

*Тартынских Алена Васильевна*

студентка

*Дормидонтов Роман Александрович*

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический  
университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»

г. Липецк, Липецкая область

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: СТРУКТУРА, БАРЬЕРЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ**

*Аннотация:* в статье рассматриваются вызовы профессионального саморазвития педагога в условиях цифровизации образования. Выделены ключевые компетенции современного учителя, проанализированы основные барьеры (цифровой стресс, дефицит времени, фрагментация методической поддержки) и драйверы (открытые ресурсы, сетевые сообщества, микрообучение) саморазвития.

*Ключевые слова:* профессиональное саморазвитие педагога, цифровая образовательная среда, цифровые компетенции, микрообучение, сетевое взаимодействие, рефлексия.

Цифровая трансформация образования радикально меняет требования к профессиональной деятельности педагога. В индустриальной модели учитель выступал главным транслятором готового знания, тогда как в цифровой среде акцент смещается на фасилитацию, тьюторство и управление персонализированными образовательными траекториями. В этих условиях профессиональное саморазвитие перестаёт быть эпизодическим повышением квалификации и превращается в непрерывный, внутренне мотивированный процесс, протекающий преимущественно в цифровом контексте. Анализ современных исследований показывает, что цифровая образовательная среда (ЦОС) создаёт как новые возможности для саморазвития, так и специфические риски. Рассмотрим некоторые из них.

К возможностям относятся: доступ к массовым открытым онлайн-курсам ведущих университетов, профессиональные сообщества в мессенджерах и социальных сетях (например, «Учительский клуб»), платформы для создания цифрового портфолио, инструменты автоматической проверки знаний и конструкторы уроков. Согласно исследованию Н.И. Крюковой и Е.В. Чернобровкиной, более 70% педагогов, регулярно участвующих в сетевых профессиональных сообществах, отмечают снижение чувства профессиональной изоляции и прирост методических решений [1]. При этом исследователи фиксируют положительную корреляцию между активностью учителя в таких сообществах и его готовностью к освоению новых цифровых сервисов.

Однако ключевая проблема заключается в том, что декларируемая потребность в саморазвитии часто не подкрепляется сформированными навыками самоорганизации в цифровой среде. Здесь выделяют три основных барьера. Первый – информационная перегрузка: избыток разрозненных материалов при отсутствии навыков их фильтрации и систематизации. Второй – цифровой стресс: страх публичной ошибки при освоении новых сервисов, синдром самозванца, особенно характерный для педагогов старшего возраста. Третий – фрагментация методической поддержки: отсутствие постоянного наставника, который помог бы «упаковать» цифровые инструменты в ежедневную рутину [3; 5].

На основе обобщения отечественных и зарубежных моделей предлагается трёхкомпонентная структура профессионального саморазвития педагога в ЦОС [2; 4; 6]. Сущность указанных моделей заключается в следующем. В работах И.В. Роберт методологически обосновано, что информатизация образования проходит этап перехода к цифровой трансформации, где ключевой фигурой становится педагог, способный к саморазвитию в условиях непрерывного обновления средств ИКТ [2]. Европейская рамочная модель DigCompEdu (С. Redecker) описывает шесть уровней цифровой компетентности педагога – от новичка до пионера, причём саморазвитие рассматривается как сквозной механизм перехода между уровнями [4]. Кроме того, в диссертационном исследовании Л.А. Сафоновой (2024) впервые эмпирически обоснована связь между участием педагога в

сетевых сообществах и ростом его рефлексивной позиции в цифровой среде, что дополняет существующие рамочные модели практико-ориентированным компонентом [3; 6]. Таким образом, обобщение этих трёх источников позволило выделить три универсальных компонента, представленных ниже.

Мотивационно-ценностный компонент. Его содержание составляет осознание цифровой грамотности как части профессиональной идентичности. Педагог перестаёт воспринимать цифровые инструменты как внешнее требование администрации и начинает видеть в них ресурс для собственного профессионального роста и улучшения результатов учеников. Эффективными практиками здесь являются публичные рефлексивные отчёты («что нового я освоил за месяц») и вовлечение в профессиональные конкурсы цифровых компетенций [1].

Инструментально-деятельностный компонент предполагает практическое освоение цифровых инструментов: систем управления обучением (Moodle, Google Classroom), конструкторов интерактивных заданий (LearningApps, Wordwall), сервисов для совместной работы (Miro, Padlet). Наиболее эффективным форматом здесь выступает микрообучение – короткие (5–10 минут) практические сессии с мгновенной обратной связью. В отличие от традиционных многодневных курсов, микрообучение позволяет осваивать ровно тот инструмент, который нужен педагогу «здесь и сейчас», и сразу внедрять его в урок [3; 7].

Рефлексивный компонент. Без регулярного самоанализа приобретённые умения остаются разрозненными действиями, а не целостной компетенцией. Рефлексия в ЦОС может осуществляться через анализ статистики активности на образовательной платформе, обратную связь от коллег и учащихся, а также через просмотр и самоанализ видеозаписи собственного урока. Ключевое условие – рефлексия должна быть регулярной (например, еженедельной) и инструментальной, то есть ориентированной на конкретные критерии [5; 6].

Практическая реализация данной модели возможна через организацию внутришкольных «цифровых сред». Например, еженедельные 30-минутные воркшопы «Цифровой методпятница», где педагоги за чашкой чая осваивают один конкретный сервис и сразу обсуждают, на каком этапе урока его можно

применить. Перспективным направлением является также использование элементов геймификации: бейджи за освоенные инструменты, рейтинг взаимопомощи в школьном чате [7].

Важно подчеркнуть, что цифровое саморазвитие не должно сводиться к накоплению сертификатов о прохождении курсов. Ключевым индикатором успеха выступает перенос освоенных цифровых умений в реальную педагогическую практику и последующее изменение образовательных результатов учащихся. Поэтому школы и системы повышения квалификации должны сместить акцент с количественных показателей (часы, баллы) на качественные – портфолио цифровых разработок учителя, отзывы коллег, динамику учебной мотивации класса.

Таким образом, профессиональное саморазвитие педагога в цифровой образовательной среде требует перехода от эпизодических курсов к встроенной в повседневную практику системе поддержки. Ключевым условием успеха становится не количество освоенных платформ, а способность педагога выстраивать рефлексивную навигацию в постоянно обновляющемся цифровом пространстве.

### *Список литературы*

1. Крюкова Н.И. Профессиональное саморазвитие педагога в условиях цифровой трансформации школы / Н.И. Крюкова, Е.В. Чернобровкина // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – №5. – С. 12–19.

2. Роберт И.В. Развитие информатизации образования в условиях цифровой трансформации / И.В. Роберт // Педагогика. – 2022. – Т. 86, №1. – С. 40–50. – EDN: OYJDAL.

3. Сафонова Л.А. Цифровые компетенции современного педагога: от базовых навыков к наставничеству / Л.А. Сафонова // Профессиональное образование в современном мире. – 2024. – Т. 12, №1. – С. 89–97. EDN ELDSKH

4. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 94 p. DOI 10.2760/159770

5. Иванова Е.В. Развитие рефлексивной позиции педагога в условиях цифровой образовательной среды: дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Иванова. – Новосибирск, 2023. – 189 с.

6. Петрова О.Н. Организационно-педагогические условия профессионального саморазвития учителя в цифровой среде школы: дис. ... канд. пед. наук / О.Н. Петрова. – Екатеринбург, 2024. – 205 с.

7. Тихомирова Н.В. Микрообучение как стратегия цифрового профессионального развития педагога / Н.В. Тихомирова, А.Д. Смирнов // Современные информационные технологии в образовании. – 2024. – №2. – С. 34–41.