DOI: 10.25629/HC.2026.11.25
УДК: 371.13
ВАК: 5.3.7 Возрастная психология

Лозовая Анна Сергеевна, аспирант, Ставропольский государственный педагогический институт, anechka_minakova@mail.ru

Плугина Мария Ивановна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой философии, гуманитарных и специальных дисциплин с курсом ДПО, Ставропольский государственный медицинский университет

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

Взрослая жизнь связана с изменением профессиональных интересов, отношения к работе и представлений человека о собственных возможностях. Это отражается и на профессиональном пути преподавателя. В начале карьеры он привыкает к новой роли, приобретает необходимые навыки и учится самостоятельно решать рабочие задачи. С накоплением опыта меняется отношение к своим достижениям, появляются новые профессиональные цели. На более поздних этапах взрослости особое значение приобретают возможность применять накопленные знания, делиться опытом с коллегами и сохранять интерес к преподаванию. Цифровизация образования также влияет на работу преподавателя: появляются новые инструменты, осваивать которые приходится вместе с привычными методами обучения. В статье рассматриваются особенности личностно-профессионального развития преподавателей в разные периоды жизни. Для этого проанализированы научные публикации по возрастной психологии, профессиональному развитию педагогов и освоению новых технологий. По результатам анализа выделены изменения в профессиональной мотивации, самооценке, саморегуляции и отношении к нововведениям. На основе рассмотренных подходов предложена теоретическая модель, которая помогает учитывать возраст и профессиональный опыт педагогов при организации их работы, обучения и поддержки в условиях цифровизации образования.

Ключевые слова

возрастное развитие, взрослость, личностно-профессиональное развитие, профессиональная идентичность, цифровизация образования, профессиональная рефлексия, саморегуляция

Lozovaya A.S., Postgraduate Student, Stavropol State Pedagogical Institute, anechka_minakova@mail.ru

Plugina M.I., Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Philosophy, Humanities, and Specialized Disciplines with a Continuing Professional Education Course, Stavropol State Medical University

AGE RELATED CHARACTERISTICS OF THE PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF THE DIGITALIZATION OF EDUCATION

Abstract

Adulthood is associated with changes in professional interests, attitudes toward work, and individuals' perceptions of their own capabilities. This is also reflected in the professional trajectory of teachers. At the beginning of their careers, they adapt to a new role, acquire the necessary skills, and learn to solve work related tasks independently. As experience accumulates, their attitude toward their own achievements changes, and new professional goals emerge. At later stages of adulthood, particular importance is attached to opportunities to apply accumulated knowledge, share experience with colleagues, and maintain interest in teaching. The digitalization of education also affects teachers' work, as new tools continue to appear and must be mastered alongside established teaching methods. The article examines the characteristics of teachers' personal and professional development at different stages of life. To this end, the authors analyze scholarly publications on developmental psychology, teachers' professional development, and the adoption of new technologies. The analysis identifies changes in professional motivation, self esteem, self regulation, and attitudes toward innovation. On the basis of the approaches reviewed, a theoretical model is proposed that makes it possible to take into account teachers' age and professional experience when organizing their work, training, and support in the context of the digitalization of education.

Keywords

age related development, adulthood, personal and professional development, professional identity, digitalization of education, professional reflection, self regulation

Введение

В психологии взрослости возраст рассматривается не только как количество прожитых лет, но и как период, в течение которого продолжаются изменения личности, познавательных процессов и отношений человека с окружающим миром. В отличие от детства, развитие во взрослом возрасте не всегда сопровождается одинаковыми для всех изменениями. Оно во многом зависит от жизненного опыта, социальных ролей, значимых событий и того, как сам человек оценивает происходящее в своей жизни. О. В. Хухлаева (2012) обращает внимание на неодинаковые темпы психологического, социального и познавательного развития, которые могут наблюдаться как у одного человека, так и у людей одного возраста.

Возрастные изменения могут касаться разных сторон психической жизни. В мотивационной сфере меняются жизненные и профессиональные цели, представления о дальнейших перспективах и значимости отдельных видов деятельности. В эмоциональном плане важную роль

играют отношение к собственным достижениям, переживание жизненных изменений, удовлетворенность своей деятельностью и способность справляться с трудностями. Изменения в познавательной сфере связаны с особенностями накопления и использования опыта, освоения новой информации и решения практических задач. В личностной сфере продолжают развиваться представления человека о себе, его ценности, самооценка и отношение к своему возрасту. При этом такие изменения не обязательно происходят одновременно и не имеют одинакового характера у всех взрослых людей (Реан, 2005). Для исследования этих изменений в статье выделяются три периода взрослости: ранняя, средняя и поздняя. Такое деление используется, в частности, в учебнике «Психология человека от рождения до смерти» под редакцией А. А. Реана (2005): ранняя взрослость соотносится с возрастом 20-40 лет, средняя – 40-60 лет, поздняя – с периодом после 60 лет. Данное разграничение следует понимать как ориентиры для анализа, но не как жесткие рубежи, после которых у каждого человека обязательно происходят определенные психологические изменения. Как отмечает О. В. Хухлаева (2012), развитие взрослых отличается неравномерностью, а его содержание зависит от возраста, жизненных обстоятельств и наработанного опыта.

По исследованиям возрастной идентификации также заметно, что фактический возраст человека не всегда совпадает с тем, как он воспринимает себя и свое положение в жизни. В. Р. Манукян (2024), изучая раннюю и среднюю взрослость, обращает внимание на связь возрастной идентификации с субъективным возрастом и психологическим благополучием. В частности, автор показывают, что в ранней взрослости на ощущение собственной взрослости может влиять профессиональный статус человека. Это важно учитывать при изучении преподавателей: возраст и профессиональный стаж связаны, но не тождественны. Один человек может начать педагогическую деятельность сразу после окончания вуза, другой – прийти в профессию значительно позже. Поэтому одинаковый возраст не означает одинакового профессионального опыта, а стаж сам по себе не отражает всех особенностей личностного развития.

Особенности профессионального развития педагогов, сохранения их работоспособности и предупреждения профессиональных деформаций изучались в работах С. П. Безносова (2004), Э. Ф. Зеера (2003), Л. М. Митиной (Митина & Асмаковец, 2001; Митина и др., 2005), В. Е. Орла (2001). В этих исследованиях рассматриваются психологические изменения, возникающие в процессе профессиональной деятельности, значение эмоциональной гибкости, а также проблемы профессионального выгорания. В дальнейшем эти вопросы получили развитие в исследованиях, посвященных работе педагога в условиях цифровизации. Так, Л. А. Ибрагимова и Д. С. Бухаров (2023) обращаются к проблеме профессиональной деформации педагога в период цифровизации и инноваций, а И. Ю. Семиврагова (2025) рассматривает компьютерную тревожность учителей. Эти исследования позволяют поставить вопрос о том, как освоение новых технологий связано с психологическим состоянием преподавателя и изменением привычных условий профессиональной деятельности.

Отдельное направление публикаций связано с возрастным и профессиональным развитием преподавателей. Н. В. Болтенков и А. А. Гринько (2025) рассматривают профессиональные трудности молодых преподавателей, И. Ю. Ильина (2023) анализирует возрастные характеристики профессорско-преподавательского состава высшей школы. Т. А. Борзова (2025) обращается к изменениям профессиональных ценностей преподавателя, а Г. З. Ефимова (2025) анализирует академическое развитие и карьерные планы педагогов-исследователей разного возраста. В работе Н. Н. Давыдовой и соавторов (2026) рассматриваются факторы профессиональной устойчивости учителей старшего возраста. Исследователи показывают разные стороны профессионального пути преподавателя: трудности начала карьеры, изменение профессиональных ценностей, карьерные планы и сохранение устойчивости в старшем возрасте. Однако из этих работ пока нельзя сделать однозначный вывод о том, как возрастные и профессиональные различия связаны с освоением цифровых технологий.

Профессиональное развитие преподавателя связано с изменениями, которые происходят с человеком на протяжении взрослой жизни. О. В. Хухлаева (2012) отмечает, что взрослость не

является периодом, когда развитие личности прекращается. На него продолжают влиять жизненные обстоятельства, значимые события и представления человека о своем будущем. В. Р. Манукян (2024) изучает особенности восприятия собственного возраста в ранней и средней взрослости и показывает, что субъективное ощущение возраста может отличаться от фактического. Для изучения профессионального развития преподавателей это имеет значение, поскольку с возрастом могут меняться отношение к работе, оценка своих достижений и планы на будущее.

Вопросы цифровой компетентности и обучения технологиям раскрываются в работах И. В. Дворецкой и Т. А. Мерцаловой (2024), Т. В. Скляровой и ее коллег (2023), Л. В. Козиловой и В. А. Чвякина (2023). Отдельное внимание уделяется педагогическому управлению в цифровой образовательной среде и вопросам профессиональной подготовки будущих педагогов (Куликова, Яковлева, 2022). Авторы изучают, как можно развивать цифровые навыки преподавателей, повышать квалификацию на цифровых платформах и профессиональную самореализацию преподавателя в онлайн-среде. Е. А. Романова и Е. Ю. Брель (2022) показывают социализацию педагогов в цифровой образовательной среде с учетом теории поколений.

Среди зарубежных исследований можно отметить работу С. Тюмен Акылдыз, посвященную профессиональной идентичности преподавателей в условиях использования искусственного интеллекта (Tümen Akyıldız, 2026), а также исследования М. Навио-Инглес и соавт. (Navío-Inglés et al., 2026), А. Тола и соавт. (Tola et al., 2026) и Ф. Д. Гильен-Гамес и соавт. (Guillén-Gámez et al., 2026), в которых изучаются цифровая компетентность педагогов и факторы, связанные с ее проявлением. Дж. Ло и соавт. (Luo et al., 2025) анализируют переход к использованию цифровых технологий в рамках профессионального развития преподавателей.

Еще одна значимая для настоящего исследования тема – психологические последствия цифровой трансформации. Х. Ван и соавт. (Wang et al., 2026) указывают на взаимосвязь цифровой компетентности, техностресса и удовлетворенности работой преподавателей вузов. На дефицит времени обращают внимание Ц. Чжоу и соавт. (Zhou et al., 2025), рассматривая принятие смешанного обучения и значение социальной поддержки. И. Паган-Гарбин и др. (Pagán-Garbín et al., 2024) также изучают стресс, выгорание и техностресс у педагогов. Все работы важны для понимания того, что обучение цифровым инструментам происходит в конкретных условиях труда и может сопровождаться дополнительными психологическими нагрузками. При этом профессиональная устойчивость зависит от индивидуальных характеристик преподавателя, организации работы, доступности поддержки и возможностей обучения (Давыдова и др., 2026; Zhou et al., 2025; Pagán-Garbín et al., 2024).

Несмотря на то, что в научной литературе изучены профессиональное развитие преподавателей, возрастные изменения работников образования и освоение цифровых технологий, связь между этими направлениями раскрыта недостаточно. Остается открытым вопрос о том, как особенности разных этапов взрослости связаны с профессиональным развитием преподавателя и его адаптацией к инновациям. Поэтому важно рассматривать освоение новых технологий как процесс, связанный с возрастным развитием личности.

Цель исследования – выявить особенности личностно-профессионального развития преподавателей в условиях цифровизации образования с учетом возрастных различий и этапов профессионального становления.

Для достижения цели предполагается: изучить, как в научной литературе описываются возрастные изменения и профессиональное развитие преподавателей; рассмотреть публикации о цифровых навыках педагогов и трудностях, с которыми они сталкиваются при обучении новому; выяснить, что влияет на адаптацию преподавателей на разных этапах профессионального пути; на основе изученного материала предложить рекомендации по организации профессиональной поддержки педагогов.

Объект исследования – личностно-профессиональное развитие преподавателей в условиях цифровизации образования. Предмет исследования – психологические особенности лич-

ностно-профессионального развития преподавателей в разный период деятельности в условиях цифровизации образования, а также взаимосвязь возрастных характеристик, профессионального опыта, индивидуально-психологических ресурсов и условий адаптации к цифровой образовательной среде.

Научная новизна исследования состоит в разработке теоретической модели личностно-профессионального развития преподавателя в условиях цифровизации с учетом возрастно-психологических аспектов взрослости. В отличие от подходов, в которых профессиональное развитие рассматривается преимущественно через обучение цифровым компетенциям или адаптацию к изменениям образовательной среды, предложенная модель учитывает различия личностных ресурсов, профессиональных задач и условий развития преподавателей. Это позволяет изучить указанные аспекты как взаимосвязанные факторы, значение которых меняется в зависимости от этапа взрослости и индивидуальной ситуации профессионального развития.

Методы

Работа основана на анализе научных публикаций, посвященных возрастному развитию взрослых, профессиональному становлению преподавателей и изменениям педагогической деятельности. Для поиска литературы использовались электронная библиотека eLIBRARY.RU, Google Scholar, CyberLeninka, Scopus, Springer Nature Link и ResearchGate. Поиск проводился по ключевым словам и словосочетаниям: «возрастное развитие», «взрослость», «профессиональная идентичность», «профессиональное развитие преподавателя», «профессиональная адаптация», «цифровая компетентность», «цифровизация образования», «техностресс». В ходе исследования рассматривались публикации за период с 2001 по 2026 год.

При отборе источников учитывалось их соответствие теме и задачам исследования. В первую очередь рассматривались публикации, посвященные психологическим аспектам профессиональной деятельности преподавателей в разные периоды жизни, изменениям профессиональной мотивации, самооценки, саморегуляции и профессиональной идентичности. Также учитывались работы о профессиональном развитии преподавателей разных возрастов, в которых возраст рассматривался как самостоятельный фактор.

В обзор вошли публикации о цифровизации образования и развитии цифровой компетентности преподавателей. Внимание уделялось исследованиям, в которых затрагивались трудности освоения новых технологий, психологические последствия цифровых изменений и условия профессиональной адаптации. Работы, посвященные только техническим вопросам использования цифровых инструментов, без рассмотрения психологической стороны преподавательской деятельности, не включались в число основных источников. Сопоставление публикаций позволило выделить факторы, связанные с личностным и профессиональным развитием преподавателей, и использовать их при разработке теоретической модели.

Собственного эмпирического исследования в работе не проводилось. Выводы основаны на анализе и обобщении научных публикаций. Предложенная в исследовании модель носит теоретический характер и требует дальнейшей эмпирической проверки.

Результаты теоретического анализа и обсуждение

Возрастные и профессиональные особенности адаптации преподавателей к цифровой образовательной среде

В результате анализа публикаций выделены факторы, которые могут влиять на профессиональную адаптацию педагогов. Среди них – возраст и этап профессионального пути, накопленный опыт, личные качества, готовность осваивать инновации в образовании, а также под-

держка со стороны руководства. Возраст и профессиональный стаж необходимо разграничивать: они могут быть связаны, но не определяют друг друга однозначно. С позиции возрастной психологии важно учитывать возможные изменения профессиональной мотивации, самооценки и способов саморегуляции во взрослом возрасте. Так как с возрастом могут меняться причины выбора профессии, отношение человека к своим достижениям и привычные способы работы. В условиях цифровизации эти особенности могут проявляться в отношении к дополнительному обучению, восприятии новых требований и выборе способов преодоления возникающих трудностей.

Н. В. Болтенков и А. А. Гринько (2022) рассматривают профессиональные трудности молодых преподавателей вузов и обращают внимание на психологические сложности начального этапа профессионального пути, в том числе на вопросы уверенности в себе, профессиональной устойчивости и риска эмоционального выгорания. Эти обстоятельства важны при организации поддержки начинающих специалистов, однако сами по себе не показывают какой-либо уровень их цифровой компетентности.

Н. Н. Давыдова с коллегами (2026) в совместном исследовании показывают, что поддержка со стороны образовательной организации важна для сохранения профессиональной устойчивости учителей старшего возраста. В их работе представлены факторы профессиональной устойчивости учителей старшего возраста и роль социально-педагогических практик. В сравнении с исследованием профессиональных трудностей молодых преподавателей (Болтенков, Гринько, 2022), работа Н. Н. Давыдовой (2026) раскрывает другую сторону профессионального развития – условия сохранения профессиональной устойчивости. Однако ни одно из этих исследований непосредственно не говорит о связи указанных факторов с освоением цифровых технологий.

Другие публикации анализируют возрастной и профессиональный аспекты с иных сторон. И. Ю. Ильина (2023) рассматривает возрастную структуру преподавательского коллектива высшей школы, Т. А. Борзова (2025) – изменения профессиональных ценностей преподавателей, Г. З. Ефимова (2025) – академическое развитие и карьерные планы педагогов разных возрастов. Данные направления помогают понять, как профессиональные цели, карьерные планы и условия труда связаны с возрастом преподавателей. Однако вопрос о том, влияет ли возраст на готовность использовать цифровые технологии, в них подробно не раскрывается.

Возрастные и профессиональные различия могут проявляться не столько в самой способности осваивать интерактивные технологии, сколько в мотивах обучения, отношении к изменению привычных способов работы и оценке собственных профессиональных возможностей. Работы, посвященные профессиональной идентичности преподавателей при использовании искусственного интеллекта и развитию карьеры на протяжении жизни, затрагивают различные стороны профессиональных изменений (Coppe et al., 2024; Tümen Akyıldız, 2026). При этом они не дают оснований утверждать, что молодые преподаватели всегда легче принимают цифровые нововведения, а старшие испытывают с ними больше трудностей. Готовность учиться и уверенность в собственных силах могут влиять на то, как преподаватель реагирует на трудности при освоении инноваций и справляется с эмоциональным напряжением. На характер этой реакции также влияют личный опыт, мотивация и условия работы.

Возрастная динамика личностно-профессионального развития преподавателя во взрослом возрасте

Профессиональный путь преподавателя меняется на протяжении взрослой жизни. На разных этапах могут меняться отношение к работе, профессиональные интересы, представления о своих возможностях и планы. В начале карьеры важными задачами становятся освоение профессии и формирование уверенности в своих силах. Позднее большее значение приобретают накопленный опыт, оценка достигнутых результатов и определение дальнейших целей. При этом проявления возрастных изменений у разных людей могут существенно различаться (Реан, 2005; Хухлаева, 2012).

В ранней взрослости профессиональное становление связано с формированием представлений человека о себе как о специалисте. Начинающий педагог не только приобретает новые знания и навыки, но и постепенно формирует представление о себе как о самостоятельном специалисте. На этом этапе профессиональная мотивация во многом связана с утверждением в выбранной деятельности, получением признания и стремлением справляться с новыми обязанностями. Вместе с тем недостаток опыта может затруднять объективную оценку собственных результатов: даже небольшие неудачи иногда воспринимаются как свидетельство недостаточной профессиональной состоятельности. Поэтому особое значение имеет развитие адекватной самооценки, уверенности в собственных решениях и способности регулировать эмоциональные реакции в сложных ситуациях. На подобные трудности молодых преподавателей обращают внимание Н. В. Болтенков и А. А. Гринько (2022). В условиях цифровизации эти задачи усложняются необходимостью одновременно осваивать свою работу и новые образовательные инструменты. Методическая помощь и наставничество в такой ситуации поддерживают не только приобретение профессиональных навыков, но и становление профессиональной идентичности.

Далее человек сопоставляет достигнутые результаты с прежними ожиданиями, оценивает выбранную профессиональную траекторию и определяет дальнейшие цели. В этом процессе важную роль играет рефлексия, позволяющая осмыслить собственные достижения и ограничения, а также пересмотреть привычные способы деятельности. Преподаватель учится учитывать свои возможности, распределять рабочую нагрузку и определять, каким задачам уделить больше внимания. Исследователи профессиональных ценностей и карьерных планов преподавателей разных возрастных групп, представленные Т. А. Борзовой и Г. З. Ефимовой (2025), показывают эти изменения при рассмотрении профессионального развития. Значение имеет и субъективное восприятие своего возраста: оно не всегда совпадает с реальным возрастом и может быть связано с оценкой жизненных достижений и перспектив (Манукян, 2024). При обучении цифровым технологиям это проявляется в стремлении оценить их практическую пользу и соотнести новые требования с уже сложившимся опытом.

В поздней взрослости профессиональный опыт продолжает играть важную роль в представлении человека о себе как о специалисте. Он поддерживает чувство профессиональной состоятельности и позволяет передавать знания коллегам. Определенные изменения происходят и в саморегуляции: преподавателю приходится соотносить рабочую нагрузку со своими возможностями, распределять силы и выбирать наиболее значимые задачи. Вместе с тем поздняя взрослость не означает обязательного снижения интереса к профессиональному развитию или отказа от освоения новых технологий. Н. Н. Давыдова и соавторы (2026), рассматривая профессиональную устойчивость учителей старшего возраста, обращают внимание на роль социально-педагогической поддержки. В цифровой образовательной среде такая поддержка может создавать условия для дальнейшего обучения новым технологиям, обмена опытом и сохранения уверенности в собственных профессиональных возможностях.

Таким образом, на разных этапах взрослости могут изменяться профессиональная мотивация, самооценка, представления о собственной профессиональной состоятельности и способы саморегуляции. Эти различия не являются жестко заданными возрастом. На них влияют индивидуальная жизненная история, профессиональный стаж и условия деятельности. Поэтому при анализе цифровой адаптации важно учитывать не только возраст преподавателя, но и то, как он воспринимает собственные возможности, оценивает профессиональные изменения и справляется с новыми требованиями.

Цифровизация и риски профессиональной деформации

Другой результат теоретического анализа связан с необходимостью разграничивать освоение цифровых технологий и психологические трудности, которые могут сопровождать изменение профессиональной деятельности. Само использование цифровых инструментов не означает возникновения деформации в работе. Риски могут возрастать в ситуации, когда новые

требования сочетаются с высокой нагрузкой, недостатком времени, ограниченными возможностями обучения и отсутствием необходимой поддержки.

Проблема профессиональной деформации педагога в период цифровизации рассматривается в работе Л. А. Ибрагимовой и Д. С. Бухарова (2023), тогда как И. Ю. Семиврагова (2025) изучает компьютерную тревожность педагогов. В исследованиях Х. Ван и соавт. (Wang et al., 2026), а также И. Паган-Гарбин и соавт. (Pagán-Garbín et al., 2024) внимание уделяется технострессу, удовлетворенности работой и эмоциональному выгоранию. Эти направления дополняют друг друга, поскольку раскрывают разные проявления психологических трудностей в условиях цифровизации. Возникновение техностресса нельзя объяснять только возрастом преподавателя или самим фактом использования цифровых технологий. На психологическое состояние влияют условия организации труда, предыдущий опыт работы с цифровыми средствами, личная заинтересованность обучаться новому и доступ для этого обучения (Zhou et al., 2025; Pagán-Garbín et al., 2024).

Профессиональная деформация может развиваться и под влиянием длительной рабочей нагрузки, особенно если требования к работе постоянно возрастают, а возможностей для восстановления и получения поддержки недостаточно. При этом значение имеют не только объективные условия деятельности, но и то, как сам преподаватель воспринимает эти трудности и справляется с ними. Например, в начале карьеры недостаток опыта и неуверенность в собственных решениях могут усиливать переживания, связанные с освоением цифровых инструментов. У преподавателей с большим стажем дополнительная нагрузка может возникать при необходимости регулярно менять привычные способы работы и одновременно выполнять другие обязанности на работе. На более поздних этапах взрослости приходится внимательнее относиться к работе, грамотно распределять силы и нагрузку.

В цифровой образовательной среде подобные трудности могут усиливаться, если преподавателю приходится самостоятельно осваивать новые технологии, при этом ему не хватает времени и помощи, а также возможности обсудить возникающие проблемы с коллегами. Постоянная необходимость осваивать новые требования может вызывать напряжение, снижать удовлетворенность работой и мешать сохранять эмоциональное равновесие. Таким образом, профилактика профессиональной деформации предполагает не только развитие индивидуальных психологических ресурсов, но и анализ условий, в которых преподаватель осваивает изменения. Такой вывод согласуется с необходимостью рассматривать профессиональную устойчивость во взаимосвязи с социальной и организационной поддержкой (Давыдова и др., 2026; Zhou et al., 2025; Pagán-Garbín et al., 2024).

Рефлексия и профессиональные ресурсы цифровой адаптации

Рефлексия помогает педагогу оценивать результаты своей работы и осмысливать собственное личностное развитие во взрослом возрасте. С профессиональным опытом меняется отношение человека к собственным достижениям, возможностям и дальнейшим перспективам. Преподаватель постепенно учится соотносить требования профессии со своими интересами, ценностями и представлениями о профессиональной самореализации. Теоретические положения о рефлексивности как психологическом свойстве представлены в работе А. В. Карпова (2003), а вопросы профессионального развития и эмоциональной гибкости педагога рассматриваются в работах Л. М. Митиной с соавт. (2001, 2005).

В условиях цифровизации рефлексия приобретает конкретную профессиональную направленность. Она предполагает оценку того, соответствует ли выбранный инструмент учебной задаче, облегчает ли он взаимодействие со студентами и оправдывает ли затраты времени на его освоение. Такой анализ позволяет отличать содержательное применение технологии от ее формального использования ради выполнения внешних требований. Значение рефлексии не следует ограничивать только личными качествами педагога в самостоятельном преодолении трудностей. Возможность анализировать профессиональный опыт во многом зависит от организации работы: наличия времени для обсуждения результатов, обратной связи, методического сопровождения и доступа к повышению квалификации. В публикациях, посвященных развитию

цифровых компетенций педагогов, обучению на цифровых платформах и особенностям профессионального развития (Склярова и др., 2023; Дворецкая, Мерцалова, 2024; Luo et al., 2025; Coppe et al., 2024), затрагиваются отдельные вопросы, связанные с профессиональной адаптацией преподавателей. При этом содержание поддержки может различаться в зависимости от задач конкретного этапа карьеры. Начинающим преподавателям может быть полезно наставничество, с помощью которого можно будет обсуждать технические вопросы и организацию учебного процесса. Более опытным специалистам важен профессиональный обмен практиками, совместная разработка цифровых курсов и возможность самостоятельно выбирать направления повышения квалификации. Эти варианты следует рассматривать как практические ориентиры, а не как универсальные предписания для определенных возрастных групп.

Следовательно, рефлексия выступает одним из ресурсов личностно-профессионального развития преподавателя во взрослом возрасте. Она позволяет осмысливать накопленный опыт, оценивать изменения в профессиональных интересах и потребностях, определять дальнейшие цели и выбирать способы их достижения. В условиях цифровизации такая работа над собственным опытом помогает преподавателю осознанно подходить к использованию новых инструментов и соотносить их с задачами образовательной деятельности. При этом возможности рефлексивного анализа поддерживаются не только индивидуальной готовностью к саморазвитию, но и условиями, которые создает образовательная организация.

Рассмотренные исследования позволяют выделить несколько взаимосвязанных направлений изучения профессиональной адаптации преподавателей к цифровой образовательной среде.

Таблица 1 – Сопоставление исследовательских направлений в изучении профессиональной адаптации преподавателей к цифровой образовательной среде

Направление	**Что рассматривается в литературе**	**Что остается недостаточно раскрытым и учитывается в авторской модели**
Возрастные и карьерные различия (Ильина, 2023; Давыдова и др., 2026; Болтенков, Гринько, 2022; Борзова, 2025; Ефимова, 2025).	Психологические изменения во взрослом возрасте, восприятие собственного возраста, профессиональные трудности, возрастная структура преподавательского состава, карьерные планы и профессиональная устойчивость.	Недостаточно раскрыта связь возрастного этапа и профессионального стажа с особенностями адаптации к цифровой образовательной среде.
Цифровая компетентность и освоение технологий (Склярова и др., 2023; Дворецкая, Мерцалова, 2024; Navío-Inglés et al., 2026; Tola et al., 2026; Luo et al., 2025).	Развитие цифровых навыков, профессиональное обучение и факторы освоения технологий	Требуется учитывать уровень цифровых навыков, профессиональную мотивацию, опыт и доступность обучения.
Техностресс и профессиональное благополучие (Wang et al., 2026; Zhou et al., 2025; Pagán-Garbín et al., 2024).	Психологические нагрузки, удовлетворенность работой, дефицит времени и социальная поддержка	Необходимо рассматривать психологические последствия цифровизации во взаимосвязи с индивидуальными ресурсами и организационными условиями труда.
Профессиональная рефлексия и развитие педагога (Карпов, 2003; Митина, Асмаковец, 2001; Митина и др., 2005; Coppe et al., 2024).	Рефлексивность, эмоциональная гибкость и профессиональное развитие	Требуется учитывать связь рефлексии с личностным развитием во взрослом возрасте и возможностями профессиональной адаптации.

Для сравнения авторской модели обратимся к нескольким подходам, которые используются при изучении профессиональной деятельности педагогов в условиях цифровизации. Модель TPACK Р. Мишра, М. Дж. Кёлер (Mishra, Koehler, 2006) показывает, как связаны между собой предметные, педагогические и технологические знания преподавателя. В модели DigCompEdu С. Редекер (Redecker, 2017) основное внимание уделяется цифровым компетенциям педагогов и их развитию. Модель JD-R, А. Б. Баккер и Э. Демерути (Bakker, Demerouti, 2007) помогает понять, как рабочая нагрузка и доступные ресурсы влияют на состояние человека и его отношение к работе. В предлагаемой модели, в отличие от перечисленных подходов, особое внимание уделяется возрасту преподавателя. Он учитывается при анализе личностных ресурсов, профессионального пути, освоения цифровых технологий и условий работы. Содержание модели представлено в таблице 2.

Таблица 2 – Авторская модель возрастно-чувствительного личностно-профессионального развития преподавателя

Компонент модели	**Содержание компонента и его проявления на разных этапах взрослости**	**Возможное направление поддержки**
Личностные ресурсы	Профессиональная мотивация, рефлексия, эмоциональная саморегуляция, самооценка и уверенность в собственных возможностях. В ранней взрослости важно формирование уверенности в профессиональных силах, в средней – переоценка целей и соотнесение их с личными ценностями, в поздней – сохранение самостоятельности и интереса к профессиональной деятельности.	Развитие рефлексивных навыков, поддержка профессиональной мотивации, создание условий для самостоятельного выбора направлений развития.
Профессиональный путь	Формирование профессиональной идентичности, накопление педагогического опыта, изменение профессиональных целей и задач. В ранней взрослости значимы освоение профессиональной роли и становление самостоятельности; в средней – оценка достигнутого и пересмотр целей; в поздней – использование своего опыта и сохранение профессиональной активности.	Наставничество для начинающих преподавателей, профессиональный обмен опытом, возможности для дальнейшего развития и передачи накопленных знаний.
Цифровая образовательная среда	Освоение цифровых инструментов на разных этапах взрослости зависит от готовности приобретать новые навыки, накопленного опыта и условий работы преподавателя	Практико-ориентированное повышение квалификации, методическое сопровождение, доступ к консультациям и обмену практиками в деятельности.
Организационные условия	Рабочая нагрузка, доступность обучения, наставничество, обратная связь, профессиональное взаимодействие и обмен опытом. Эти условия могут как облегчать адаптацию преподавателей на разных этапах взрослости, так и усиливать возникающие трудности.	Дифференциация программ обучения с учетом потребностей преподавателей, развитие наставничества, обеспечение методической и психологической поддержки, предупреждение хронической перегрузки.

Возрастная динамика объединяет все компоненты модели и определяет подход к их рассмотрению. Так, личностные ресурсы соотносятся с изменениями мотивации и саморегуляции, профессиональный путь – с задачами и ориентирами на разных этапах взрослости, цифровая образовательная среда – с возможностями освоения новых способов работы, организационные условия – с потребностями преподавателя в профессиональной поддержке. При этом возраст

не рассматривается как единственный фактор развития: значение имеют также индивидуальный опыт, профессиональная траектория и условия труда.

Практическая значимость связана с возможностью использовать модель при планировании программ повышения квалификации, организации наставничества и определении направлений психологической и методической поддержки. Конкретные меры должны учитывать реальные потребности педагогов, а не только их возраст или стаж.

Выводы

Рассмотренные в статье исследования показывают, что личностно-профессиональное развитие преподавателя во взрослом возрасте связано со стажем, изменением жизненных ориентиров, отношения к профессии и представлений о собственных возможностях. Поэтому возраст важно учитывать при изучении профессионального развития, не рассматривая его как показатель уровня компетентности или готовности к обучению инновациям.

На разных этапах взрослости перед педагогом возникают различные профессиональные задачи. В ранней взрослости он осваивает профессию, привыкает к новым обязанностям, формирует профессиональную идентичность и уверенность в своих силах. В средней – большее значение приобретают оценка накопленного опыта, осмысление достигнутых результатов и пересмотр дальнейших целей в профессии. В поздней взрослости уже необходимо сохранять профессиональную активность, использовать накопленные знания и передать опыт коллегам. Эти особенности не следует воспринимать как обязательную последовательность: профессиональная траектория каждого человека складывается по-своему.

По результатам обобщения научных подходов разработана авторская модель возрастно-чувствительного личностно-профессионального развития преподавателя в условиях цифровизации, учитывающая возрастно-психологические особенности взрослого человека. С учетом этапа взрослости рассматриваются личностные ресурсы преподавателя, его профессиональный путь, требования цифровой образовательной среды и организационные условия. Это дает возможность учитывать возрастной контекст при определении содержания профессиональной и психологической поддержки, не сводя потребности преподавателя к его возрасту или стажу.

Предложенная модель пока не проверялась в эмпирическом исследовании, поэтому выделенные положения отражают результаты теоретического обобщения и нуждаются в дальнейшей проверке. Перспективным направлением в будущем может стать изучение преподавателей, находящихся на разных этапах взрослости, с учетом их профессионального стажа, психологических ресурсов, опыта использования цифровых технологий и условий труда.

Библиография

Безносов, С. П. (2004). *Профессиональная деформация личности*. Речь.

Болтенков, Н. В., & Гринько, А. А. (2022). Профессиональные трудности молодых преподавателей (на примере вузов Амурской области). *Педагогика. Вопросы теории и практики, 7(6),* 655–662. https://doi.org/10.30853/ped20220090

Борзова, Т. А. (2025). Изменения профессиональных ценностей преподавателя высшей школы в современном контексте. *Вестник Череповецкого государственного университета, 4, 137–155*. https://doi.org/10.23859/1994-0637-2025-4-127-13

Давыдова, Н. Н., Симонова, А. А., Новосадова, Д. А., & Бездетко, С. Н. (2026). Факторы профессиональной устойчивости учителей старшего возраста: потенциал и механизмы влияния социально-педагогических практик. *Интеграция образования, 30(3),* 611–633. https://doi.org/10.15507/1991-9468.263.0303.611-633

Дворецкая, И. В., & Мерцалова, Т. А. (2024). Возможности и предпочтения учителей в выборе способов развития компетенций использования цифровых образовательных технологий. Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены, *4*, 126–147. https://doi.org/10.14515/monitoring.2024.4.2487

Ефимова, Г. З. (2025). Академическое развитие и карьерные планы научно-педагогических работников различных возрастных групп. *Казанский социально-гуманитарный вестник, 4,* 22–34. https://doi.org/10.26907/2079-5912.2025.4.22-34

Зеер, Э. Ф. (2003). *Психологические факторы профессиональной деформации*. Академический проект.

Ибрагимова, Л. А., & Бухаров, Д. С. (2023). Профессиональная деформация педагога в период цифровизации. *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании, 153–160.* https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2023-6-20

Ильина, И. Ю. (2023). Динамика возрастных характеристик профессорско-преподавательского состава высшей школы: актуальные тенденции и оценка рисков. *Экономика. Налоги. Право, 16(6)*, 79–87. https://doi.org/10.26794/1999-849X-2023-16-6-79-87

Карпов, А. В. (2003). Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал, 24(5),* 45–57.

Козилова, Л. В., & Чвякин, В. А. (2023). Профессиональная самореализация преподавателя вуза в онлайн-коммуникационной образовательной среде. *Перспективы науки и образования, 2*, 610–623. https://doi.org/10.32744/pse.2023.2.36

Куликова, С. С., & Яковлева, О. В. (2022). Педагогическое управление в цифровой образовательной среде: вопросы профессиональной подготовки будущих педагогов. *Образование и наука, 24(2)*, 48–83. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-2-48-83

Манукян, В. Р. (2024). Опыт исследования возрастной идентификации взрослого человека. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология, 14(1),* 79–95. https://doi.org/10.21638/spbu16.2024.105

Митина, Л. М., & Асмаковец, Е. С. (2001). *Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция.* Московский психолого-социальный институт; Флинта.

Митина, Л. М., Митин, Г. В., & Анисимова, О. А. (2005). *Профессиональная деятельность и здоровье педагога (Л. М. Митина, Ред.)*. Академия.

Орел, В. Е. (2001). Феномен выгорания в зарубежной психологии. *Психологический журнал, 22(1),* 90–110.

Реан, А. А. (ред.). (2005). Психология человека от рождения до смерти: учебник для студентов вузов: Прайм-Еврознак.

Романова, Е. А., & Брель, Е. Ю. (2022). К проблеме исследования социализации обучающихся и педагогов в цифровой образовательной среде в разрезе теории поколений. Вестник Кемеровского государственного университета, *24(1),* 92–98. https://doi.org/10.21603/2078-8975-2022-24-1-92-98

Семиврагова, И. Ю. (2025). Компьютерная тревожность педагогов в условиях цифровизации образовательной среды. В А. И. Савенков (Ред.), *Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: материалы XII Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 30-летию МГПУ* (сс. 220–224). Московский городской педагогический университет.

Склярова, Т. В., Егоров, И. В., & Наумова, Д. В. (2023). Повышение квалификации педагогов на базе цифровой образовательной платформы: вызовы экспертному сообществу. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития, 12(4*), 373–384. https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-4-373-384

Хухлаева, О. В. (2012). Возрастное развитие в период взрослости. *Психолого-педагогические исследования, 4(1), статья 23.* https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2012_n1/50666

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands–Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology, 22*(3), 309–328. https://doi.org/10.1108/02683940710733115

Coppe, T., Parmentier, M., Kelchtermans, G., Raemdonck, I., März, V., & Colognesi, S. (2024). Beyond traditional narratives about teacher professional development: A critical perspective on teachers' working life. *Teaching and Teacher Education, 139*, Article 104436. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104436

Guillén-Gámez, F. D., Mena-Rodriguez, E., Recio-Muñoz, F., & Díaz-Vargas, B. L. (2026). Empowering teachers for the AI-GenAI era: Predictors of digital competence in curriculum innovation. *TechTrends, 70(3),* 689–701. https://doi.org/10.1007/s11528-026-01185-2

Luo, J., Sun, M., Cao, J., & Li, H. (2025). What is critically needed for teachers' digital technology adoption transition? Three-step evidence from the Teacher Professional Development at Scale program. *Education and Information Technologies, 30,* 26661–26685. https://doi.org/10.1007/s10639-025-13780-6

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017–1054. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

Navío-Inglés, M., Tirado-Olivares, S., del Olmo-Muñoz, J., & Cózar-Gutiérrez, R. (2026). The digital competence landscape of teachers: A large-scale analysis on self-perceived competence and gender differences. *Technology, Knowledge and Learning, 31*, 2085–2108. https://doi.org/10.1007/s10758-025-09928-5

Pagán-Garbín, I., Méndez, I., & Martínez-Ramón, J. (2024). Exploration of stress, burnout and technostress levels in teachers. Prediction of their resilience levels using an artificial neuronal network (ANN). *Teaching and Teacher Education, 148*, Article 104717. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104717

Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (Y. Punie, Ed.). Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/159770

Tola, T. A., Che, Y., & Mi, J. (2026). Evaluation of TVET teachers' digital competence in Ethiopia and its sociodemographic determinants. *Discover Education, 5*, Article 1016. https://doi.org/10.1007/s44217-026-02107-3

Tümen Akyıldız, S. (2026). Professional identity in AI-supported EFL teaching: A comparative qualitative study of pre-service and in-service teachers. *Frontiers in Education, 11*, Article 1783566. https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1783566

Wang, X., Sun, X., Zhou, B., & Liu, D. (2026). An empirical study of digital competence, technostress, and job satisfaction among college physical education teachers in China. *Scientific Reports, 16,* Article 26333. https://doi.org/10.1038/s41598-026-63091-0

Zhou, Q., Ma, H., Zhu, M., Chen, H., & Gong, Q. (2025). Shadows and light: Navigating teachers' time poverty and blended teaching acceptance with social support and job satisfaction in EFL teachers' voyage. *BMC Psychology, 13,* Article 551. https://doi.org/10.1186/s40359-025-02910-x

Поступила в редакцию: 13.11.26 Принята к публикации: 20.11.26