

**РАЗДЕЛ III. ЭФФЕКТИВНОЕ РАЗВИТИЕ И САМОРЕАЛИЗАЦИЯ  
СУБЪЕКТА ТРУДА И ЖИЗНЕННОЙ СТРАТЕГИИ****SECTION III. EFFECTIVE DEVELOPMENT AND SELF-REALIZATION  
OF THE SUBJECT OF LABOR AND LIFE STRATEGY**

DOI: 10.25629/НС.2026.01.15

УДК: 378.4.014

ВАК: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ НАЧИНАЮЩЕГО ПЕДАГОГА  
В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ****Худин А.Н., Подчалимова Г.Н., Белова С.Н.**

Курский государственный университет

**Аннотация**

*В статье охарактеризован ряд факторов, оказывающих особое влияние на профессионально-личностное становление и развитие начинающих педагогов, которых авторы условно причисляют к «цифровому поколению»; определены тенденции научно-методического сопровождения начинающих учителей. Учитывая особенности социально-психологического портрета «цифрового поколения» детей и начинающих педагогов, а также ведущие теоретико-методологические положения ФГОС и ФООП общего образования, их концепцию, структуру, содержание, планируемые образовательные результаты (личностные, предметные, метапредметные), типичные проблемы педагогической деятельности в обеспечении достижения обучающимися личностных, метапредметных, предметных результатов, представлена модель персонализации научно-методического сопровождения начинающих педагогов в условиях цифровой трансформации образования, включающая такие компоненты, как: методологические основания и принципы, мотивационно-ценностные ориентиры, содержательно-целевые установки, нормативно-правовые регуляторы, организационно-деятельностные механизмы и технологии, цифровые ресурсы, рефлексивно-оценочные процедуры и инструменты.*

**Ключевые слова**

*профессионально-личностное развитие, начинающий учитель, дополнительное профессиональное образование, модель персонализации, цифровая трансформация научно-методического сопровождения*

**Об авторах**

**Худин Александр Николаевич**, доктор педагогических наук, профессор, Курский государственный университет, AuthorID: 468458, [info@kursksu.ru](mailto:info@kursksu.ru)

**Подчалимова Галина Николаевна**, доктор педагогических наук, профессор, Курский государственный университет, AuthorID: 468458, fpkkursku@yandex.ru

**Белова Светлана Николаевна**, доктор педагогических наук, доцент, Курский государственный университет, Author ID 272384, belovakursk72@yandex.ru

Актуальность научно-практической разработки проблемы профессионально-личностного развития начинающего педагога в цифровой среде особенно возрастает в новых геополитических и социально-экономических условиях развития системы образования как стратегического ресурса социального, экономического, культурного и духовного развития общества, обеспечения государственного суверенитета и лидирующих позиций страны в международном сообществе.

Одной из важнейших национальных целей России является реализация потенциала каждого человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной и социально ответственной личности<sup>1</sup>, что требует исследования и обоснования теоретико-методологических основ и научно-практических ресурсов, обеспечивающих условия реализации человеческого потенциала, развития творческих способностей нового поколения педагогов, чьи профессиональные убеждения, ценностные ориентации являются важнейшими предпосылками формирования не только гражданской позиции, мировоззренческих установок обучающихся, но и целого ряда навыков и компетенций 21 века.

Согласно К.Д. Ушинскому, «в воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был придуман, не может заменить личности в деле воспитания... Без личного непосредственного влияния воспитателя на воспитанника истинное воспитание, проникающее в характер, невозможно. Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер... Никакие инструкции для «дурного» воспитателя... не сделают хорошим и не заменят его ни в коем случае» [1, с. 320]

Большинство исследователей рассматривают понятие «профессионально-личностное развитие педагога» как процесс, который характеризует интеграцию профессиональных и личностных изменений; динамическую систему самоактуализации, самовыражения, самореализации, саморазвития субъекта в течение его профессиональной жизни. В работах К.А. Альбухановой-Славской, А. Бролли, А.А. Деркача, Э.Ф. Зеера, С. Кпоррега, Л.М. Митиной, В.А. Сластенина и других неотделимость профессионального развития от личностного объясняется тем, что в его основе лежит принцип саморазвития профессиональной деятельности, который способствует творческой самореализации личности. В.А. Сластенин трактует «лично-профессиональное развитие» как личностный процесс, «ориентированный на высокие профессиональные достижения, овладение профессионализмом, который осуществляется в профессиональной деятельности, профессиональных взаимодействиях, саморазвитии» [2, с. 126]. В работах А.А. Деркача, В.А. Сластенина, Н.Ф. Талызиной выполнено изучение проблемы самоактуализации как основы профессионального развития педагога [2; 3; 4]. Согласно А.Н. Леонтьеву, С.Л. Рубинштейну и другим исследователям, осознанная, мотивированная, активная, целенаправленная, полисубъектная профессиональная деятельность выступает решающим условием, средством и основой профессионального развития педагога, его самореализации [5; 6]. Ученые также подчеркивают важнейшее условие результативности и продуктивности профессиональной педагогической деятельности – творческий уровень ее осуществления. Э.Ф. Зеер, Н.И. Сергеева, Д.И. Фельдштейн характеризуют феномен «профессионально-лич-

---

<sup>1</sup> Указ Президента РФ от 07.05.2024 № 309 "О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года"

ностное развитие педагога» как неразрывно «связанный взаимообусловленный процесс актуализации активности профессионального сознания личности и деятельности, динамики жизненного пути и деятельности, развития личности как субъекта деятельности» [7; 8]. Л.М. Митина связывает профессиональное развитие с качественным активным преобразованием педагогом своего внутреннего мира [9]. К.А. Альбуханова-Славская, В.А. Петровский, Б.Г. Ананьев, В.И. Слободчиков, рассматривая профессиональное развитие педагога в рамках личностного подхода, анализируют такие личностные качества как индивидуальный стиль деятельности, смысловые образование, целеустремленность, ценностные ориентации, эмпатия, ответственность, коммуникативность и т.п. [10; 11; 12] Исследователи подчеркивают: «учитель как личность и субъект педагогической деятельности сам определяет для себя приоритеты саморазвития и самовыражения, делая выбор в пользу профессионального роста с опорой на базовые ценности. Реализация субъектности учителя обусловлена его осознанностью, рефлексивностью и системой представлений о себе как личности в границах профессиональной деятельности, готовностью к активному соучастию в разрешении формальных и сущностных противоречий педагогической деятельности. Субъектность педагога предполагает открытость для формирования новых содержательных и ценностных установок» [12, с.142].

Таким образом, профессионально-личностное развитие (далее – ПЛР) педагогов, с одной стороны, невозможно без формирования субъектной позиции, с другой стороны, необходим ряд условий, содержательных и технологических механизмов, активирующих вышеозначенного качество в контексте погруженности субъектов в инновационные процессы, которые претерпевает современная система образования. По результатам исследования Т.Г. Рыборецкой, «ПЛР складывается из ряда сложных процессов, таких как осознанная активизация профессиональной и личностной рефлексии; профессиональное самосовершенствование, которое, в свою очередь, предполагает развитие ряда базовых компетенций, навыков и умений, а также погружение в контекст инновационной деятельности в целях повышения качества образования» [13, с. 15]. ПЛР современных педагогов, в том числе и начинающих, призвано ориентироваться на поступательное движение к профессионализму, обеспечение готовности к транслированию образцов высокой нравственности, примеров реализации традиционных ценностей, высокого уровня педагогической культуры, способности обогащать свой человеческий потенциал, проявлять субъектную активность в условиях единого образовательного пространства.

Резюмируя вышеизложенные положения, мы рассматриваем *понятие «профессионально-личностное развитие педагога»* как осознанный, непрерывный, динамичный процесс качественных преобразований в духовно-нравственной, мотивационно-ценностной, эмоционально-волевой, коммуникативной, познавательной, профессионально-направленной, операционно-деятельностной и рефлексивной сферах личности в условиях целенаправленной, мотивированной, активной, творческой профессиональной деятельности и непрерывного образования в целях обеспечения позитивных результатов образовательной деятельности обучающихся. Системообразующую роль в профессионально-личностном развитии педагога выполняет его духовно-нравственный потенциал.

Профессиональная деятельность современного педагога во многом сопряжена с цифровой трансформацией образования, формированием у обучающихся креативности, навыков критического мышления и цифровой грамотности, которые способствуют готовности действовать в цифровом обществе.

Опираясь на культурно-историческую концепцию Л.С. Выготского, цифровую трансформацию образования (применение цифровых технологий) правомерно рассматривать не только как новое средство коммуникации, но и как новое средство опосредования, появление которого привело к кардинальным изменениям в основополагающих видах деятельности человека, включая игру, общение и обучение [15; 16; 17; 18].

Особое место в педагогическом сообществе занимает начинающий (молодой) учитель общеобразовательной школы в возрасте 22-25 лет, социально-профессиональный портрет которого, а также идеальный образ личности и профессиональной деятельности в настоящее время недостаточно исследованы.

Ключевые периоды социализации личности молодое поколение педагогов претерпевало в двухтысячные годы обучения в школе и вузе/ссузе под мощным воздействием медийно-информационной среды, оказавшей как положительное, так и отрицательное влияние на развитие личности. С одной стороны, названный фактор, как подчеркивают ученые [17; 18], безусловно, способствовал адаптации к активно меняющимся условиям в обществе, обеспечению быстрого взаимодействия и обмена сведениями, формированию способности к многозадачности. С другой стороны, отмечается опасность возможно частого влияния вредоносной информации, наносящей реальный ущерб традиционному социальному общению [19; 20].

В современных исследованиях подчеркивается возрастающее влияние на социализацию подрастающего поколения этики консьюмерного общества, которая характеризуется ориентацией на культ потребления [21; 22]. Мощным фактором социализации стал постмодернизм (как философское течение, как принцип объяснения мироустройства, как культурная эпоха) с его отрицанием традиционных ценностей [23]. В работах С.В. Росляковой, Т.Г. Пташко, Е.Г. Черниковой отмечается «необходимость дополнительного изучения проблемы стремительной примитивизации ценностно-смысловой системы, учащения проявлений цинизма, грубости, жестокости, агрессивности в детско-юношеской среде» [24, с. 293]. Наряду с этим, детям и молодежи, по мнению исследователей, характерны «переживания страха, недоверия окружающим. Эмоциональные проблемы усугубляются аффективной напряженностью, постоянным чувством незащищенности и отсутствия опоры в близком окружении, ощущением беспомощности» [24, с. 294]. Еще одной характерной особенностью, по мнению представителей науки, стали обеднение и ограничение реального конструктивного общения детей и молодежи со сверстниками, распространение субъективного ощущения одиночества, отверженности [19]. В исследованиях Д.И. Фельдштейна обосновано, что «у современной молодежи отмечаются низкий уровень коммуникативной грамотности и недостаточная социальная компетентность, беспомощность в социальных взаимоотношениях, неспособность разрешать простейшие конфликты и жизненные задачи. Образованность, настойчивость, решительность интерпретируются молодежью своеобразно с позиций меркантильного результата применения этих качеств. Презентабельная внешность также стала особо значимой характеристикой и воспринимается как ресурс личностных достижений. Отмечается смещение на нижние позиции в ценностно-смысловой иерархии таких нравственных ориентиров, как чуткость, терпимость, умение сопереживать» [8, с. 7-9-]. Безусловным отличием современного подрастающего поколения (по сравнению с предыдущими) стал «высокий уровень показателей самопринятия и самопризнания, т.е. отношения к себе как к уникальной личности, достойной любви и уважения» [8, с. 12]. Однако вся конструктивность этих качеств, как отмечается в исследованиях Д.И. Фельдштейна, М.И. Гореликова и других, обесценивается низким уровнем ответственности, дисциплинированности, чрезмерным эгоизмом и инфантильностью [8; 25].

Иначе говоря, профессионально-личностное становление и развитие начинающего педагога (как, впрочем, и современных детей) проходит в принципиально изменившемся сегодня мире, когда, безусловно, «изменились не только условия жизни, социальное пространство существования и функционирования человека, система его отношений, но и изменился он сам...» [8, с. 9]. Но об этих изменениях, как подчеркивает Д.И. Фельдштейн, наука знает еще мало. Условно можно причислить начинающих педагогов к «цифровому поколению». «Общество (вовсе не только российское) оказалось не готово к главному – определению путей, средств формирования молодого поколения, которому предстоит решать сложнейшие задачи перехода на другой уровень развития, причем решать с учетом новейших научных данных» [8, с. 15].

В свете вышесказанного становится очевидным несоответствие (порой – полная противоположность) «реальных» и «идеальных» портретов начинающих учителей. Преодоление данного расхождения является сложной задачей научно-методического сопровождения (далее – НМС) ПЛР данной категории педагогов.

Решению названной проблемы посвящена проектная деятельность научно-методического центра сопровождения педагогических работников, созданного на базе ФГБОУ ВО «Курский государственный университет», в рамках которой осуществляется пересмотр традиционных

способов НМС, педагогического взаимодействия, поиск новых методик и средств педагогической поддержки, осмысление новых требований к педагогической работе, внедрение действенных передовых научных разработок.

Учитывая позиции ученых о связи возрастных особенностей человека и его профессионального развития [7; 14], а также мнение, отрицающее зависимость между возрастом и профессиональным ростом [9], мы пришли к мысли, что ПЛР начинающего педагога в меньшей мере зависит от его возраста.

В настоящее время исследователи [26; 14] определяют *тенденцию по созданию нормативно-правовых условий профессионального роста* начинающих педагогов в связи с формированием Единой Федеральной системы научно-методического сопровождения (далее – ЕФСНМС), которая регламентируется рядом документов<sup>23</sup>. Однако, в исследованиях [26] справедливо отмечается необходимость нормативно-правовой регламентации практики применения ключевых понятий и инструментов в системе непрерывного ПЛР педагогических работников, в том числе и начинающих учителей.

По мнению Р.Р. Загидуллина, А.И. Савенкова, «методические рекомендации (Распоряжение Минпросвещения России от 17.12.2019 № Р-140) по созданию центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников, центров оценки профессионального мастерства и квалификации педагогов в рамках региональных проектов, направленных на институционализацию новых субъектов профессионального развития педагогических кадров в региональных системах дополнительного профессионального педагогического, а также Методические рекомендации (Распоряжение Минпросвещения России от 27.08.2021 № Р-201) о порядке и формах диагностики профессиональных дефицитов педагогических работников и управленческих кадров образовательных организаций с возможностью получения индивидуального плана, не являются нормативно-правовыми актами и, соответственно, не обладают обязательными регулирующими действиями» [26, с. 27].

В ходе нашего исследования отмечено значительное *вовлечение и охват начинающих учителей школ дополнительным профессиональным образованием* в региональных системах дополнительного профессионального образования (далее – ДПО). Об этом свидетельствуют данные анкетирования молодых учителей, согласно которым более 25% учителей от общего числа опрошенных за 2023-2024 годы освоили более одной программы ДПО, в том числе, около 4% учителей – по две-три программы. Однако их тематика определялась педагогами вне зависимости от их индивидуальных образовательных потребностей и интересов. Только 7% начинающих учителей указали в качестве мотивов выбора программ ДПО – профессиональные затруднения. Согласно нашим исследованиям [14], каждый третий начинающий учитель школы около 3-х часов еженедельно затрачивает на участие в мероприятиях, способствующих его профессиональному росту, в том числе в рамках неформального образования; около 20% учителей от 4 до 6 часов в неделю отводят на обучающие мероприятия, направленные на профессиональное развитие в контексте повышения уровня предметной и методической компетентности. Остается без должного внимания личностно ориентированная направленность ДПО педагогов. Нуждаются в научной разработке вопросы личностного самосовершенствования

---

<sup>2</sup> Распоряжение Правительства РФ от 31.12.2019 № 3273-р "Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников РФ, включая национальную систему учительского роста" (с изменениями согласно распоряжению Правительства РФ от 07.10.2020 № 2580-р «О внесении изменений в распоряжение Правительства РФ от 31.12.2019 № 3273-р»), в котором имеется раздел II. «Непрерывное профессиональное развитие педагогических работников и управленческих кадров», определяющий системные мероприятия-механизмы, в поддержку новой образовательной парадигмы;

<sup>3</sup> Распоряжение Минпросвещения России от 15.12.2022 № Р-303 "О внесении изменений в Концепцию создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, утвержденную распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 16 декабря 2020 г. № Р-174"

начинающего учителя в условиях ЕФСНМС, а также технологии проектирования персонализированных программ ДПО, во многом нацеленных на развитие личностного потенциала педагогов [27].

Одна из ярко выраженных особенностей ДПО начинающих педагогов связана с *освоением программ ДПО с использованием дистанционных образовательных технологий*.

По данным анкетирования, следует, что в 2023-2024 учебном году прошли обучение по дополнительным профессиональным программам полностью в дистанционном формате 82,3% учителей от общего числа обследуемых, а в смешанном формате 12,9% [26].

По итогам опроса начинающих учителей, доля их очного обучения с отрывом от работы в 2023-2024 учебном году составила всего 6%. Однако проблемы оптимального применения цифровых технологий в системе ДПО, обоснования новых эффективных цифровых моделей профессионального роста педагогов остаются недостаточно разработанными [26]. По мнению Р.Р. Загидуллина, А.И. Савенкова [26], в контексте ведущих задач ПЛР современных педагогов (продиктованных целями государственной политики в сфере образования, социальными потребностями в выращивании нового поколения педагогов), складывается *тенденция по обеспечению условий роста профессиональной компетентности*, в структуре которой, согласно концепции ЕФСНМС, особо выделены компетенции: предметная, методическая, коммуникативная, психолого-педагогическая, а также ИТ-компетенция.

В работах Р.Р. Загидуллина, А.И. Савенкова выявлено «значительное увеличение числа процедур и мероприятий по оценке предметной и методической компетенции учителей и отмечено следующее: «такая оценка может являться только частью программ дополнительного профессионального образования педагогических кадров с последующим влиянием исключительно на содержание такого образования» в связи с отсутствием законодательных норм и правил по оценке компетенций учителей» [26, с. 35].

Дополнительно к этому учеными определена негативная *тенденция «проектирования содержания ДПО учителей исключительно на основе выявления их профессиональных дефицитов»* [26, с. 49]. «Дефицитарная» парадигма дополнительного профессионального педагогического образования становится преобладающей», – отмечают исследователи [26, с. 49]. Такая тенденция, подкрепленная соответствующими установками региональных органов управления образованием и научно-методических организаций, иницилирующих и реализующих новую образовательную политику, исключает возможность внедрения иных моделей и концепций ПЛР педагогов, например, концепции персонализированного ДПО, опережающего развития кадров и других альтернативных моделей ДПО педагогов.

По справедливому мнению исследователей Р.Р. Загидуллина, А.И. Савенкова [26], «дефицитарная парадигма» ДПО также «нивелирует роль работодателя в определении потребности в ДПО своих сотрудников, закрепленных нормами трудового законодательства, согласно которым «необходимость подготовки работников и дополнительного профессионального образования ... для собственных нужд определяет работодатель» (ст.196 Трудового кодекса Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ). Исключение работодателя из процессов определения содержания дополнительного профессионального образования педагогических кадров, как ключевого субъекта системы ДПО, может негативно сказаться на становлении и развитии системы непрерывного ПЛР педагогических кадров» [26, с. 38]. По мнению экспертов, «инструменты определения профессиональных дефицитов учительских кадров должны быть переданы в общеобразовательные организации или иметь свойства открытости и доступности для всех субъектов региональной системы научно-методического сопровождения профессионального развития учителей общеобразовательных организаций, в том числе для системы ДПО педагогов» [9, с. 122]. Вопрос заключается в необходимости соответствующей подготовки управленческого персонала к работе с кадрами в новых условиях. Включение руководителей школ в деятельность по созданию условий ПЛР педагогов рассматривается как приоритетная

задача ЕФСНМСП и, по нашему мнению, школьные управленцы, наряду с педагогами, обучающимися в системе ДПО, призваны выступать в числе активных субъектов проектирования персонализированного содержания ДПО.

В настоящее время отмечается *общее снижение объема учебных часов, отводимых на освоение программ ДПО с использованием дистанционных образовательных технологий*, что актуализирует «проблему обоснования оптимального объема часов, необходимого и достаточного для обеспечения системного развития профессиональных компетенций начинающих учителей, в том числе в зависимости от их педагогического опыта, стажа, квалификационной категории и других показателей профессионального уровня» [26, с. 29].

Остается актуальным вопрос целевой направленности научно-методического сопровождения ПЛР начинающих учителей.

Так, в рамках проектной деятельности научно-методического центра сопровождения педагогических работников (далее – НМЦ СПР), действующего на базе ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» (далее – КГУ), к числу ведущих задач ПЛР начинающего учителя отнесены: осознание и принятие идеологии ФГОС и ФООП общего образования начинающими учителями; освоение ими технологий достижения предметных, метапредметных и личностных результатов, обеспечения единства обучения и воспитания; освоение технологий формирования функциональной грамотности обучающихся (развития способности обучающихся применять знания и умения для решения повседневных задач в ситуациях, которые отличаются от учебных; развития способности обучающихся решать нетипичные задачи в ситуациях, которые отличаются от учебных; формирования способности обучающихся справляться с изменениями окружающей среды в ситуациях, которые отличаются от учебных); овладение способами обучения, воспитания и развития одаренных детей, детей с ОВЗ и инвалидностью; повышение качества математического и естественно-научного образования, удовлетворенности школьников изучением математики и естественнонаучных предметов; сохранения здоровья и обеспечения безопасности обучающихся; непрерывного совершенствования качества образования; участие в создании комфортного и безопасного школьного климата, конструирования современной образовательной среды; понимание особенностей социализации современных детей; освоение технологий развития обучающихся (интеллект, талант, личность), их социализации и выбора жизненного пути (мировоззрение, традиции, профессия); и другие.

Решение названных задач осуществляется в логике проектного управления, требующего сетевого взаимодействия коллективных и индивидуальных субъектов научно-методического сопровождения в условиях цифровой трансформации непрерывного образования начинающих педагогов.

Чрезвычайную важность имеет разработка проблемы моделирования *НМС профессионально-личностного развития начинающего учителя*. В нашем исследовании модель НМС профессионально-личностного развития начинающего учителя в условиях цифровой трансформации образования включает такие компоненты, как: методологические основания и принципы, мотивационно-ценностные ориентиры, содержательно-целевые установки, нормативно-правовые регуляторы, организационно-деятельностные механизмы и технологии, цифровые ресурсы, рефлексивно-оценочные процедуры и инструменты.

Учитывая особенности социально-психологического портрета «цифрового поколения» детей и начинающих педагогов, а также ведущие теоретико-методологические положения ФГОС и ФООП общего образования, их концепцию, структуру, содержание, планируемые образовательные результаты (личностные, предметные, метапредметные), типичные проблемы педагогической деятельности в обеспечении достижения обучающимися личностных, метапредметных, предметных результатов, мы пришли к выводу о необходимости актуализации развития следующих сфер личности начинающих педагогов в рамках реализации модели НМС профессионально-личностного развития начинающего учителя:

- «духовно-нравственной, мотивационно-ценностной сферы (духовные, культурные, профессиональные ценности; стремление к саморазвитию; морально-нравственная саморегуляция, ответственность);

- эмоционально-волевой сферы (удовлетворенность профессией; понимание и принятие ведущей идеологии педагогической деятельности, выраженной в ФГОС и ФООП; целеустремленность, которая определяется необходимостью ликвидации профессиональных дефицитов; оптимистическим взглядом на мир; доброжелательность, психоэмоциональная саморегуляция и др.);

- коммуникативной сферы (способность к продуктивному общению, сотрудничеству, социальная компетентность; умение предотвращать и урегулировать конфликты; социальная активность и др.);

- познавательной сферы (развитая познавательная активность; сформированность логических действий и операций, пространственно-образного мышления; высокая креативность, способность к решению нестандартных задач и др.)» [30, с. 29].

В исследованиях А.А. Бизяевой, Б.З. Вульфова, А.А. Деркача, Т.Ф. Есенковой, Э.Ф. Зеера, В.А. Лефевра, М.И. Лукьяновой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Г.Г. Эрнст указывается на особую актуальность развития *рефлексивной сферы личности* начинающего педагога (соотнесение себя, возможностей своего «Я» с тем, чего требует избранная профессия, в том числе – с существующими о ней представлениями; самоконтроль, самоанализ, самооценка и корректировка своей педагогической деятельности и профессионально-личностного роста, самооценка результатов своей профессиональной деятельности и ПЛР).

Существенное место в вышеназванной модели НМС выполняет организация деятельности по развитию *профессионально-направленной, операционно-деятельностной сферы личности*, которая, согласно В.А. Сластенину и его научной школе, характеризуется наличием и развитием профессиональных интересов, мотивов выбора профессии «учитель», потребностями профессионально-педагогической деятельности, ценностным отношением к детям, их развитию, образованию, воспитанию, к своей профессиональной деятельности; целями и установками профессионально-личностного роста; средствами и ресурсами педагогической деятельности, профессиональными способностями, профессиональным сознанием и самосознанием, педагогическим мышлением, владением педагогическими технологиями, способами, приёмами [2].

Модель НМС профессионально-личностного развития начинающих педагогов, согласно работам И.В. Роберт, Г.И. Письменского, И.С. Сергеева, В.А. Блинова и других, предусматривает использование цифровых технологий, обладающих такими дидактическими свойствами, как интерактивность, мультимедийность, гипертекстовость, персональность; служит построению непрерывного образования, ориентированного на учет особенностей цифрового общества [15; 16; 28]; обеспечивает *переход к персонализированной направленности НМС профессионально-личностного развития педагогов*. В свою очередь, формирование и развитие электронной информационно-образовательной среды, ее цифровой инфраструктуры, цифровых учебно-методических материалов, возможностей цифрового оценивания/самооценивания способствует *персонализированной организации процессов профессионального и личностного роста*.

Педагогический словарь определяет *персонализацию* как «... процесс обретения субъектом общечеловеческих, общественно значимых, индивидуально-неповторимых свойств и качеств, позволяющих оригинально выполнять определенную социальную роль, творчески строить общение с другими людьми, активно влиять на их восприятие и оценку собственной личности и деятельности» [29].

В.А. Петровский подчеркивает: персонализация является процессом деятельности, в котором человек выступает как личность, транслирующая другим свою индивидуальность [11]. Точку зрения названных ученых разделяют А.Г. Асмолов, В.В. Давыдов, рассматривая персонализацию как способность «быть личностью» в контексте индивидуально-психологических

особенностей человека, благодаря которым он совершает социально значимые поступки, обеспечивающие возможность получить идеальную представленность и продолженность в других людях [31].

*Методологическую основу модели НМС профессионально-личностного развития начинающего педагога в условиях цифровой трансформации образования персонализированный подход, который* в концептуальном плане тождественным личностно ориентированному подходу в интеграции с субъектно-деятельностным, системно-деятельностным и компетентностным подходами [30; 32].

Вышеназванные факторы, а также принадлежность начинающего педагога к «цифровому поколению» во многом определяют *ведущие механизмы организации его профессионально-личностного развития в условиях цифровой трансформации НМС*: личностно ориентированную направленность, проектирование и реализацию персонализированных дополнительных профессиональных образовательных программ; применение электронного обучения; ориентацию на использование онлайн-обучения и построение индивидуальных образовательных траекторий; выбор индивидуализированного темпа, сроков, объема освоения содержания обучения; рациональное использование образовательных возможностей социальных сетей и нейросети и другие. Персонализированное НМС профессионально-личностного развития педагогов ориентировано на самопроектирование субъектами содержания и технологий непрерывной образовательной деятельности, индивидуальной траектории профессионально-личностного роста и критериальной оценки своих достижений

Персонализированный вектор НМС обусловил ведущие направления цифровой трансформации ДПО педагогов, отвечающей вызовам информационного общества, целевая ориентация которых «учить учиться в течение жизни».

В практике деятельности НМЦ Курского государственного университета, *целевая конструкция персонализации ДПО* начинающих учителей школ складывается из трех взаимосвязанных компонентов, выделенных В.В. Грачевым: «1) развитие ценностно-смысловой устремленности личности на достижение субъективно-значимого и отвечающего культуре образа «Я»; 2) расширение сферы «Я – компетентностей» обучаемого, т.е. тех его личностных образований, интегрирующих в единое целое знания, умения и понимание, его способность к творчеству в определённой области человеческого опыта; 3) развитие внутренней ответственности (авторской позиции) обучающегося в образовательном процессе как его внутренней подотчётности за всё, что он делает, чему обучается, а также развитие его сопричастности к социуму, культуре, к миру в целом» [33, с. 128-129].

К числу основных характеристик персонализации ДПО мы относим также самоуправление (самостоятельное целеполагание, планирование, самоорганизацию, самоконтроль, самоанализ, самооценку, рефлексию) начинающим учителем образовательной деятельностью, возможность самостоятельно определять ее цели, задачи, осуществлять разработку личного образовательного трека: выбор содержания, его объем, степень сложности, время и место освоения. Важная миссия преподавателя ДПО в этих процессах – предоставление обучающемуся возможности проявить свою субъектность, продемонстрировать позицию субъекта собственного непрерывного образования и профессиональной деятельности.

Таким образом, персонализированное ДПО требует смещения акцентов в сторону развития мотивации, самостоятельности в определении и реализации индивидуального образовательного маршрута (программы); педагогам предоставляется возможность самопроектирования своей образовательной траектории, ставить и выбирать значимые для себя задания и способы их решения; педагоги вправе выбрать формы, методы, средства выполнения заданий; персонализированное ДПО обеспечивает возможность сотрудничества, взаимодействия всех субъектов профессионально-образовательного процесса.

Эти приоритетные направления персонализации служат развитию педагога как субъекта образовательной и профессионально-педагогической деятельности.

Опираясь на работы С.Ю. Головина, В.В. Грачёва, Л.А. Карпенко, А.В. Петровского, Т.Г. Рыборецкой, В.А. Сластенина, С.В. Хребинной, М.Г. Ярошевского [2; 13; 33; 34; 35], в нашем исследовании в качестве *ведущих педагогических условий* обеспечения персонализации НМС профессионально-личностного развития начинающих учителей выступают: «а) включение педагогов в активную самообразовательную и профессиональную деятельность, поскольку именно посредством своей деятельности человек продолжает себя в других людях, транслирует другим свою индивидуальность; б) перестройка содержания НМС, например, содержания ДПО, на основе принципов обобщенности и фундаментальности знаний, смысловой направленности и проблемности, практической направленности и открытости, альтернативности и конструктивности знаний, гуманизации содержания образования, а также принципов гибкости, вариативности и научно-исследовательской ориентации содержания образования; в) развитие и расширение образовательных коммуникаций в соответствии с принципами их доступности и интерактивности, сензитивности, адресности, избыточности, разносторонности, интегрированности, обновляемости; г) персонализация деятельности педагога в логике построения им авторской педагогической системы, основанной на развитом плане его профессионального самосознания и воплощающейся в практике профессионально-педагогического сотрудничества с коллегами в образовательном процессе; д) диалогизация образовательного взаимодействия, что предполагает организационное преобразование суперпозиций педагогов, формирование их готовности к полисубъектному взаимодействию; е) адекватное включение в этот процесс личностного опыта (чувств, переживаний, эмоций и др.)» [30, с. 66].

Профессионально-личностному развитию начинающего педагога во многом благоприятствует синхронизация среды его профессиональной деятельности с системой методической работы в школе, муниципалитете, регионе и системой непрерывного образования, в том числе ДПО.

В рамках деятельности НМЦ Курского государственного университета с опорой на выше-названные положения разработан и апробирован *персонализированный маршрут профессионально-личностного развития начинающих педагогов*, включающий персональное выполнение комплекса заданий с выбором субъектов НМС, форм, способов деятельности. Задания предусматривают:

- осознание миссии и ценностей профессии «современный учитель»;
- определение объектов, предмета, ключевых целей и задач профессиональной деятельности учителя в условиях системных изменений в образовании;
- коллективное и индивидуальное создание образов «российского учителя настоящего и будущего» в виде их обобщенных портретов (обобщенной модели личности и профессиональной деятельности);
- заполнение «рефлексивной карты» человеческого потенциала педагога и определение зоны его ближайшего развития;
- технологическое прогнозирование проблем будущей профессиональной деятельности учителя в образовательной экосистеме XXI века и определение комплекса мер, направленных на заблаговременную подготовку педагога к решению прогнозируемых проблем;
- составление карты (матрицы) компетенций, содержащей ценностные установки, комплекс знаний, умений, навыков, опыт их применения на практике, необходимый для достижения результатов профессиональной деятельности;
- диагностику/само диагностику предметной, методической, психолого-педагогической, коммуникативной и ИТ – компетентности;
- само моделирование личности и профессиональной деятельности в виде адаптивного профессионального стандарта учителя конкретной образовательной организации;
- построение акмеограммы – индивидуального маршрута профессионально-личностного саморазвития;
- самопроектирование, апробацию и самореализацию индивидуальных программ профессионального развития;

- рефлексию результатов профессионального роста и постановку новых целей и задач профессионального роста [33]

Учебно-научной лабораторией «Персонализированное обучение в системе ДПО» КГУ для выполнения вышеназванных заданий подготовлены онлайн-курсы, сценарные планы и программы цифровых проектных мастерских, мастер-классов, тренингов, коучингов, менторингов, модерирования, супервизии, вебинаров, методических консилиумов, рефлексивные практикумов, профессиональных конкурсов, предусматривающих использование цифровых технологий, а также сетевое взаимодействие с педагогическими вузами, региональными учебно-методическими объединениями, институтами развития образования, муниципальными и школьными методическими службами.

Таким образом, ПЛР начинающих педагогов в условиях цифровой трансформации НМС рассматривается нами как непрерывный и самоуправляемый процесс, осуществляемый педагогом как субъектом профессиональной деятельности и профессионально-личностного роста, обеспечивающий самовыражение, самореализацию и позитивную динамику профессионально-личностных характеристик и педагогических достижений с использованием ресурсов цифровых технологий.

Одной из важнейших мер, направленных на решение исследуемой нами проблемы, является внедрение управленческих механизмов персонализированного роста начинающих педагогов [13; 31]. В связи с этим существует необходимость формирования механизмов по обеспечению права руководителей образовательных организаций «определять траекторию профессионального развития педагогических кадров с учетом профессиональных потребностей и задачей образовательной организации» [9, с. 214]. В докурсовой период руководителям общеобразовательных организаций предстоит обеспечить реализацию различных форм актуализации профессиональных дефицитов и потребностей учителей (в том числе посредством посещения уроков и других учебно-воспитательных занятий с последующим анализом; совместного анализа результатов внутришкольного контроля качества образования в классах учителя и др.). К тому же целесообразно практиковать внутришкольные формы презентации результатов повышения квалификации учителей как инструмента формирования рефлексивной культуры и среды взаимообучения.

Приобретает особую актуальность организация деятельности внутришкольных (корпоративных) форм профессионального роста начинающих педагогов в контексте их сетевого взаимодействия с учреждениями ДПО как ресурса профессионально-личностного совершенствования педагогических кадров в условиях цифровой трансформации образования.

Нуждаются в развитии механизмы обновления содержания программ ДПО, в частности, определение оснований и инструментов проектирования программ в соответствии с объективными потребностями и типичными затруднениями различных категорий обучающихся: педагогов-наставников, педагогов-методистов, начинающих педагогов и других.

## Библиография

1. Ушинский, К.Д. Что нам делать со своими детьми / К.Д. Ушинский. Собр. соч.: В 11т. – М.-Л.: АПН РСФСР. – 1948. – Т.3. – С.320-334.
2. Педагогика профессионального образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др.; Под. ред. В. А. Сластёнина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.
3. Акмеология : Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – М. [и др.]: Питер, 2003. – 252 с.
4. Педагогическая психология : учебное пособие / Н. Ф. Талызина . – 3-е изд., стер. – Москва : Академия, 2003 . – 288 с.

5. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975 – 304 с.
6. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Питер, 2012. – 705 с.
7. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд., перераб., доп. / Э.Ф. Зеер – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
8. Фельдштейн, Д.И. Глубинные изменения детства и актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д.И. Фельдштейн – С.-Пб: Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, 2011. – 25 с. – (Избранные лекции университета; Выпуск 119).
9. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
10. Альбуханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
11. Петровский, В.А. Логика «Я»: персонологическая перспектива: монография / В.А. Петровский. – М.: Изд-во САМГУ, 2009. – 303 с.
12. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах: учебное пособие / Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. – 431 с.
13. Рыборецкая, Т.Г. Профессионально-личностное развитие учителя как субъекта инновационной деятельности: автореферат дис. на соиск. к-та пед. наук: 5.8.7. / Рыборецкая Татьяна Геннадьевна – Москва, 2025 – 28 с.
14. Худин, А.Н. Управление профессиональным развитием начинающего учителя-студента в условиях сетевого методического сопровождения / А. Н. Худин // Шамовские чтения: Сборник статей XVI Международной научно-практической конференции. В 2-х томах, Москва, 25 января – 03 февраля 2024 года. – Москва: Научная школа управления образовательными системами, 2024. – С. 4-11.
15. Роберт, И.В. Дидактика периода цифровой трансформации образования: монография / И.В. Роберт. – М.: ИСМО, 2024. – 206 с.
16. Письменский, Г.И. Основы проектирования электронной информационно-образовательной среды: монография / Г.И. Письменский, В.В. Киселев, Л.Н. Неровный, С.В. Сафонова. – М.: РУСАЙН, 2024. – 104 с.
17. Рубцова, О. В. Цифровые технологии как новое средство опосредования (Часть первая) / О. В. Рубцова // Культурно-историческая психология. – 2019. – Т. 14. – № 3. – С. 117-124.
18. Солдатова, Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире / Г.У. Солдатова // Социальная психология и общество. – 2018. – Т. 9. – № 3. – С. 71–80.
19. Голубева, Н.А. Информационная социализация: психологический подход / Н. А. Голубева, Т. Д. Марцинковская // Психологические исследования. – 2011. – № 6(20). – С. 2.
20. Нижник, Е.А. Методологические основания исследования особенностей социализации личности в информационном пространстве сложного общества / Е. А. Нижник // Социально-гуманитарные знания. – 2014. – № 11. – С. 241-246.
21. Давыдов, О. Б. Консьюмеризм и коммунитаризм: два образа социума / О. Б. Давыдов // Гуманитарий Юга России. – 2016. – Т. 21. – № 5. – С. 199-205.
22. Ильин, А. Н. Общество потребления и его сущностные особенности / А.Н. Ильин // Ценности и смыслы. – 2013. – № 6 (28). – С. 22–36.
23. Гишинский, Я. И. Девиантность, преступность, социальный контроль в обществе пост-модерна: сборник статей. / Я.И. Гишинский – СПб.: Алетейя, 2017. – 280 с.
24. Рослякова, С. В. Особенности социализации современных подростков / С.В. Рослякова, Т.Г. Пташко, Е. Г. Черникова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7. – № 4 (25). – С. 292-296.

25. Гореликов, М.И. Психолого-педагогический портрет современного подростка / М. И. Гореликов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2018. – № 4. – С. 29-38.
26. Региональные особенности научно-методического сопровождения непрерывного профессионального развития педагогических кадров в субъектах Российской Федерации. Аналитический доклад. Часть 3. Условия непрерывного профессионального развития учителей общеобразовательных организаций / Р.Р. Загидуллин, А.И. Савенков и др.; Общероссийский Профсоюз образования. – М.: изд-во «РПЦ Прима», 2023 г. – 52 с.
27. Захарова, М.А. Актуализация проблемы профессионально-личностного развития педагога / М. А. Захарова, В. Н. Мезинов, Н. А. Нехороших // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 6-1. – С. 127-131.
28. Блинов, В.И. Основные идеи дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения / В. И. Блинов, И. С. Сергеев, Е. Ю. Есенина. – М.: Перо, 2019. – 24 с.
29. Педагогический словарь. Персонализация. // – URL: <http://www.вокабула.рф/словари/педагогический-словарь/персонализация> (Дата обращения 04.01.2026).
30. Новые механизмы профессионального роста в системе научно-методического сопровождения педагогов: коллективная монография / Авторы составители Г.Н. Подчалимова, С.Н. Белова. – Курск: Изд-во ООО «Планета+», 2022 – 212 с.
31. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. / А.Г. Асмолов – М., 2007.
32. Подчалимова, Г.Н. Методика персонализированного повышения профессиональной компетентности педагогов в условиях цифровой трансформации ДПО / Г.Н. Подчалимова, С.Н. Белова // Педагогика. – 2021. – Т. 85. – № 4. – С. 72-80.
33. Грачев, В.В. Персонализация образования: монография. / В.В. Грачев – М.:Изд-во СГИ, 2005.– 200 с.
34. Хребина, С. В. Развитие смысловой сферы личности как условие успешной профессиональной подготовки студентов: монография / С. В. Хребина, Е. В. Дмитриевич – Пятигорск: ПГЛУ, 2013. – 296 с.
35. Ярошевский, М. Г. Психология. / М. Г. Ярошевский, А. В. Петровский. – М.: Академия, 2002. – 512 с.

Поступила в редакцию: 05.01.26

Принята к публикации: 20.01.26

## PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF BEGINNING TEACHER IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION

**Khudin A.N., Podchalimova G.N., Belova S.N.**

Kursk State University

### **Abstract**

*This article characterizes a number of factors that have a particular impact on the professional and personal development of beginning teachers, whom the authors conditionally classify as the "digital generation", and identifies trends in scientific and methodological support for beginning teachers. Taking into account the socio-psychological characteristics of the "digital generation" of children*

---

*and beginning teachers, as well as the leading theoretical and methodological provisions of the Federal State Educational Standard and the Federal Educational Standards for Education (FGOS) of general education, their concept, structure, content, planned educational outcomes (personal, subject-specific, and meta-subject-specific), and typical challenges in pedagogical activity in ensuring students achieve personal, meta-subject, and subject-specific outcomes, a model for personalizing scientific and methodological support for beginning teachers in the context of the digital transformation of education is presented. This model includes components such as: methodological foundations and principles, motivational and value guidelines, content-target settings, legal and regulatory frameworks, organizational and activity-based mechanisms and technologies, digital resources, and reflective and evaluative procedures and tools.*

**Keywords**

*professional and personal development, beginning teacher, continuing professional education, personalization model, digital transformation of scientific and methodological support*