

Суконина Анастасия Владиславовна

преподаватель

Бондаренко Арина Юрьевна

преподаватель

АНПОО «Кубанский институт профессионального образования»

г. Краснодар, Краснодарский край

**ТРАНСФОРМАЦИЯ РОЛИ НАСТАВНИКА
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЕ ПЕДАГОГА
В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

***Аннотация:** в статье рассматривается изменение функционала педагогического наставника в контексте цифровой трансформации образования. Выделены ключевые функции наставника: методическая интеграция цифровых инструментов, психологическая поддержка в условиях цифрового стресса, навигация в информационной перегрузке и формирование цифрового педагогического мышления. Описаны новые форматы наставничества, включая анализ видеоуроков, поддержку в мессенджерах и наставничество на основе данных. Отдельное внимание уделено рискам, таким как диктат «цифрового модернизма» и подмена живого общения, а также зоне ближайшего развития самого наставника.*

***Ключевые слова:** наставничество, педагогическая карьера, цифровизация образования, цифровая компетентность, цифровое выгорание.*

Цифровая трансформация образования, ставшая императивом в последнее десятилетие, коренным образом изменила условия профессиональной деятельности педагога. Появление электронных журналов, образовательных платформ, инструментов видеоконференцсвязи, систем сбора и анализа образовательных данных, а также технологий искусственного интеллекта создало принципиально новую образовательную среду [1, с. 44].

В этих условиях традиционная система профессионального развития и адаптации молодых педагогов, основанная на институте наставничества, столкнулась

с серьёзным вызовом. Ранее наработанные методики и дидактические приёмы не всегда работают в гибридном или полностью онлайн-формате. Данное обстоятельство требует пересмотра роли наставника. Если раньше наставник выступал главным образом как транслятор проверенного опыта и хранитель профессиональных традиций, то сегодня его задача становится значительно сложнее – он должен помочь молодому коллеге выстроить новую педагогическую реальность, сохранив при этом человекоцентричность образования.

В традиционной школе наставник выполнял несколько основных функций. Во-первых, это обучающая функция, включающая демонстрацию образцов уроков и проверку конспектов. Во-вторых, контролирующая функция, то есть оценка соответствия деятельности молодого педагога стандартам и регламентам. В-третьих, поддерживающая функция, заключающаяся в помощи при решении дисциплинарных и методических проблем.

В цифровой образовательной среде эти функции не отменяются, но радикально трансформируются и дополняются новыми. Ключевое отличие заключается в том, что наставник теперь не даёт «единственно правильный рецепт», а помогает конструировать индивидуальный стиль работы в цифровой среде, учитывая конкретный контекст, включающий техническое оснащение, уровень цифровой грамотности учеников и специфику преподаваемого предмета.

При сравнительном анализе традиционной и цифровой ролей наставника можно выделить несколько значимых различий. В традиционной модели объектом передачи выступают готовые методики и конспекты, тогда как в цифровой среде акцент смещается на способность анализировать и выбирать цифровые решения. Способ взаимодействия также меняется: вместо очного посещения уроков и личных бесед всё большее распространение получают анализ видеоуроков, поддержка в мессенджерах и совместная работа в системах управления обучением. Отношение к профессиональной ошибке также претерпевает изменения: если в классической модели ошибка рассматривается как недостаток, требующий немедленного исправления, то в цифровой парадигме она становится точкой профессионального роста и ресурсом для анализа. Ключевая компетенция

наставника дополняется: помимо глубокого знания предметной методики, теперь требуются навыки педагогического дизайна, цифровая грамотность и умение фасилитировать. Наконец, режим взаимодействия из дискретного (эпизодические встречи) трансформируется в возможно непрерывный с использованием онлайн-трекинга и быстрой поддержки. Результатом наставничества в цифровой среде становится педагог, способный самостоятельно проектировать гибридное обучение.

Первая ключевая функция наставника заключается в методической интеграции цифровых инструментов. Наставник помогает педагогу не просто освоить новый сервис, например онлайн-доску или конструктор интерактивных заданий, но органично встроить его в логику урока [5, с. 78]. Типичными вопросами, которые наставник задаёт на этом этапе, являются следующие: какое педагогическое действие мы заменяем этим инструментом, что в обучении меняется к лучшему и что возможной теряется, а также как этот инструмент влияет на мотивацию и обратную связь. Такой подход предотвращает «технологический фетишизм» – погоню за новинками без улучшения образовательных результатов.

Вторая функция связана с психологической поддержкой и профилактикой цифрового выгорания. Цифровая среда создаёт специфические стрессоры. К ним относятся, во-первых, феномен «цифрового самозванца» – ощущение, что ученики разбираются в технологиях лучше учителя. Во-вторых, это размытие границ, выражающееся в необходимости отвечать на сообщения в нерабочее время и в готовности к техническим сбоям. В-третьих, это информационная перегрузка, связанная с десятками уведомлений и одновременной работой в нескольких платформах.

Наставник в этой ситуации выполняет функцию эмоциональной «подушки безопасности»: он нормализует переживания молодого педагога, делится собственными цифровыми неудачами и вводит правило «технологического детокса». Как показывают исследования, наличие поддерживающего наставника снижает риск раннего выхода из профессии у молодых педагогов на 30–40% [2, с. 92].

Третья функция заключается в навигации в информационной перегрузке. Ежемесячно в педагогическом сообществе появляются десятки новых онлайн-курсов, вебинаров и методических пособий по цифровой тематике. Наставник помогает молодому педагогу выбрать актуальное и качественное, отсеивая так называемый «цифровой шум». Кроме того, он содействует выстраиванию индивидуальной траектории профессионального развития, которая может начинаться с базового курса по работе с системой управления обучением, затем переходить к освоению смешанного обучения и впоследствии – к работе с нейросетями. Также наставник помогает создать личное цифровое портфолио, отражающее рост профессиональных компетенций.

Четвёртая, наиболее сложная и важная функция заключается в формировании цифрового педагогического мышления. Речь идёт о развитии способности педагога видеть за технологией образовательный смысл, а также прогнозировать педагогические риски и возможности. Наставник инициирует рефлексивные диалоги, в рамках которых обсуждаются следующие вопросы: как использование чата на уроке меняет характер общения, всегда ли быстрый ответ нейросети полезен для развития критического мышления и какие компетенции XXI века тренируются тем или иным заданием. Без такой рефлексии цифровизация превращается в простую замену мела на клавиатуру без изменения сути обучения [3, с. 118].

Цифровая среда не только меняет содержание наставнической деятельности, но и существенно расширяет её инструментарий. Среди новых форматов можно выделить несколько наиболее эффективных.

Первый формат – анализ видеоурока. Он предполагает запись урока с согласия учителя и последующий совместный просмотр с остановкой на ключевых моментах. Например, наставник и молодой педагог могут разобрать тайм-код, соответствующий переходу к групповой работе в программе видеоконференцсвязи, и проанализировать распределение ролей в группе.

Второй формат – создание цифровых «шпаргалок», то есть быстрый доступ к чек-листам, шаблонам и гайдам. Примером может служить чек-лист «Что проверить за 5 минут до онлайн-урока», размещённый в облачном документе.

Третий формат – микроподдержка в мессенджерах, представляющая собой оперативные ответы на «горящие» вопросы. В такой ситуации наставник может в чате подсказать молодому коллеге: «Если у ученика завис микрофон, предложи ему написать ответ в чат».

Четвёртый формат – наставничество на основе данных. В этом случае наставник анализирует статистику из системы управления обучением или электронного журнала для выявления проблем. Например, обнаружив, что вовлечённость учеников у молодого педагога падает к пятнадцатой минуте онлайн-урока, наставник предлагает сменить вид активности.

Пятый формат – ко-дизайн урока, то есть совместная разработка урока в цифровой среде, которая может происходить как синхронно, так и асинхронно. В рамках этого формата наставник и молодой педагог совместно создают сценарий гибридного урока, например, в онлайн-доске Miro [5, с. 90].

Важно подчеркнуть, что перечисленные форматы не отменяют живого общения, но делают его более сфокусированным и доказательным.

Профессиональная литература и практика выделяют несколько значимых рисков цифрового наставничества [1, с. 50; 4, с. 11].

Первый риск – диктат так называемого «цифрового модернизма», при котором наставник требует использовать максимальное количество инструментов, не считаясь с реальной необходимостью и нагрузкой на педагога. Результатом такого подхода становятся хаос и формализм.

Второй риск – подмена развития контролем. Цифровая среда позволяет легко отслеживать активность учителя, включая время входа в систему управления обучением и количество созданных заданий. Это создаёт соблазн превратить наставничество в тотальный мониторинг, подавляя профессиональную автономию молодого педагога.

Третий риск – потеря эмпатийного канала. При злоупотреблении мессенджерами и чатами теряется невербальная информация, крайне важная для психологической поддержки. В такой ситуации наставник рискует превратиться в «бота-консультанта».

Четвёртый риск – цифровое неравенство. Не все школы имеют одинаковый доступ к качественным образовательным платформам, и не все наставники сами обладают продвинутой цифровой грамотностью.

Пути минимизации перечисленных рисков выступают регламентация форматов взаимодействия, проведение обязательных личных встреч (хотя бы раз в месяц) и систематическое повышение цифровой квалификации самих наставников.

Чтобы эффективно выполнять новые функции, сам наставник должен целенаправленно развиваться. На основе анализа профессиональных стандартов и современных требований можно выделить несколько необходимых компетенций [1, с. 51; 5, с. 95].

Во-первых, это основы педагогического дизайна, то есть умение проектировать смешанное и гибридное обучение. Во-вторых, это цифровая грамотность продвинутого уровня, включающая работу с системами управления обучением, инструментами синхронной и асинхронной коммуникации, а также базовыми нейросетями. В-третьих, это навыки фасилитации в цифровой среде, а именно умение управлять дискуссией в чате, удерживать внимание обучающихся в онлайн-формате и организовывать групповую работу в цифровом пространстве. В-четвёртых, это основы образовательной аналитики, то есть способность интерпретировать простые дашборды и выявлять «красные флаги» по данным. В-пятых, это психогигиена в цифре, включающая знание техник профилактики выгорания как для себя, так и для подопечного.

Без системного развития перечисленных компетенций у наставников институт наставничества в цифровой школе неизбежно станет формальным или даже контрпродуктивным.

Проведённый теоретический анализ позволяет сделать несколько выводов.

Цифровизация образования меняет парадигму наставничества: от «транслятора опыта» к «цифровому тьютору и фасилитатору», помогающему педагогу выстраивать стратегию в новых условиях. Ключевые функции наставника в цифровой среде: методическая интеграция цифровых инструментов, психологическая поддержка (профилактика выгорания), навигация в инфоперегрузке и формирование цифрового педагогического мышления. Новые форматы: анализ видеоуроков, цифровые шпаргалки, микроподдержка в мессенджерах, наставничество на основе данных и ко-дизайн уроков. Риски: диктат «цифрового модернизма», гиперконтроль, потеря эмпатии. Требуют рефлексивного и нормированного подхода. Сам наставник нуждается в развитии цифровой дидактической, аналитической и фасилитативной компетенций.

Список литературы

1. Григорьев С.Г. Наставничество в цифровой школе: новые роли и технологии / С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2022. – №1(55). – С. 42–51.
2. Лукашенко М.А. Цифровое выгорание педагогов: факторы, диагностика, профилактика / М.А. Лукашенко // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26. №4. – С. 85–96.
3. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования: монография / И.В. Роберт. – М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2019. – 274 с.
4. Ходырева Е.А. Наставничество как стратегия профессионального развития педагога в условиях неопределенности / Е.А. Ходырева // Непрерывное образование: XXI век. – 2023. – №1(37). – С. 1–12.
5. Ястребова О.Н. Педагогический дизайн цифровой образовательной среды: учеб. пособие / О.Н. Ястребова. – М.: Юрайт, 2022. – 189 с.