-рефлексивный). При его разработке использовались материалы анкеты «Определение уровня сформированности профессиональных компетентностей педагога», составленной по материалам В. Д. Шадрикова (2011). Дополнительно применялись методика диагностики психологической готовности классных руководителей к профилактике девиантного поведения; опросник «Оценка готовности и адаптированности личности к педагогической деятельности» (Симонов, Дементьева, 2005); экспресс-методика диагностики уровня эмоционального выгорания (Бойко, 1999).

Каждый ответ «Да» оценивался в 1 балл, «Нет» – 0, «Затрудняюсь ответить» – 0,5 балла; итоговый балл переводился в 100-балльную шкалу. Уровни сформированности определялись следующим образом: методический (80-100 баллов), продвинутый (61-79), функциональный (40-60), начальный (менее 40).

Экспериментальная работа проведена на базе образовательных учреждений Ульяновской области с участием 500 педагогов общеобразовательных организаций; пилотный этап охватил 110 из них, распределенных по контрольной и экспериментальной группам.

Опытно-экспериментальную работу разбили на три этапа, и длилась она с сентября 2023 г. по ноябрь 2025 г. На констатирующем этапе (сентябрь-октябрь 2023 г.) собирали исходные данные. Формирующий этап ноябрь 2023 г. – декабрь 2024 г.) – это обучение педагогов экспериментальной группы. С января по апрель 2025 г. учителя уже работали с учащимися. Итоговый контроль провели в мае 2025 г., а отсроченный – в ноябре того же года.

Практическая значимость проведенной работы состоит в том, что установлены критерии, показатели и уровни сформированности превентологической компетентности педагога в условиях общеобразовательной организации. В рамках предложенной модели создана модульная программа формирования превентологической компетентности педагога, включающая содержательные блоки с комплектом компетентностно-ориентированных задач. Представленная модель и модульная программа могут быть востребованы администрацией и специалистами (учителями-предметниками, классными руководителями, педагогами-психологами, социальными педагогами, заместителями директора по воспитательной работе) дошкольных и общеобразовательных организаций, а также региональными научно-методическими центрами.

Обсуждение и результаты

Теоретической основой для разработки модели в нашем исследовании являются положения превентивной педагогики, превентивной психологии и компетентностного подхода, интегрированные в концепцию профессионально-педагогических компетенций превентивной деятельности педагога (Сманцер, 2008; Беличева, 2012; Сманцер, Рангелова, 2014). В соответствии с данным подходом, профессионально-педагогическая компетенция превентивной деятельности понимается как готовность педагога использовать усвоенные знания, умения и навыки в сложных ситуациях для предупреждения асоциального поведения школьников (Сманцер, 2008, с. 8). Это определение базируется на следующих теоретических основаниях: превентивная педагогика (Сманцер, Рангелова, 2014) определяет содержание, цели, задачи и методы превентивной деятельности как неотъемлемой части педагогического процесса; превентивная психология (Беличева, 2012) раскрывает природу девиантного поведения и обосновывает необходимость комплексной, многоуровневой профилактики с активным участием подготовленных педагогов; компетентностный подход (Сманцер, 2008) задает структуру компетенции как интегрального свойства личности, включающего знания, умения, навыки, ценностные отношения и личностные качества, мобилизуемые для решения конкретных педагогических задач.

Как уже было отмечено во Введении, в нашем исследовании превентологическая компетентность педагога понимается как интегративное личностно-профессиональное образование, включающее совокупность превентологических компетенций и обеспечивающее способность учителя к системной профилактике деструктивных форм поведения обучающихся. Данное определение синтезирует деятельностный (Сманцер, 2008) и личностно-ценностный (Шульга, 2026) аспекты, а также опирается на идеи С. А. Беличевой (2012) о комплексном характере профилактической работы.

Обращаясь к вопросу о структурной организации превентологической компетентности, необходимо отметить, что в научной литературе представлены различные подходы к выделению ее компонентов. С. А. Беличева (2012) акцентирует когнитивный и поведенческий аспекты готовности к профилактической работе. М. И. Дибиров (2018) дополняет эту структуру мотивационно-ценностным компонентом, подчеркивая важность личностного принятия педагогом профилактической деятельности. Е. В. Сухарева и И. Г. Елесина (2020) в своих работах доказывают значимость практических навыков, формируемых через интерактивные технологии обучения. Современные исследования обосновывают необходимость включения рефлексивного компонента, позволяющего педагогу анализировать и корректировать свою профессиональную деятельность на основе данных самооценки (Яковенко, 2024).

На основе анализа представленных подходов в нашем исследовании выделены три структурных компонента превентологической компетентности:

- **процессуально-когнитивный компонент**, отражающий знаниевый и операциональный аспекты (Беличева, 2012; Сманцер, 2008), представляет собой систему знаний об этиологии деструктивных форм поведения, методах и технологиях профилактической работы, а также практические умения их применения. При этом Беличева (2012) акцентирует психологические механизмы отклоняющегося поведения и методы работы с детьми группы риска, а Сманцер (2008) – операционально-деятельностную структуру превентивных компетенций педагога;
- **эмоционально-волевой компонент**, фиксирующий личностную готовность и способность к саморегуляции (Кажарская, 2020; Сухарева, Елесина, 2020), включает стрессоустойчивость, владение приемами эмоциональной саморегуляции, ценностное принятие профилактической деятельности. Как показывают исследования О. В. Еремкиной (2025), целенаправленная педагогическая профилактика эмоционального выгорания будущих педагогов, реализуемая через организацию самопознания, информирование о сущности синдрома выгорания и развитие стрессоустойчивости, способствует формированию готовности будущего учителя к сопротивляемости в стрессовых ситуациях, что коррелирует с выделенным нами эмоционально-волевым компонентом;
- **деятельностно-рефлексивный компонент**, обеспечивающий проектирование, анализ и коррекцию профилактической деятельности (Шульга, 2026; Яковенко, 2024), представляет собой умение проектировать профилактическую работу, анализировать ее результаты, способность к профессиональной рефлексии и саморазвитию.

Выделенные компоненты находятся в тесной взаимосвязи: недостаточная сформированность одного из них снижает эффективность профилактической деятельности в целом.

В нашем исследовании выделены четыре уровня сформированности превентологической компетентности, отражающие степень автономности и эффективности педагога в профилактической деятельности:

- **начальный уровень** – педагог имеет фрагментарные, бессистемные знания, осуществляет профилактическую деятельность строго по образцу, испытывает серьезные затруднения, рефлексия и саморегуляция не развиты;
- **функциональный уровень** – знания систематизированы в рамках основных определений, деятельность осуществляется по готовому сценарию с адаптацией к типовым ситуациям, саморегуляция и рефлексия ситуативны;
- **продвинутый уровень** – педагог обладает системными знаниями, самостоятельно анализирует деструктивные проявления, проектирует занятия под конкретный запрос, рефлексия регулярна;

- **методический уровень** – педагог владеет современными технологиями профилактики на научном уровне, способен обучать коллег, рефлексия встроена в ежедневную практику.

- Критерии и показатели каждого уровня обобщены в Таблице 1.

- Анализ научной литературы позволяет также выделить особенности формирования превентологической компетентности именно в условиях общеобразовательной организации. Исследования профессиональной компетентности педагогов (Джабраилова, Ахметханова, 2020) подчеркивают необходимость ее непрерывного развития, включая мотивационно-волевой и деятельностный компоненты, что соотносится с задачей встраивания превентологического модуля в систему внутришкольного повышения квалификации.

Т. И. Шульга (2026) конкретизирует компетентностный подход, утверждая, что результатом подготовки должна стать не сумма знаний, а готовность и способность действовать в различных профилактических ситуациях.

А. П. Сманцер (2008) определяет профессионально-педагогическую компетенцию превентивной деятельности как готовность педагога использовать усвоенные знания, умения и навыки для предупреждения асоциального поведения школьников, выделяя в ее структуре диагностические, мотивационные, организационные и волевые компоненты.

Специализированная литература по превентологической подготовке педагогов (Кулганов, Белов, Парфенов, 2014; Бедулева, Сенук, Пономарев и др., 2022) акцентирует внимание на практико-ориентированном характере профилактической деятельности. В данных работах обосновывается, что эффективность работы педагога-превентолога напрямую зависит от владения активными и проектными методами обучения, что позволяет формировать практические навыки профилактической работы у взрослых обучающихся и создает теоретическую основу для их применения. О. В. Соловьева и И. В. Ортман (2020) раскрывают роль рефлексивных умений, позволяющих педагогу не только реализовывать готовые программы, но и анализировать их результативность. О. Б. Симатова (2011) подчеркивает важность целенаправленной работы с педагогическим коллективом в системе профилактики аддиктивного поведения подростков.

Современные подходы к формированию превентологической компетентности педагога также рассматриваются в работах: И. В. Гордеевой (2020), которая уточняет диагностические процедуры, обосновывая переход от оценки знаний к комплексной диагностике готовности и способности учителя к профилактическим действиям; Е. В. Сухаревой и И. Г. Елесиной (2020) – ученые доказывают эффективность интерактивных технологий (мозговой штурм, ролевые игры, кейс-стади) в формировании практических навыков профилактической работы; Н. В. Шитовой и Е. А. Шеремет (Шитова, Шеремет, 2025; Шеремет, 2025) – исследователями обосновывается необходимость использования современных информационных технологий в процессе подготовки классных руководителей к профилактике девиантного поведения подростков, что позволяет повысить эффективность диагностики и индивидуализировать процесс обучения на основе компетентностного подхода.

Среди зарубежных моделей следует выделить программу ICC-T (тренинг, направленный на профилактику насилия в школе и улучшение отношений между учителем и учеником) (Kirika, Hecker, 2022), поведенческо-практическую модель подготовки “at-risk teacher training” (модель подготовки учителей к работе в ситуациях риска, ориентированная на выработку поведенческих и практических навыков) (Kayumova, Zakirova, 2021), а также трехуровневую модель профилактики Ci3T (комплексная интегрированная трехуровневая модель профилактики, объединяющая работу с академическими навыками, поведением и эмоциональным благополучием учащихся) (Lane, Menzies, Oakes et al., 2020; Buckman, Oakes, Lane et al., 2024).

Таким образом, теоретический анализ позволяет заключить, что превентологическая компетентность педагога представляет собой сложное интегративное качество, структура которого включает три взаимосвязанных компонента (процессуально-когнитивный, эмоционально-волевой и деятельностно-рефлексивный), а ее формирование требует создания в школе системы внутришкольного повышения квалификации с использованием интерактивных методов, рефлексивной среды и непрерывного диагностического мониторинга.

Представленное теоретическое обоснование служит базой для конструирования структурно-функциональной модели формирования превентологической компетентности педагога.

Результаты теоретического анализа легли в основу разработанной нами структурно-функциональной модели, представляющей собой образ системы непрерывного профессионального развития учителя в области профилактики деструктивных форм поведения обучающихся (Рисунок 1). В структуру модели в качестве ее неотъемлемых составляющих включены выявленные организационно-педагогические условия формирования превентологической компетентности педагога: встраивание превентологического модуля в систему внутришкольного повышения квалификации, использование интерактивных методов обучения, адаптация содержания под профиль педагога, интеграция превентивных материалов в реальную педагогическую практику, непрерывный диагностический мониторинг, а также создание рефлексивной среды для обмена опытом. Данные условия интегрированы в содержательно-процессуальный блок модели и обеспечивают ее практико-ориентированную направленность.

При разработке модели использовались положения следующих методологических подходов: системного, деятельностного, личностно-деятельностного, компетентностного, аксиологического и гуманитарного.

Из системного подхода взято положение о том, что формирование превентологической компетентности должно быть целостной системой взаимосвязанных элементов; в модели это реализовано через четыре блока (методологический, диагностико-мотивационный, содержательно-процессуальный, результативно-оценочный), где изменение в одном влечет коррекцию в других (Кузьмина, Григорьева, Якунин, 2002).



Рисунок 1. Структурно-функциональная модель формирования превентологической компетентности педагога

Из деятельностного подхода (Леонтьев, 1977; Рубинштейн, 2009) заимствовано положение о том, что компетентность формируется только через активную практическую деятельность; в модели оно воплощено в трех стадиях освоения навыков (выработка, приобретение, закрепление) и обязательном проведении реальных профилактических занятий с учащимися. Личностно-деятельностный подход, предполагающий учет личностного ресурса и индивидуальных качеств педагога (Третьякова, Кайгородова, Шаров и др., 2024), нашел отражение в эмоционально-волевом и рефлексивном компонентах нашей модели, а также в индивидуальных траекториях обучения.

Компетентностный подход (Шульга, 2026) определил положение о том, что результатом должна быть не сумма знаний, а готовность и способность действовать; соответственно, в модели введены уровни сформированности (начальный, функциональный, продвинутый, методический).

Аксиологический подход (Кирьякова, Ольховая, 2010) акцентирует ценностно-смысловую сферу профессиональной деятельности, что в нашей модели отражено в эмоционально-волевом компоненте через формирование устойчивой мотивации к профилактической работе.

Гуманитарный подход (Напольских, 2022; Потеряева, 2023) задал положение о необходимости рефлексивной среды и диалога, что реализовано через организацию итоговых семинаров, где педагоги анализируют свою работу и обмениваются опытом.

Модель включает четыре взаимодействующих блока: методологический (стратегический), диагностико-мотивационный, содержательно-процессуальный и результативно-оценочный. Связи между блоками носят прямой и обратный характер: исходные данные диагностико-мотивационного блока определяют содержание обучения в содержательно-процессуальном блоке, а результаты, фиксируемые в результативно-оценочном

блоке, через рефлексию и повторную диагностику корректируют дальнейшую траекторию формирования компетентности.

Методологический (стратегический) блок задает цель – формирование превентологической компетентности педагога – и решает следующие задачи: овладение системой знаний об этиологии деструктивных форм поведения и методах профилактики; освоение умений и навыков применения превентологических методов в образовательном процессе; формирование готовности к проведению профилактических занятий с обучающимися.

Субъектами реализации модели являются: педагоги (обучаемые); тьюторы/методисты (обучающие); администрация образовательной организации (создающая организационно-педагогические условия).

Принципы реализации модели: принцип единства построения конструктивной модели поведения, заключающийся в том, что профилактика выстраивается не только через запреты, но и через формирование позитивных альтернатив; принцип комплексного воздействия на личность – учет когнитивной, эмоционально-волевой и поведенческой сфер; принцип социализации и профессионализации, связывающий превентологическую компетентность с общей профессиональной культурой педагога; принцип интерактивности, связанный с активным включением педагога в процесс обучения через диалог, рефлексию и совместную деятельность. Данные принципы согласуются с положениями, разработанными С. А. Беличевой (2012) в рамках превентивной психологии и А. П. Сманцером (2008) при выделении профессионально-педагогических компетенций в превентивной деятельности.

Диагностико-мотивационный блок реализуется на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы (сентябрь-октябрь 2023 г.) и включает:

- первичную диагностику уровня сформированности превентологической компетентности педагогов (с использованием валидизированного диагностического инструментария);
- выявление профессиональных дефицитов (пробелов в знаниях, несформированности умений саморегуляции, отсутствия рефлексивных навыков);
- формирование устойчивой мотивации к превентологическому обучению через разъяснение значимости профилактической работы, демонстрацию успешных практик и включение педагогов в проблемно-ориентированные дискуссии.

Диагностика охватывает три компонента превентологической компетентности. На основе полученных данных выстраивается индивидуальная траектория обучения в рамках последующих блоков.

Содержательно-процессуальный блок (ноябрь 2023 г. – декабрь 2024 г.) включает формы, методы, средства и стадии освоения превентологической компетентности.

Формы обучения: теоретические и практические занятия, проводимые внутри школы без отрыва от профессиональной деятельности (семинары, тренинги, мастер-классы, диалог, круглые столы).

Методы: персонифицированного изложения, эвристического диалога, мозгового штурма, ролевые игры, кейс-стади, разработка социально значимых проектов. Выбор активных и интерактивных методов обоснован исследованиями Е. В. Сухаревой и И. Г. Елесиной (2020), доказавшими их эффективность в обучении взрослых.

Средства обучения: технические (компьютеры, проекторы), аудиовизуальные (видеоматериалы), дидактические (раздаточные материалы, кейсы), а также авторский учебно-методический комплекс (УМК) «Педагогический подход к профилактике социально-опасных явлений общества» (80 часов), разработанный в рамках Программы развития инновационных процессов (РИП) ОГБУ «Центр образования и системных инноваций Ульяновской области» (Ульяновск, 2023). УМК состоит из пяти модулей:

1. Основы профилактики и ее принципы (30 ч.).
2. Предупреждение и преодоление саморазрушающего поведения (15 ч.).
3. Подготовка к социальной адаптации (10 ч.).
4. Здоровьесберегающие технологии (15 ч.).
5. Социальное проектирование (10 ч.).

В рамках содержательно-процессуального блока выделены три стадии освоения навыков: выработка (лекции, кинолектории, мозговой штурм) – формирование первичных знаний и представлений; приобретение (ролевые игры, кейс-стади, тренинги) – отработка умений в моделируемых ситуациях; закрепление (проведение профилактических занятий с учащимися, анализ результатов) – внедрение в реальную педагогическую практику. Такая поэтапность согласуется с андрагогическими принципами обучения взрослых (Змеев, 2003).

Завершением реализации содержательно-процессуального блока становится контрольный срез, который позволяет зафиксировать качественные и количественные изменения в структуре превентологической компетентности педагога. В отличие от диагностико-мотивационного блока (где оценивался исходный уровень и выявлялись дефициты), результативно-оценочный блок фиксирует приращения по каждому из трех компонентов компетентности – процессуально-когнитивному, эмоционально-волевому и деятельностно-рефлексивному.

Критерии и показатели сформированности превентологической компетентности заданы через три компонента (Таблица 1). Уровни (начальный, функциональный, продвинутый, методический) отражают степень автономности педагога в профилактической деятельности – от выполнения по образцу до творческого проектирования и обучения коллег.

Уникальная особенность данного блока заключается в том, что в него встроена двухконтурная обратная связь: первый контур (внутренний) – после каждого модуля УМК педагог получает персонализированные рекомендации по устранению дефицитов; второй контур (внешний) – по завершении полного цикла результаты сопоставляются с исходными данными, что позволяет скорректировать не только индивидуальную траекторию, но и саму модель (например, перераспределить часы между модулями).

Таким образом, **результативно-оценочный блок** служит не только завершающим звеном, но и регулятором всей системы формирования превентологической компетентности, обеспечивая ее адаптивность и непрерывное совершенствование. В контексте нашего исследования превентологическая компетентность педагога, как уже отмечалось, представляет собой интегративное личностно-профессиональное образование, объединяющее совокупность превентологических компетенций и обеспечивающее способность учителя эффективно осуществлять профилактику деструктивных форм поведения обучающихся. Данное определение развивает идеи А. П. Сманцера и Е. М. Рангеловой (2014) о предмете и методологических принципах превентологии. В соответствии с этим в структуре превентологической компетентности выделены три компонента (критерия): процессуально-когнитивный – система знаний об этиологии деструкций и методах профилактики, умения и навыки реализации превентивных программ; эмоционально-волевой – способность к эмоциональной саморегуляции, стрессоустойчивость, сформированность волевых качеств; деятельностно-рефлексивный – умение проектировать и осуществлять профилактическую деятельность, анализировать ее результаты, способность к профессиональной рефлексии и саморазвитию.

Для каждого компонента определены уровни сформированности: начальный, функциональный, продвинутый, методический. Критерии и показатели уровней обобщены в Таблице 1.

Таблица 1. Уровни и критерии сформированности превентологической компетентности педагога

Уровень	Процессуально-когнитивный компонент (знания и умения диагностики)	Эмоционально-волевой компонент (саморегуляция, стрессоустойчивость)	Деятельностно-рефлексивный компонент (проектирование, рефлексия)
Начальный	Имеет отрывочные, бессистемные знания о видах девиаций; не может назвать методы профилактики	Не владеет методами саморегуляции (не знает ни одной техники); высокая эмоциональная реактивность на конфликты	Не может спроектировать профилактическое занятие; не проводит рефлексии собственной деятельности
Функциональный	Знает основные определения, но затрудняется в их применении; собирает информацию по образцу	Имеет представление о саморегуляции, но применяет методы неустойчиво (только в знакомых ситуациях)	Проводит профилактические мероприятия по готовому сценарию; рефлексия ситуативна (только при внешнем запросе)
Продвинутый	Имеет систематизированные знания; самостоятельно анализирует деструктивные проявления	Самостоятельно выбирает стратегии саморегуляции в зависимости от ситуации; способен восстанавливаться после стресса	Уверенно проводит занятия, проектирует программы под конкретный запрос; рефлексия регулярная, но не всегда системная
Методический	Имеет целостное научное представление о превентологии; может обучать других	Целостно владеет арсеналом техник саморегуляции; выступает ресурсом для коллег	Владеет современными превентологическими технологиями; рефлексия встроена в ежедневную практику, анализирует результативность

Для того чтобы проверить результативность разработанной модели, экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ «Средняя школа № 50 имени Д. С. Сухорукова» (экспериментальная группа) и МБОУ «Средняя школа № 83 имени генерала В. И. Орлова» (контрольная группа) г. Ульяновска в рамках Программы развития инновационных процессов (РИП) ОГБУ «Центр образования и системных инноваций Ульяновской области». В исследовании приняли участие 110 педагогов (55 – в экспериментальной группе, 55 – в контрольной) и 1686 учащихся 8-11 классов. Опытнo-экспериментальная работа включала констатирующий, формирующий и контрольный этапы, а также этап отсроченного контроля.

Констатирующий этап (реализующий диагностико-мотивационный блок модели) был проведен в сентябре-октябре 2023 г. и направлен на измерение исходного уровня сформированности превентологической компетентности педагогов, выявление профессиональных дефицитов и формирование мотивации к обучению.

Диагностика проводилась по описанной выше методике. На констатирующем этапе исходные показатели уровней сформированности превентологической компетентности в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах значительно не различались ($p > 0,05$). Большинство педагогов находились на начальном уровне (74,7% в обеих группах) и функциональном уровне (14,6% в КГ, 9,8% в ЭГ). Продвинутый и методический уровни были зафиксированы лишь у 5-10% педагогов. Эти данные подтвердили необходимость целенаправленного формирования превентологической компетентности.

Формирующий этап, рассчитанный на 14 месяцев (ноябрь 2023 г. – декабрь 2024 г.), заключался в реализации авторской модели. Педагоги экспериментальной группы проходили обучение по программе учебно-методического комплекса «Педагогический подход к профилактике социально-опасных явлений общества» (80 часов).

Использовались интерактивные методы: мозговой штурм, ролевые игры, кейс-стади, проектная деятельность, тренинги. Обучение носило дифференцированный характер и проводилось в форме обучающих семинаров в рамках школьных методических объединений. Каждый учитель-предметник разработал и включил элементы превентивных знаний в свою рабочую программу, классные руководители интегрировали превентологические материалы в тематику классных часов.

В ходе формирующего этапа были выявлены и обеспечены следующие организационно-педагогические условия, необходимые для успешного формирования превентологической компетентности педагогов:

1. Включение превентологического модуля в систему внутришкольного повышения квалификации – обучение проводилось в рамках школьных методических объединений без отрыва от профессиональной деятельности, что позволяло педагогам сразу применять полученные знания на практике.

2. Использование интерактивных методов обучения (кейс-стади, тренинги, ролевые игры, мозговой штурм), обеспечивающих высокую вовлеченность и формирование практических навыков.

3. Дифференциация содержания с учетом профиля педагога – для учителей-предметников акцент делался на интеграции превентивных элементов в учебные программы, для классных руководителей – на разработке тематических классных часов и внеурочных мероприятий.

4. Интеграция превентологических материалов в реальную педагогическую практику – каждый участник экспериментальной группы разработал и включил соответствующие модули в свою рабочую программу или план воспитательной работы.

5. Непрерывный диагностический мониторинг – промежуточные срезы по завершении каждого модуля УМК позволяли оперативно корректировать содержание и методы обучения.

6. Организация рефлексивной среды – проведение итоговых семинаров, на которых педагоги анализировали результаты своей профилактической работы с учащимися, обменивались опытом.

Данные условия согласуются с выводами Е. В. Пискуновой и Т. В. Модестовой (2024) о необходимости сочетания курсовой подготовки, сетевого взаимодействия и социального партнерства при научно-методическом сопровождении педагогов. Важность целенаправленной работы с педагогическим коллективом в системе профилактики аддиктивного поведения подростков также подчеркивается в исследовании О. Б. Симатовой (2011). На констатирующем этапе исходные показатели уровней сформированности превентологической компетентности в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах значимо не различались ($p > 0,05$). Большинство педагогов находились на начальном уровне (74,7% в обеих группах) и функциональном уровне (14,6% в КГ, 9,8% в ЭГ). Продвинутой и методической уровни были зафиксированы лишь у 5-10% педагогов. Эти данные подтвердили необходимость целенаправленного формирования превентологической компетентности.

По завершении формирующего этапа в экспериментальной группе зафиксирована выраженная положительная динамика (Таблица 2). Доля педагогов с начальным уровнем сократилась на 71,4 процентных пункта (с 74,7% до 3,3%), а доля педагогов, достигших методического уровня, увеличилась на 52,3 процентных пункта (с 5,7% до 58,0%). Продвинутой уровень вырос с 9,8% до 33,6%. В контрольной группе значимой динамики не зафиксировано ($p > 0,05$).

Таблица 2. Динамика уровней сформированности превентологической компетентности в ЭГ и КГ (в %)

Уровень	КГ (конст.)	КГ (контр.)	Φ^*	ЭГ (конст.)	ЭГ (контр.)	Φ^*
Начальный	74,7	70,0	0,34	74,7	3,3	5,02**
Функциональный	14,6	19,3	0,40	9,8	5,1	0,63
Продвинутой	5,0	5,0	0,00	9,8	33,6	1,92*
Методический	5,7	5,7	0,00	5,7	58,0	4,06**

Примечание: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$. В столбцах Φ^* приведены эмпирические значения критерия углового преобразования Фишера. КГ – контрольная группа, ЭГ – экспериментальная группа.

Расчеты с использованием Φ -критерия Фишера подтвердили достоверность различий в экспериментальной группе на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы по сравнению с констатирующим этапом опытно-экспериментальной работы ($p \leq 0,01$ для начального и методического уровней, $p \leq 0,05$ для продвинутого уровня). В контрольной группе значимых изменений не выявлено.

По завершении обучения педагогов (январь-апрель 2025 г.) участники экспериментальной группы провели для своих учеников программу «Здоровая Россия» (36 часов). У подростков зафиксированы статистически значимые изменения ценностных ориентиров (Таблица 3).

Таблица 3. Изменение ответов обучающихся (в % от числа опрошенных, $n = 1686$)

Утверждение	До программы	После программы	Δ (п. п.)	Φ^*
«Я готов рисковать ради удовольствия, даже если это опасно»	40,2	25,1	-15,1	3,21**
«Я готов рисковать ради достижения важных жизненных целей»	52,3	86,4	+34,1	4,89**
«Я хочу сохранить себя для будущего супруга (супруги)»	31,0	70,2	+39,2	5,12**
«Я считаю правильным воздерживаться от половых связей до брака, чтобы сохранить здоровье»	28,4	42,5	+14,1	2,45*

Примечание: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$. В столбце Φ^* приведены эмпирические значения критерия углового преобразования Фишера. п.п. – процентные пункты.

Результаты отсроченной диагностики (ноябрь 2025 г.) показали, что достигнутые изменения не оказались временными. Доля подростков с ориентацией на сиюминутное удовольствие держалась на уровне 26,4% (в мае 2025 г. было 25,1%, $p > 0,05$), а готовность беречь себя для будущего супруга осталась на отметке 68,9% (в мае – 70,2%, $p > 0,05$). Таким образом, эффект сохранился.

Полученные данные подтверждают результативность предложенной модели формирования превентологической компетентности педагогов. Доля педагогов, достигших методического уровня, увеличилась с 5,7% до 58,0% ($\Phi^* = 4,06$, $p \leq 0,01$), что свидетельствует о качественном скачке в подготовке. Это позволяет утверждать,

что разработанная структурно-функциональная модель, включающая методологический, диагностико-мотивационный, содержательно-процессуальный и результативно-оценочный блоки, обеспечивает системное формирование превентологической компетентности педагога в условиях общеобразовательной организации.

Активные формы обучения доказали свою эффективность в формировании превентологической компетентности. Так, Е. Б. Быстрой и И. А. Скоробренко (2023) связывают высокий уровень такой компетентности с тем, как будущий учитель еще в вузе учится справляться с реальными профессиональными трудностями. Л. С. Лазько и Е. Л. Горностаева (2023) добавляют, что чем выше профессиональная компетентность педагогов, тем надежнее обеспечены здоровье и безопасность учеников. Таким образом, системная модель, предусматривающая обратную связь, практико-ориентированное обучение и интеграцию превентивных модулей в профессиональную деятельность, демонстрирует более высокую результативность по сравнению с эпизодическими курсами повышения квалификации. Близкие по содержанию выводы представлены в исследовании А. Б. Павловой и Е. В. Барышевой (2024), которые разработали модель профилактического взаимодействия, основанную на практико-ориентированном подходе и активном включении всех участников образовательного процесса. Авторы подчеркивают, что эффективность профилактической работы достигается через использование ролевых игр, кейс-стади и проектной деятельности, что полностью согласуется с методами, примененными на формирующем этапе нашей опытно-экспериментальной работы. Более системный взгляд на факторно-причинную обусловленность девиаций представлен в монографии А. Б. Павловой, Е. В. Барышевой и А. Н. Ларина (2024). Вопросы профилактики профессиональных деформаций самого педагога как условия успешной превентивной работы рассматриваются в учебном пособии Н. Б. Москвиной (2024).

Сходные тенденции отмечены в зарубежных исследованиях. Так, программа ICC-T (Kirika, Hecker, 2022) показала увеличение компетентности педагогов в профилактике насилия на 40-50% после прохождения тренинга. Эти данные дополняются результатами исследования Ferkova, Kovalcikova и Cimermanova (2024), которые выявили, что 73% учителей начальных и средних школ нуждаются в целенаправленном обучении эффективным стратегиям предотвращения нежелательного поведения учащихся. В свою очередь, Grădinariu и Sisoș (2024), анализируя нормативную базу Румынии и научную литературу, определили ключевые профессиональные компетенции педагога для успешной профилактики буллинга. Авторы подчеркивают, что результативность превентивных действий учителя напрямую зависит от уровня развития таких компетенций, как способность выявлять ситуации травли, оценивать риски, взаимодействовать в междисциплинарной команде и применять профилактические меры.

Это подчеркивает необходимость системной подготовки педагогов в области превентологии, что согласуется с основными положениями нашей модели.

Однако в нашем исследовании дополнительным преимуществом выступает трансляция полученных компетенций на ценностные установки учащихся (Таблица 3). Этот эффект подчеркивает особенность нашего подхода: компетентный педагог способен не просто передавать знания, а формировать ценностные ориентации подростков (например, доля учащихся, согласных с утверждением «Я хочу сохранить себя для будущего супруга», выросла на 39,2 п. п., $\varphi^* = 5,12$, $p \leq 0,01$). Сходные выводы представлены в исследовании М. В. Саниной и О. А. Остриковой (2025), которые разработали модель профилактики эмоционального выгорания педагогов, включающую нормативный, ресурсно-содержательный, деятельностный и мониторинговый компоненты. Авторы подчеркивают, что эффективность профилактики достигается через развитие рефлексивных способностей педагогов, построение межличностных и деловых отношений, а также обучение техникам эмоциональной саморегуляции, что согласуется с выявленными нами организационно-педагогическими условиями формирования превентологической компетентности.

В то же время в контрольной группе, где педагоги не проходили целенаправленного обучения, значимых изменений не произошло ($p > 0,05$). Это подтверждает, что разрозненные, эпизодические мероприятия не обеспечивают роста превентологической компетентности – необходима системная модель, подобная разработанной нами.

Полученные результаты в целом согласуются с выводами С. А. Беличевой (2012) о необходимости комплексной, многоуровневой профилактики с активным участием подготовленных педагогов и с положениями А. П. Сманцера (2008) о структуре превентивных компетенций. Вместе с тем наше исследование представляет целостную модель, апробированную в условиях общеобразовательной организации с длительным формирующим этапом опытно-экспериментальной работы и подтвержденную статистически значимыми изменениями как в компетентности педагогов (Таблица 2), так и в ценностях обучающихся (Таблица 3). Выявленные организационно-педагогические условия (включение модуля во внутришкольную систему ПК, использование интерактивных методов, дифференциация по профилю, интеграция в практику, непрерывный мониторинг, рефлексивная среда) могут быть рекомендованы для внедрения в образовательных организациях.

Заключение

Выполненное исследование было посвящено теоретическому обоснованию, конструированию и опытно-экспериментальной проверке модели, обеспечивающей формирование у педагогов превентологической компетентности в условиях общеобразовательной организации. Все поставленные задачи в процессе работы были реализованы.

В ходе решения первой исследовательской задачи уточнены структурные компоненты и содержательное наполнение превентологической компетентности учителя применительно к внутришкольной подготовке.

На основании анализа научной литературы выделены три образующие данную компетентность составляющие (процессуально-когнитивная, эмоционально-волевая, деятельностно-рефлексивная) и установлены уровни их сформированности: начальный, функциональный, продвинутый, методический.

В рамках второй задачи разработана структурно-функциональная модель формирования превентологической компетентности педагога и соответствующий учебно-методический комплекс. Предложенная модель включает четыре взаимосвязанных блока (методологический, диагностико-мотивационный, содержательно-процессуальный, результативно-оценочный) и базируется на системном, деятельностном, компетентностном, аксиологическом и гуманитарном подходах. На основе модели создан авторский УМК «Педагогический подход к профилактике социально-опасных явлений общества» объемом 80 часов (пять модулей), а также диагностический инструментарий – авторский опросный лист из 81 пункта (α Кронбаха = 0,84).

Третья задача решена экспериментально. Формирующий этап опытно-экспериментальной работы проходил на базе школ Ульяновска с сентября 2023 г. по ноябрь 2025 г., в нем участвовали 110 педагогов. Результаты показали: в экспериментальной группе доля учителей, вышедших на методический уровень, выросла с 5,7% до 58,0% ($p \leq 0,01$), а доля оставшихся на начальном уровне снизилась с 74,7% до 3,3% ($p \leq 0,01$). В контрольной группе значимых сдвигов не произошло.

Сформированная компетентность положительно сказалась на ценностных ориентирах учащихся (программа «Здоровая Россия», январь-апрель 2025 г.): подростки стали более осознанно относиться к здоровью и своему будущему, реже проявляли готовность к рискованному поведению. Отсроченный контроль (ноябрь 2025 г.) показал устойчивость достигнутых результатов, что свидетельствует о долгосрочной результативности модели.

Следует признать ограничения данного исследования: разработанная модель апробирована только на городских школах Ульяновской области; полученные результаты могут не в полной мере переноситься на сельские школы, учреждения других регионов, а также на дошкольные и средние профессиональные образовательные организации. Дальнейшая адаптация модели к этим условиям требует дополнительных исследований.

Четвертая задача – выявление организационно-педагогических условий, необходимых для успешного формирования превентологической компетентности. Обоснованы и реализованы следующие условия: интеграция превентологического модуля в систему внутришкольного повышения квалификации; применение интерактивных методов обучения; дифференциация содержания в зависимости от профиля педагога; включение превентологических материалов в реальную педагогическую практику; непрерывный диагностический мониторинг; создание рефлексивной среды.

Следовательно, гипотеза исследования нашла полное подтверждение: формирование превентологической компетентности педагога становится результативным, если этот процесс выстраивается согласно разработанной модели, где координирующим звеном выступает модульная программа УМК с компетентностно-ориентированными заданиями.

Рекомендации – предложенная модель и УМК целесообразно внедрять в систему внутришкольного повышения квалификации, в программы методических объединений, а также в региональные системы научно-методического сопровождения педагогов. Особое внимание следует уделять не только когнитивной, но и эмоционально-волевой и деятельностно-рефлексивной составляющим.

Направления дальнейших исследований – перспективными видятся: 1) изучение долгосрочного эффекта сформированной компетентности (отсроченные результаты через 3-5 лет); 2) адаптация модели для педагогов дошкольных и средних профессиональных образовательных организаций; 3) разработка программы поддержки и развития превентологической компетентности в условиях цифровой образовательной среды; 4) создание автоматизированного диагностического комплекса для оперативной оценки уровня компетентности и профессиональных дефицитов.

Материалы исследования | Research materials

1. Бедулева М. А., Сенук З. В., Пономарев А. В., Крутько И. С., Попова Н. В., Реймер Е. В., Толвайшис Л. Л., Осипчукова Е. В., Тамарская Н. В. Основы превентологии в молодежной среде: учебное пособие / под ред. И. С. Крутько. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2022.
2. Беличева С. А. Превентивная психология в подготовке социальных педагогов и психосоциальных работников: учебное пособие. СПб.: Питер, 2012.
3. Кузьмина Н. В., Григорьева Е. А., Якунин В. А. Методы системного педагогического исследования: учебное пособие / под ред. Н. В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002.
4. Кулганов В. А., Белов В. Г., Парфенов Ю. А. Превентология. Профилактика социальных отклонений: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению 050700 «Педагогика». СПб.: Питер, 2014.
5. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 08.08.2024). https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
6. О методических рекомендациях (вместе с «Методическими рекомендациями по организации деятельности образовательных организаций, направленной на профилактику употребления психоактивных веществ, пропаганду здорового образа жизни среди обучающихся (на основе результатов социально-психологического тестирования)»: Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 8 октября 2024 г. № 07-4851 // ГАРАНТ. <https://base.garant.ru/410556470/>

7. Профессиональный стандарт «Педагог»: утв. приказом Минтруда России от 18 октября 2013 г. № 544н (ред. от 05.08.2016). <https://docs.cntd.ru/document/499053710>
8. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: утв. распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р. <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260/>
9. Стратегия реализации молодежной политики в РФ на период до 2030 года: распоряжение Правительства РФ от 17 августа 2024 г. № 2233-р. <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/409496275/>
10. Шульга Т. И. Психолого-педагогическое сопровождение детей группы риска: учебник для вузов. Изд-е 2-е. М.: Издательство Юрайт, 2026.

Источники | References

1. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб.: Сударыня, 1999.
2. Быстрой Е. Б., Скоробренко И. А. Опыт превентивизации профессионально-педагогических трудностей будущих учителей // Челябинский гуманитарий. 2023. № 4 (65).
3. Гордеева И. В. Подготовка будущих учителей к профилактике противоправного поведения подростков: диагностическое сопровождение // Образование в интересах устойчивого развития для всех поколений – социальный договор: сборник материалов III Международного симпозиума, г. Минск, 2-3 дек. 2020 г.; Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол.: С. И. Василец и др. Мн., 2020.
4. Джабраилова Л. Х., Ахметханова З. М. Понятие и структура профессиональной компетентности педагогов // Вопросы студенческой науки. 2020. № 11 (51).
5. Дибиров М. И. Психолого-педагогические условия формирования педагогом положительной ценностно-ориентированной мотивации поведения девиантных подростков образовательной организации // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2018. Т. 12. № 1.
6. Еремкина О. В. Педагогическая профилактика эмоционального выгорания будущих педагогов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2025. № 8 (август).
7. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых. М.: Per Se, 2003.
8. Кажарская О. Н. О личностной готовности молодого учителя к профессиональной деятельности // Международный научно-исследовательский журнал. 2020. № 6 (96).
9. Кирьякова А. В., Ольховая Т. А. Реализация аксиологического подхода в университетском образовании // Высшее образование в России. 2010. № 5.
10. Лазько Л. С., Горностаева Е. Л. Профессиональная компетентность педагогов в обеспечении здоровья и безопасности обучающихся, воспитании культуры здоровья // Теория и практика современной науки. 2023. № 3 (93).
11. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Изд-е 2-е. М.: Политиздат, 1977.
12. Москвина Н. Б. Классное руководство: профилактика профессиональных деформаций учителя. Изд-е 2-е, перераб. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2024.
13. Напольских Н. Б. Гуманитарный подход к организации и осуществлению учебно-исследовательской деятельности школьников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2022. № 7.
14. Павлова А. Б., Барышева Е. В. Модель профилактического взаимодействия как способ превенции девиантного поведения в студенческой среде // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2024. № 4 (305).
15. Павлова А. Б., Барышева Е. В., Ларин А. Н. Педагогическая профилактика девиантного поведения обучающихся образовательных организаций: монография. М.: МПГУ, 2024.
16. Пискунова Е. В., Модестова Т. В. Распределенная система научно-методического сопровождения педагогов: опыт взаимодействия педагогического вуза и районной (муниципальной) методической службы // Университет, открытый регионам: сборник научных статей II Международной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 25 октября 2023 года). СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2024.
17. Попова Н. Е., Еремина О. А. Профессиональный стандарт «Педагог»: от теории к практике // Педагогическое образование в России. 2017. № 3.
18. Потеряева О. Б. Коммуникативные и ценностные аспекты методики преподавания курса «Основы российской государственности» // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 1.
19. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М.: Питер, 2009.
20. Садовникова Ж. В., Сериков В. В. Предупреждение деструктивного поведения школьников: позиция и роль учителя // Наука и школа. 2024. № 5.
21. Санина М. В., Острикова О. А. Модель профилактики эмоционального выгорания педагогических работников дошкольных образовательных организаций // Педагогическая перспектива. 2025. № 1 (17).
22. Симатова О. Б. Направление работы с педагогическим коллективом школы в системе профилактики аддиктивного поведения подростков // Гуманитарный вектор. 2011. № 1 (25).
23. Симонов В. П., Дементьева Ю. В. Оценка готовности и адаптированности личности к педагогической деятельности // Школьный психолог. 2005. № 12.
24. Сманцер А. П. Профессионально-педагогические компетенции в превентивной деятельности педагога // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е: Педагогические науки. 2008. № 5.

25. Сманцер А. П., Рангелова Е. М. Основы превентивной педагогики. Мн.: БГУ, 2014.
26. Соловьева О. В., Ортман И. В. Рефлексивные способности в профессиональной деятельности педагогов // Прикладная психология и психоанализ. 2020. № 1.
27. Сухарева Е. В., Елеси́на И. Г. Применение активных и интерактивных форм обучения взрослых // Тенденции развития науки и образования. 2020. № 61-14.
28. Третьякова В. С., Кайгородова А. Е., Шаров А. А., Зеер Э. Ф. Базовые компоненты личностного ресурса, характеризующие персонифицированный субъект деятельности: исследование влияния на академическую успешность студента вуза // Science for Education Today. 2024. Т. 14. № 2.
29. Шадриков В. Д. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников: монография. М.: Логос, 2011.
30. Шеремет Е. А. Профессиональная готовность педагогов к профилактике девиантного поведения обучающихся: структурно-содержательный анализ // ЦИТИСЭ. 2025. Т. 7. № 8.
31. Шитова Н. В., Шеремет Е. А. Современные информационные технологии в процессе подготовки классного руководителя к профилактике девиантного поведения подростков: компетентностный подход // ЦИТИСЭ. 2025. Т. 7. № 8.
32. Яковенко Т. В. Самооценка профессиональных и личностных компетенций учителя: рабочая тетрадь. Казань: ИРО РТ, 2024.
33. Buckman M. M., Oakes W. P., Lane K. L., Royer D. J. Data Informed Professional Learning and Instruction in Integrated Tiered Systems // Intervention in School and Clinic. 2024. Vol. 60. № 1.
34. Ferkova Z., Kovalcikova J., Cimermanova I. The Needs of the Primary and Secondary School Class Teacher in the Field of Prevention in the Context of Moral Education // INTED2024 Proceedings. 2024.
35. Grădinariu T., Cucoş C. What Is the Teacher's Profile in Successfully Preventing Bullying? A Picture of Professional Competencies // Review of Artistic Education. 2024. Vol. 28.
36. Kayumova L. R., Zakirova V. G. The human behavioral and practical model of 'at-risk teacher training' at Kazan Federal University: Sports and educational environment // Journal of Human Sport and Exercise. 2021. Vol. 16. № Proc3.
37. Kirika A., Hecker T. Interaction Competencies with Children – Development and Theory of Change of a Preventative Intervention for Teachers in the Context of Socially Accepted Violence // Verhaltenstherapie. 2022. Vol. 32. Suppl. 1.
38. Lane K. L., Menzies H. M., Oakes W. P., Kalberg J. R. Developing a Schoolwide Framework to Prevent and Manage Learning and Behavior Problems. 2nd ed. N. Y.: The Guilford Press, 2020.
39. Zakszeski B., Cain M., Eklund K., Heurich L., Friedman R., Ward A., Zhou J. Pilot Evaluation of the POWER Program: Positive Outcomes with Emotion Regulation // School Mental Health. 2024. Vol. 16. No. 2.

Информация об авторах | Author information



Колбенева Елена Анатольевна¹

Шайланов Сергей Николаевич², к. пед. н., доц.

Токарева Джулия Валерьевна³

^{1,3} Херсонский технический университет, г. Геническ

² Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова



Elena Anatolyevna Kolbeneva¹

Sergey Nikolaevich Shailanov², PhD

Julia Valeryevna Tokareva³

^{1,3} Kherson Technical University, Henichesk

² Ulyanovsk State Pedagogical University

¹ kolbenevaelena73@yandex.ru, ² ra4lgb@mail.ru, ³ dr.julia_t@mail.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 25.05.2026; опубликовано online (published online): 12.08.2026.

Ключевые слова (keywords): превентологическая компетентность педагога; структурно-функциональная модель; профилактика деструктивного поведения; внутришкольное повышение квалификации; опытно-экспериментальная работа; уровни сформированности; teacher's preventological competence; structural-functional model; prevention of destructive behavior; in-school professional development; experimental work; levels of formation.