

Научная статья
УДК 37.013
DOI: 10.25683/VOLBI.2026.76.1706

Nikolay Ivanovich Kozlov
Candidate of Philosophy,
doctoral degree candidate of Pedagogy,
founder, Senior Lecturer,
University of Practical Psychology
Moscow, Russian Federation
syntone@syntone.ru

Николай Иванович Козлов
канд. филос. наук,
соискатель ученой степени д-ра пед. наук,
основатель, старший преподаватель,
Университет практической психологии
Москва, Россия
syntone@syntone.ru

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: НОРМАТИВНЫЙ АНАЛИЗ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

5.8.7 — Методология и технология профессионального образования

Аннотация. Предметом представленного в статье исследования является разрыв между словом и делом в отношении воспитания: при том, что официально воспитание признано приоритетной задачей образования, фактически воспитательная функция вытесняется из профессиональной деятельности учителя как нормативными, так и методическими средствами. Анализируются механизмы этого вытеснения: нормативные документы, институциональная школьная практика и вузовская подготовка педагога, — а также пути педагогического преодоления описанной тенденции.

Работа опирается на нормативный анализ российско-го образовательного законодательства и федеральных государственных образовательных стандартов, на сравнительно-педагогическое сопоставление с зарубежными регуляторными практиками (США, Великобритания, OECD), на классическую отечественную методологию педагогики (К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко) и концепцию педагогического знания содержания Л. Шульмана.

Показано, что воспитательные задачи, выполняемые педагогом, снижаются на трех уровнях: в нормативных документах (воспитание признано, но механизмы и границы воспитательного воздействия не закреплены), в школьной практике (регуляция поведения пере-

дается семье, психологам и юристам; выразительный частный случай — отказ от оценивания) и в подготовке учителя (будущего педагога учат избегать воспитательной ответственности). Показано, что аналогичные процессы за рубежом приводят к падению дисциплины учащихся и заставляют педагогов заново искать способы вернуть дисциплину в образовательные учреждения. Обоснована необходимость вернуть педагогу право на педагогическое требование и формировать у учителя воспитательно-ценностную позицию, методологическим основанием чего выступает развиваемый автором эмоционально-ценностный подход. Сформулированы практические требования к программным модулям бакалаврской, магистерской подготовки и дополнительного профессионального образования педагогов, восстанавливающим воспитательную функцию как профессионально законную.

Ключевые слова: воспитательная функция педагога, нормативное сужение, нормативное регулирование образования, профессиональная подготовка педагогов, непрерывное педагогическое образование, педагогическое требование, оценивание, воспитательно-ценностная позиция педагога, эмоционально-ценностный подход, методология педагогики

Для цитирования: Козлов Н. И. Воспитательная функция педагога в системе непрерывного педагогического образования: нормативный анализ и перспективы развития // Бизнес. Образование. Право. 2026. № 3(76). С. 429—435. DOI: 10.25683/VOLBI.2026.76.1706.

Original article

THE TEACHER'S EDUCATIONAL FUNCTION IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS TEACHER EDUCATION: NORMATIVE ANALYSIS AND DEVELOPMENT PROSPECTS

5.8.7 — Methodology and technology of vocational education

Abstract. The subject of the research presented in the article is the gap between word and deed regarding upbringing: even though education officially acknowledges upbringing as a top priority, in practice, the upbringing function is being pushed out of teachers' professional activities through both regulatory and methodological means. The subject of the study is the mecha-

nisms of this displacement — regulatory documents, institutional school practice, and university teacher training — and the ways of its pedagogical overcoming.

The work draws on the normative analysis of Russian educational legislation and federal state educational standards, on the comparative pedagogical juxtaposition with foreign

regulatory practices (United States, United Kingdom, OECD), on the classical Russian methodology of pedagogy (K. D. Ushinsky, A. S. Makarenko), and on L. Shulman's concept of pedagogical content knowledge.

It is shown that the normative narrowing of the teacher's upbringing function proceeds at three levels: in regulatory documents (upbringing is recognized, but the mechanisms and limits of pedagogical influence are not established), in school practice (behavior regulation is handed over to the family, psychologists, and lawyers; a notable particular case is the abandonment of grading), and in teacher training (the future teacher is taught to avoid pedagogical responsibility). International material shows that analogous processes

abroad are accompanied by a rise in disciplinary problems, and the leading educational systems are already responding by strengthening the normative mechanisms of school discipline. A pedagogical response is formulated: to restore pedagogical demand as a professionally legitimate instrument and to form the future teacher's pedagogical value-based position; the methodological foundation is the emotional value-based approach developed by the author.

Keywords: *upbringing function of the teacher, normative narrowing, normative regulation of education, professional teacher training, continuous teacher education, pedagogical demand, grading, teacher's pedagogical value-based position, emotional value-based approach, methodology of pedagogy*

For citation: Kozlov N. I. The teacher's educational function in the system of continuous teacher education: normative analysis and development prospects. *Biznes. Obrazovanie. Pravo = Business. Education. Law*. 2026;3(76):429—435. DOI: 10.25683/VOLBI.2026.76.1706.

Введение

Актуальность. Если читать документы, с воспитанием в российской школе всё хорошо. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее — Закон об образовании) определяет образование как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения» (ст. 2) — воспитание стоит первым. Тот же приоритет подтверждают обновленные редакции федеральных государственных образовательных стандартов по педагогическим направлениям: воспитание — приоритетная задача, речь о формировании личности обучающегося, его ценностей и социальной ответственности. Если же смотреть на школьную практику и на подготовку учителей, картина другая. Возможности педагога воспитывать сужаются: механизмы воспитательного воздействия размыты, а сама роль учителя сдвигается — из воспитателя он превращается в фасилитатора, сопровождающего самоопределение ученика. Этот разрыв — признание высокой значимости воспитания на словах при ее снижении на деле — и составляет центральный методологический вызов современной педагогической подготовки. Актуальность темы усиливается тем, что законодатель в последние годы последовательно возвращает воспитание в повестку образования (поправки к Закону об образовании 2020 г., обязательные программы воспитания), однако инструментальный слой — что конкретно вправе и обязан делать педагог-воспитатель — остается непроработанным.

Изученность проблемы. Воспитательная функция педагога как ядро профессии обоснована в классической отечественной традиции — К. Д. Ушинским, определившим педагогику как «искусство» целенаправленного воспитательного действия на основе знания о человеке [1], и А. С. Макаренко, положившим педагогическое требование в основание воспитания: «как можно больше требования к человеку и как можно больше уважения к нему» [2]. В международной методологии профессионального педагогического знания линию самостоятельности педагогической профессии закрепил Л. Шулман концепцией педагогического знания содержания [3]. Современная отечественная методология воспитания представлена работами научной школы Института стратегии развития образования: Н. Л. Селиванова и М. В. Шакурова обосновывают необходимость собственно педагогического, а не психологического ответа на вызовы времени и фиксируют дефицит концептуализации воспитания в выс-

шей школе [4]. Профессиональное воспитание будущего педагога и его просоциальная установка исследованы Е. И. Ерошковой [5]; институциональные условия профессиональной самореализации педагога — Л. В. Козловой [6]. Эмоционально-ценностная проблематика воспитания разработана школой М. Г. Яновской [7] и ее последователями: В. А. и Л. Г. Сахаровы прослеживают эмоционально-ценностный подход к нравственному воспитанию в отечественной традиции [8], О. Н. Васина с соавторами — формирование опыта эмоционально-ценностного отношения к миру в высшей школе [9]. Зарубежные исследования управления поведением обучающихся суммированы в метаанализах Х. Корпершук с соавторами: классическом [10] и обновленном (2025), охватывающем интервенции последнего десятилетия [11]. Историко-педагогический контекст воспитания и периодизация детства рассмотрены автором ранее [12]. Вместе с тем целостной реконструкции процесса вытеснения воспитательной функции педагога — одновременно в нормативных документах, школьной практике и системе подготовки учителя — в литературе не представлено; настоящая статья восполняет этот пробел.

Целесообразность разработки темы определяется практическим противоречием: система непрерывного педагогического образования готовит педагога к деятельности, воспитательный компонент которой формально признан приоритетным, но операционально не определен. Пока это противоречие не отрефлектировано методологически, программы подготовки воспроизводят установку на избегание воспитательной ответственности.

Цель исследования — показать и объяснить тенденцию нормативного сужения воспитательной функции педагога в системе непрерывного педагогического образования, реконструировать ее нормативные и институциональные основания и сформулировать педагогический ответ. Достижение цели предполагает решение четырех задач:

1) проанализировать нормативную базу — Закон об образовании, федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (далее — ФГОС ВО), профессиональный стандарт педагога — на предмет закреплённости механизмов и границ воспитательного воздействия;

2) выявить институциональные механизмы смещения воспитательной регуляции в школьной практике, включая отказ от оценивания как частный случай;

3) сопоставить выявленную тенденцию с зарубежными регуляторными процессами и их измеримыми последствиями;

4) сформулировать методологические основания восстановления воспитательной функции — реабилитацию педагогического требования и формирование воспитательно-ценностной позиции педагога.

Научная новизна работы состоит, во-первых, в реконструкции нормативного сужения воспитательной функции педагога как трехуровневого процесса — в документах, в школьной практике и в подготовке учителя; во-вторых, в анализе отказа от оценивания как выразительного частного случая этого процесса; в-третьих, в сравнительной демонстрации того, что аналогичная тенденция за рубежом сопровождается измеримым ростом дисциплинарных проблем и обратной нормативной коррекцией; в-четвертых, в формулировке педагогического ответа на основании эмоционально-ценностного подхода.

Теоретическая значимость исследования заключается во введении в методологический оборот категории нормативного сужения воспитательной функции и в обосновании четырехкомпонентной структуры воспитательно-ценностной позиции педагога, практическая значимость — в сформулированных требованиях к программным модулям бакалаврской, магистерской подготовки и дополнительного профессионального образования педагогов, восстанавливающим воспитательную функцию как профессионально-законную.

Основная часть

Методология и методы исследования. Нормативную базу исследования составили Закон об образовании, ФГОС ВО по направлениям подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (утв. Приказом Минобрнауки России от 22 февраля 2018 г. № 121) и 44.04.01 «Педагогическое образование» (утв. Приказом от 22 февраля 2018 г. № 126), профессиональный стандарт «Педагог» (утв. Приказом Минтруда России от 18 октября 2013 г. № 544н); зарубежный регуляторный материал — руководство Министерства образования Великобритании *Behaviour in schools* (2024), отчеты Национального центра статистики образования США серии *Indicators of School Crime and Safety*, материалы международного исследования *OECD TALIS*. Работа опирается на классическую отечественную методологию педагогики [1; 2], концепцию педагогического знания содержания Л. Шульмана [3] и современную методологию воспитания [4]. Использованы методы нормативного анализа, сравнительно-педагогического сопоставления и концептуальной реконструкции.

Апелляция к оппонентам. То, что мы называем «нормативным сужением», в педагогическом и управленческом дискурсе чаще называют иначе — «гуманизация», «индивидуализация», «психологическая безопасность», «бережная педагогика». Эти интерпретации опираются на гуманистические основания и заслуживают серьезного отношения; линию педагогики поддержки развивал О. С. Газман [13]. Наша полемика направлена не против гуманистических оснований как таковых, а против случаев, когда педагогическое требование отождествляется с насилием, оценивание — с травматизацией, а нравственная трансляция — с навязыванием. Мы постараемся показать, что эти изменения вовсе не безобидны, что за них приходится серьезно платить.

Результаты исследования

1. Воспитательная ответственность педагога в классической и современной педагогической традиции.

В классической отечественной традиции воспитательная ответственность — не довод до преподавания, а сердцевина профессии. К. Д. Ушинский в труде «Человек как предмет воспитания» [1] определил педагогику как «искусство» — целенаправленное воспитательное действие на основе знания о человеке. Педагог у Ушинского — субъект воспитания: он удерживает нравственный образец и ведет к нему воспитанника. А. С. Макаренко ставил педагогическое требование в основание воспитательного процесса [2]: педагог не только учит — он предъявляет норму, оценивает ее соблюдение и формирует ответственность воспитанника за ее исполнение.

В современной методологии педагогики эту линию закрепила школа В. А. Сластенина, разведя объект педагогики (педагогический процесс) и ее предмет (закономерности формирования личности в этом процессе). Педагог занимается не человеком «как таковым» — это дело антропологии и психологии, — а педагогически организованным процессом его становления; воспитательная ответственность внутри этого процесса — конституирующий компонент профессии. К тому же выводу приходит международная традиция: в концепции педагогического знания содержания (*Pedagogical Content Knowledge*) Л. Шульмана [3] у педагога есть собственное профессиональное знание, не сводимое ни к психологии ученика, ни к знанию предмета. Эту же линию развивает современная отечественная методология воспитания: Н. Л. Селиванова и М. В. Шакурова обосновывают, что на социокультурные вызовы времени педагогика должна давать собственно педагогический, а не психологический ответ [4]; в концепции профессионально-педагогической культуры И. Ф. Исаева воспитательная составляющая закреплена в аксиологическом компоненте профессиональной культуры педагога.

Вывод из классической перспективы прост: воспитательная функция встроена в саму конституцию учительской профессии. Изъять ее — значит разрушить профессиональную идентичность педагога. Если педагог не воспитывает, не может воспитывать, не имеет права воспитывать — это не педагог.

Современные описания профессии, однако, смещают акценты. Роль учителя всё чаще задается словами «сопровождение», «фасилитация», «поддержка», «создание условий» — терминами, восходящими к недиригентивной традиции К. Роджерса [14] и педагогике поддержки О. С. Газмана [13]. Сами по себе эти слова традиции не противоречат. Но на практике они часто не дополняют, а замещают категории требования, оценки и нравственной трансляции — и воспитательная ответственность выпадает из числа прямых профессиональных обязанностей педагога. Систематический анализ этих принципов и их следствий составляет предмет отдельного исследования автора.

2. Нормативные основания сужения воспитательной функции.

Что конкретно вправе и обязан делать педагог как воспитатель? Действующие федеральные документы на этот вопрос не отвечают. В Законе об образовании воспитание определено как «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах

человека, семьи, общества и государства» (ст. 2). Формулировка академически корректна, но не конкретна. В ней не определено, за что конкретно в воспитании отвечает педагог, какими средствами воспитание может осуществляться, а какими нет; что и как педагог может требовать от воспитанника и в какой форме, а также что он может предпринимать, если воспитанник на эти требования не реагирует и реагировать не собирается.

Та же неопределенность — в образовательных стандартах. Во ФГОС ВО по направлениям 44.03.01 и 44.04.01 «Педагогическое образование» воспитательная деятельность описана через компетенции «взаимодействия», «сопровождения» и «создания условий», т. е. без описания того, на что педагог имеет право в воспитательных воздействиях, а что ему недозволительно. В профессиональном стандарте «Педагог» воспитательная функция формализована через перечень трудовых действий, но четкие границы педагогического требования, границы допустимого поведения и ответственности педагога отсутствуют. Отметим: эмпирический анализ программ воспитательной работы 42 российских вузов, выполненный исследовательским коллективом НИУ «БелГУ» (Д. И. Михайлова, С. И. Остапенко, С. В. Анохина), фиксирует ту же картину на уровне вузовской практики — лишь 23,8 % программ охватывают все основные направления воспитательной работы [15].

Совокупный эффект прост: воспитательная ответственность педагога формально признана, но методически не закреплена. Она существует где-то между «универсальными компетенциями», «профессиональной этикой» и «учетом возрастных особенностей» — без выделения в отдельный, операционально определенный компонент деятельности педагога. А на практике это понимается почти однозначно — как необязательность: что не определено и ничем не подкреплено, то можно не делать.

3. Школьная практика: смещение педагогической регуляции. В школьной практике сужение выглядит так: формирование поведенческих норм и коррекция деструктивного поведения всё чаще считаются делом семьи, психологической службы или внешних инстанций — но не самого учителя.

Наглядный пример — межличностная агрессия между обучающимися. Драка на перемене, сильный бьет слабого. Казалось бы, вмешаться обязан любой взрослый. Но удивительно: педагог сегодня такого права зачастую не имеет. Точнее, в каждой школе свои порядки, но всё чаще руководство школы ему объясняет, что прекратить драку и разобраться, что происходит между детьми — ему нельзя. Нередко это продиктовано заботой о педагоге: «А если ребенок потом пожалуется родителям, что вы сделали ему больно? Вы о последствиях думаете? Сообщите родителям, пусть они сами разбираются!» Естественное последствие этого — падение педагогического авторитета.

Однако нормативное регулирование должно защищать не только право педагога быть педагогом, но и право ребенка быть защищенным от неадекватного педагога. Нередко можно услышать и от родителей: «А я против, чтобы моего ребенка воспитывали педагоги — такие педагоги! Вы слышали, чему они учат детей на классных часах? После таких бесед ребенок приходит домой и смотрит на своих родителей, как на своих врагов! Нет уж, я хочу своего ребенка воспитывать сам!»

Как бы ни было сложно искать грамотные нормы допустимого в деятельности педагога, без этого нельзя, это необходимо.

4. Отказ от оценивания как частный случай нормативного сужения. Яркое проявление нормативного сужения воспитательной функции — отказ от традиционных школьных оценок под лозунгом защиты ребенка от травмирующей отметки. Всё чаще можно слышать: школьная отметка вредит психоэмоциональному состоянию ребенка, его самооценке и мотивации.

Как это связано с вопросами воспитания? Дело в том, что оценка, практика оценивания в классической педагогике выполняла не только контрольную, но и воспитательную функцию. Оценка задавала границы допустимого, учила соотносить действие и последствия, тренировала способность воспитанника соизмерять собственное усилие с требованием. Отказаться от оценивания ради психологической безопасности — значит фактически отказаться от педагогического требования, отказаться от ответственности за воспитание учебной самодисциплины.

Когда исчезают оценки, ответственным как за учебу, так и за регуляцию своего поведения становится сам ученик (или студент). Если он к этому готов, если он способен к этому — это благо. Если нет — это серьезная опасность и для его учебы, и для его дисциплины. И это тот же вектор нормативного сужения воспитательной функции, что описан в параграфах 2 и 3.

5. Сравнительный международный контекст. Похожие процессы идут и за рубежом. В США и ряде стран Европы за последнее десятилетие обсуждались и внедрялись практики смягчения или отмены традиционного оценивания: *no-zero policy* (запрет выставять нулевой балл даже за несданную работу), *pass/fail grading* (зачет/незачет вместо отметок). Обоснование то же — забота о психологическом благополучии обучающихся и равенстве образовательных возможностей. Одновременно официальные отчеты фиксируют рост дисциплинарных проблем, поведенческих нарушений и проблем безопасности в школе.

Ежегодные отчеты Национального центра статистики образования США (NCES) серии *Indicators of School Crime and Safety* устойчиво показывают высокий уровень виктимизации и поведенческих нарушений в образовательных учреждениях. В Великобритании Министерство образования в руководстве *Behaviour in schools* (редакция 2024 г.) прямо требует нормативного регулирования поведения и высоких ожиданий в отношении школьной дисциплины, т. е. восстанавливает те самые нормативные функции, размытие которых мы описываем. Международное исследование *OECD TALIS 2018* фиксирует рост профессионального стресса учителей и трудностей управления поведением обучающихся, связываемых в том числе с размытием нормативных ориентиров педагогической деятельности; А. Шляйхер в аналитике *OECD* называет профессиональную автономию и нормативную определенность деятельности учителя условиями эффективности образовательных систем.

Научная сторона вопроса подтверждает то же: метаанализ Х. Корпершук с соавторами показал, что систематические стратегии управления классом дают значимый эффект по академическим, поведенческим и эмоциональным

результатам обучающихся [10], а обновленный метаанализ 2025 г. — что этот эффект устойчиво воспроизводится и в исследованиях последнего десятилетия [11]. Иными словами: нормативная, организованная регуляция поведения — эмпирически подтвержденный фактор образовательной эффективности, и отказ от нее имеет измеримую цену.

Международный контекст показывает две закономерности. Первая: отказ от нормативной регуляции воспитания и поведения сопровождается измеримым ростом дисциплинарных проблем. Вторая: ведущие системы образования уже отвечают на это усилением нормативных механизмов школьной дисциплины и поддержкой профессиональной позиции учителя, т. е. движутся в направлении, обратном нормативному сужению. Для российской системы непрерывного педагогического образования это дополнительное основание пересмотреть свои нормативные и методические ориентиры.

6. Последствия для системы непрерывного педагогического образования. Чему всё это учит будущего педагога? Избеганию. Описанная тенденция формирует у будущего и действующего учителя устойчивую установку на избегание воспитательно напряженных ситуаций. Выпускники не готовы работать в условиях конфликта, сопротивления, необходимости брать ответственность за воспитательные решения. Подготовка ориентирует на «безопасную» профессиональную позицию: минимум нормативных, репутационных и юридических рисков — и максимум возможностей переложить ответственность на смежные службы, психологические, социальные, юридические.

Параллельно из подготовки педагогов почти исчезло само понятие педагогического требования как профессионально законного инструмента. В методической литературе оно либо отсутствует, либо упоминается с осторожностью — в контексте рисков авторитаризма и давления. Между тем без возвращения педагогу права требовать невозможно восстановить ни учебную серьезность, ни ответственность воспитанника. Методологическое разведение педагогического требования и авторитарного давления — самостоятельная задача, фундированная в классической традиции [1; 2] и согласованная с современной методологией педагогики. Эта линия согласуется с исследованиями Л. В. Козиловой, связывающими профессиональную самореализацию педагогов с восстановлением институциональных условий полноценной педагогической деятельности [6].

7. Эмоционально-ценностный подход как педагогический ответ. Каков педагогический ответ? По мысли автора — восстановление педагогики как нормативной дисциплины с собственным предметом и собственной методологией и формирование у будущего педагога устойчивой воспитательно-ценностной позиции как профессиональной установки. Методологическое основание такого ответа — эмоционально-ценностный подход. В отечественной педагогике термин введен школой М. Г. Яновской применительно к эмоциональному стимулированию нравственного воспитания [7; 16]; эта линия продолжена современными исследованиями [8; 9]. В развиваемой автором концептуализации акцент иной: эмоция рассматривается как поведение, формируемое воспитанием, а не как реакция, которой следует уступать; воспитанник — как Автор своих эмоций, а не Жертва обстоятельств [12].

Воспитательно-ценностная позиция педагога в эмоционально-ценностном подходе определяется через четыре взаимосвязанных компонента: когнитивно-ценностный (осознанное удержание нравственного образца и ценностной рамки), эмоционально-рефлексивный (способность к различению собственных и детских эмоциональных состояний), волевой (готовность к длительной нормативной работе вопреки сиюминутной мотивации) и деятельностно-трансляционный (способность к практической передаче культурного содержания и предъявлению педагогического требования). Воспитательно-ценностная позиция — методологическое основание той самой позиции ведущего взрослого, утрата которой, как показано в параграфах 1—5, и составляет внутреннюю проблему рассматриваемой тенденции.

Практическое следствие для системы непрерывного педагогического образования: в программы бакалаврской и магистерской подготовки, а также дополнительного профессионального образования педагогов необходимо включить модули, посвященные: 1) методологической реабилитации педагогического требования как профессионально законного инструмента; 2) различению педагогического требования и авторитарного давления; 3) формированию воспитательно-ценностной позиции как устойчивой профессиональной установки; 4) практике принятия воспитательных решений в нормативно неопределенных ситуациях. Такое переоснащение программ подготовки — по нашему убеждению, стратегическая задача системы непрерывного педагогического образования по специальности 5.8.7.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

1. В современной российской системе непрерывного педагогического образования идет устойчивое нормативное сужение воспитательной функции педагога: воспитание формально признано приоритетом, но федеральные документы не закрепляют механизмов и границ воспитательного воздействия.

2. Сужение реализуется на трех уровнях — нормативно-документальном (Закон об образовании, ФГОС ВО, профессиональный стандарт), практико-институциональном (школьная регуляция поведения, отказ от оценивания) и подготовительно-образовательном (установка будущего педагога на избегание воспитательной ответственности).

3. Международный контекст показывает: аналогичные процессы за рубежом также сопровождаются ростом проблем с учебой и дисциплиной — и заставляют восстанавливать нормативные функции школьной дисциплины и педагогический авторитет; эмпирические метаанализы подтверждают измеримую эффективность систематической регуляции поведения.

4. Педагогический ответ состоит в методологической реабилитации педагогического требования и формировании у будущего педагога воспитательно-ценностной позиции; методологическим основанием выступает эмоционально-ценностный подход, развиваемый автором.

5. Дальнейшее исследование предполагает эмпирическую верификацию выделенных тенденций на материале российской школьной и вузовской практики и разработку программных модулей подготовки педагогических работников, реализующих сформулированный педагогический ответ.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Ушинский К. Д. Собр. соч. : в 11 т. М. ; Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1948—1952. Т. 8 : Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Т. 1. 1950. 774 с.; Т. 9 : Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Т. 2. 1950. 626 с.
2. Макаренко А. С. Пед. соч. : в 8 т. М. : Педагогика, 1983—1986. Т. 4 : Педагогические работы 1936—1939. 1984. 400 с.
3. Shulman L. S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform // *Harvard Educational Review*. 1987. Vol. 57. Iss. 1. Pp. 1—23. DOI: 10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411.
4. Селиванова Н. Л., Шакурова М. В. Современные ориентиры концептуализации воспитания в высшей школе // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития*. 2024. Т. 13. Вып. 2. С. 169—177. DOI: 10.18500/2304-9790-2024-13-2-169-177.
5. Ерошенкова Е. И. Просоциальная установка будущего педагога: теория, методология, формирование : моногр. Белгород : БелГУ, 2022. 387 с.
6. Козилова Л. В. Современные образовательные среды и проблемы профессиональной самореализации педагогов : моногр. Петрозаводск : Новая наука, 2020. 168 с.
7. Яновская М. Г. Эмоционально-ценностный подход в образовательном процессе // *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета*. 2009. № 4(1). С. 117—126.
8. Сахаров В. А., Сахарова Л. Г. Эмоционально-ценностный подход к духовно-нравственному воспитанию ребенка в дореволюционной отечественной педагогике начала XX в. (1900—1917 гг.) // *Вестник Вятского государственного университета*. 2018. № 2. С. 65—70. DOI: 10.25730/VSU.7606.18.010.
9. Васина О. Н., Пономарёва О. Н., Борисов Н. Н. Формирование опыта эмоционально-ценностного отношения к миру в образовательном процессе высшей школы // *Международный научно-исследовательский журнал*. 2023. № 5(131). DOI: 10.23670/IRJ.2023.131.99.
10. A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes / H. Korpershoek, T. Harms, H. de Boer et al. // *Review of Educational Research*. 2016. Vol. 86. Iss. 3. Pp. 643—680. DOI: 10.3102/0034654315626799.
11. Korpershoek H., de Boer H., Mouw J. M. An update of the meta-analysis of the effects of classroom management interventions on students' academic, behavioral, social-emotional, and motivational outcomes // *Review of Educational Research*. First published online September 11, 2025. DOI: 10.3102/00346543251361903.
12. Козлов Н. И. Историческая типология детства и задачи подготовки педагогических работников: от Детства I к Детству III // *Научные горизонты*. 2026. № 5(104). С. 27—43.
13. Газман О. С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. М. : МИРОС, 2002. 296 с.
14. Роджерс К. Клиент-центрированная терапия : пер. с англ. М. : Рефл-бук ; Киев : Ваклер, 1997. 320 с.
15. Михайлова Д. И., Остапенко С. И., Анохина С. В. Профессиональное воспитание и формирование универсальных компетенций будущего педагога: интеграция деятельности // *Научный результат. Педагогика и психология образования*. 2022. Т. 8. № 1. С. 24—37. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-1-0-3.
16. Яновская М. Г. Эмоционально-ценностный подход к методам воспитания // *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета*. 2011. № 4(1). С. 153—160.

REFERENCES

1. Ushinsky K. D. Collected works. In 11 vols. Moscow, Leningrad, Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR publ., 1948-1952. Vol. 8 : The individual as the subject of upbringing. Insights from pedagogical anthropology. Vol. 1. 1950. 774 p.; Vol. 9 : The individual as the subject of upbringing. Insights from pedagogical anthropology. Vol. 2. 1950. 626 p. (In Russ.)
2. Makarenko A. S. Pedagogical works. In 8 vols. Moscow, Pedagogika, 1983—1986. Vol. 4 : Pedagogical works 1936-1939. 1984. 400 p. (In Russ.)
3. Shulman L. S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*. 1987;57(1):1—23. DOI: 10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411.
4. Selivanova N. L., Shakurova M. V. Modern guidelines for the conceptualization of personal development and upbringing in higher education. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya = Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*. 2024;13(2):169—177. (In Russ.) DOI: 10.18500/2304-9790-2024-13-2-169-177.
5. Eroshenkova E. I. Prosocial attitude of a future teacher: theory, methodology, formation. Monograph. Belgorod, BelSU publ., 2022. 387 p. (In Russ.)
6. Kozilova L. V. Modern educational environments and problems of professional self-realization of teachers. Monograph. Petrozavodsk, Novaya nauka, 2020. 168 p. (In Russ.)
7. Yanovskaya M. G. Emotional-evaluative approach in the process of education. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta = Herald of Vyatka State Humanitarian University*. 2009;4(1):117—126. (In Russ.)
8. Sakharov V. A., Sakharova L. G. Emotional – valuative approach to the spiritual and moral upbringing of the child in the pre-revolutionary domestic pedagogy of the early XX century (1900—1917). *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta = Herald of Vyatka State University*. 2018;2:65—70. (In Russ.) DOI: 10.25730/VSU.7606.18.010.
9. Vasina O. N., Ponomariova O. N., Borisov N. N. Formation of an emotional and value-based experience of the world in the learning process of higher education. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal = International Research Journal*. 2023;5(131). (In Russ.) DOI: 10.23670/IRJ.2023.131.99.

10. Korpershoek H., Harms T., de Boer H. et al. A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *Review of Educational Research*. 2016;86(3):643—680. DOI: 10.3102/0034654315626799.
11. Korpershoek H., de Boer H., Mouw J. M. An update of the meta-analysis of the effects of classroom management interventions on students' academic, behavioral, social-emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*. First published online September 11, 2025. DOI: 10.3102/00346543251361903.
12. Kozlov N. I. Historical typology of childhood and the tasks of training pedagogical staff: from Childhood I to Childhood III. *Nauchnye gorizonty*. 2026;5(104):27—43. (In Russ.)
13. Gazman O. S. Non-classical upbringing: from authoritarian pedagogy to the pedagogy of freedom. Moscow, MIROS, 2002. 296 p. (In Russ.)
14. Rogers C. R. Client-centered therapy; its current practice, implications, and theory. Boston, Houghton Mifflin, 1951. xii + 560 p.
15. Mikhailova D. I., Ostapenko S. I., Anokhina S. V. Professional education and the formation of universal competencies of the future teacher: integration of activities. *Nauchnyi rezul'tat. Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya = Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*. 2022;8(1):24—37. (In Russ.) DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-1-0-3.
16. Yanovskaya M. G. Emotionally-axiological approach of upbringing methods. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta = Herald of Vyatka State Humanitarian University*. 2011;4(1):153—160. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 29.06.2026; одобрена после рецензирования 15.07.2026; принята к публикации 20.07.2026.
The article was submitted 29.06.2026; approved after reviewing 15.07.2026; accepted for publication 20.07.2026.