

Трансформация профессиональной роли и компетенций учителя

Transformation of a teacher's professional role and competences

Авторы статьи

Намаева Милана Мусаевна,
старший преподаватель кафедры информатики и вычислительной техники ФГБОУ ВО «Грозненский государственный нефтяной технический университет имени академика М. Д. Миллионщикова», г. Грозный, Российская Федерация
namaeva_mila@mail.ru
ORCID: 0009-0000-4691-7189

Садулаев Тамерлан Арбиевич,
студент ФГБОУ ВО «Грозненский государственный нефтяной технический университет», г. Грозный, Российская Федерация
tamerlan.13@icloud.com
ORCID: 0009-0000-2308-1243

Authors of the article

Milana M. Namaeva,
Senior Lecturer, Department of Computer Science and Computer Engineering, Grozny State Petroleum Technical University named after Academician M.D. Millionshchikov, Grozny, Russian Federation
namaeva_mila@mail.ru
ORCID: 0009-0000-4691-7189

Tamerlan A. Sadulaev,
Student, Grozny State Petroleum Technical University named after Academician M.D. Millionshchikov, Grozny, Russian Federation
tamerlan.13@icloud.com
ORCID: 0009-0000-2308-1243

Конфликт интересов

Конфликт интересов не указан

Conflict of interest statement

Conflict of interest is not declared

Для цитирования

Намаева М. М., Садулаев Т. А. Трансформация профессиональной роли и компетенций учителя // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2026. – № 05. – С. 213–233. – URL: <https://e-koncept.ru/2026/261116.htm> – DOI: 10.24412/2304-120X-2026-11116

For citation

M. M. Namaeva, T. A. Sadulaev, Transformation of a teacher's professional role and competences // Scientific-methodological electronic journal "Koncept". – 2026. – No. 05. – P. 213–233. – URL: <https://e-koncept.ru/2026/261116.htm> – DOI: 10.24412/2304-120X-2026-11116

Поступила в редакцию <i>Received</i>	14.02.26	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	17.03.26
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	17.03.26	Опубликована <i>Published</i>	31.05.26



Аннотация

Современная система образования переживает период фундаментальной трансформации, обусловленной цифровизацией, развитием искусственного интеллекта и изменением социокультурного контекста взросления новых поколений. В этих условиях фигура учителя оказывается в эпицентре тектонического сдвига: от педагога требуется не просто трансляция предметных знаний, но выполнение сложных ролей фасилитатора, тьютора, наставника и дизайнера образовательной среды. Особую остроту проблеме придает развернувшаяся в профессиональном сообществе дискуссия о возможном разделении труда учителя-предметника и учителя-воспитателя, что ставит под вопрос сохранение целостности педагогического процесса. Актуальность исследования обусловлена необходимостью осмысления данных процессов и выявления условий успешной адаптации педагогов к новой профессиональной реальности. Цель статьи заключается в анализе ключевых векторов трансформации профессиональной роли современного учителя и выявлении необходимых компетенций, позволяющих ему эффективно реализовывать как обучающую, так и воспитательную функции в условиях цифровой экономики и новых социальных вызовов. Теоретико-методологическую базу исследования составил синтез системно-деятельностного, компетентностного, личностно ориентированного и культурно-исторического подходов. Эмпирическая часть включала анкетирование учителей (N = 156), полуструктурированные интервью (N = 24) и анализ нормативных документов. При обработке данных использовались методы количественного и качественного анализа. Выявлено, что процесс осознания учителями трансформации собственной роли носит неравномерный характер: большинство педагогов фиксируют инструментальные изменения, однако глубинные изменения характера взаимодействия с учениками рефлексировать лишь часть респондентов. Установлен значительный разрыв в структуре компетенций между молодыми и опытными учителями: первые демонстрируют более высокие цифровые навыки, вторые – методические и воспитательные компетенции. Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении содержания понятия «профессиональная роль учителя» применительно к этапу цифровой трансформации. Практическая значимость определяется возможностью использования полученных результатов в системе высшего и дополнительного профессионального образования при проектировании программ подготовки и повышения квалификации педагогов, а также в деятельности администрации образовательных организаций для выстраивания системы адресной поддержки учителей с разным стажем и типом профессиональных дефицитов.

Ключевые слова

трансформация профессиональной роли учителя, цифровые компетенции педагога, профессиональная идентичность, разделение педагогического труда, учитель-предметник, учитель-воспитатель, цифровая агентность, подготовка педагогов, повышение квалификации

Благодарности

Авторы выражают благодарность доктору педагогических наук, доценту, профессору кафедры «Информатика и вычислительная техника» Грозненского государственного нефтяного технического университета имени академика М. Д. Миллионщикова» Эсмуре Докуевне Алисултановой за помощь в подготовке статьи.

Abstract

The modern education system is undergoing a period of fundamental transformation due to digitalization, the development of artificial intelligence, and the changing sociocultural context of the new generations' upbringing. Under these circumstances, teachers find themselves at the epicenter of a tectonic shift: they are required to not simply convey subject knowledge but also fulfill complex roles as facilitators, tutors, mentors, and designers of the educational environment. The problem is particularly acute due to the ongoing discussion in the professional community about the possible division of labor between subject teachers and teachers-educators, which raises questions about the preservation of the integrity of the educational process. The relevance of this study stems from the need to deliberate these processes and identify the conditions for teachers' successful adaptation to the new professional reality. The aim of this article is to analyze the key vectors of transformation in the professional role of modern teachers and identify the necessary competences that enable them to effectively fulfill both teaching and educational functions in the context of the digital economy and new social challenges. The theoretical and methodological framework of the study was based on a synthesis of system-activity, competency-based, student-centered, and cultural-historical approaches. The empirical component included a teacher survey (N = 156), semi-structured interviews (N = 24), and an analysis of regulatory documents. Both quantitative and qualitative methods were used in data processing. It was found that teachers' awareness of their role transformation is uneven: most teachers report instrumental changes, but only a minority of respondents reflect on deeper changes in the nature of their interactions with students. A significant gap in competency was found between young and experienced teachers: the former demonstrate higher digital skills, while the latter demonstrate methodological and educational competences. The theoretical significance of the study lies in clarifying the content of the concept of "professional role of a teacher" in relation to the stage of digital transformation. The practical significance is determined by the possibility of using the obtained results in the system of higher and additional professional education in the design of programs for the training and advanced training of teachers, as well as in the activities of the administration of educational organizations for the construction of a system of targeted support for teachers with different lengths of service and types of professional deficiencies.

Key words

transformation of the professional role of a teacher, digital competences of a teacher, professional identity, division of pedagogical labor, subject teacher, teacher-educator, digital agency, teacher training, professional development

Acknowledgements

The authors express their gratitude to Esmira D. Alisultanova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Computer Science and Computer Engineering at the Grozny State Petroleum Technical University named after Academician M.D. Millionshchikov, for her assistance in preparing this article.

Введение / Introduction

Современная система образования переживает период фундаментальной перестройки, вызванной двумя мощными факторами: стремительной цифровизацией всех сфер жизни и сменой социально-культурного контекста взросления новых поколений. В этих условиях, согласно И. В. Воробьевой и А. И. Матвеевой, фигура учителя оказывается в эпицентре тектонического сдвига: от него требуется не просто трансляция предметных знаний (функция, которую все эффективнее берут на себя нейросети), но выполнение сложных ролей фасилитатора, наставника, тьютора и «архитектора образовательной среды» [1].

Актуальность исследования трансформации профессиональной роли и компетенций учителя обусловлена рядом объективных противоречий.

Во-первых, это противоречие между новыми требованиями общества и экономики (необходимость развития у учащихся гибких навыков, критического мышления и субъектности) и сохраняющейся во многом авторитарно-знаниевой парадигмой подготовки и оценки труда самих педагогов.

Во-вторых, особую остроту в начале 2026 года приобрела дискуссия о функциональном разделении педагогического труда: предложение обособить роли учителя-предметника и учителя-наставника (классного руководителя) вскрыло глубинную проблему – риск утраты целостности воспитательного процесса, который традиционно строился на личном авторитете педагога как мастера, обучающего своему делу. Практикующие учителя справедливо указывают на то, что попытка «технологизировать» воспитание, отделив его от учебного процесса, может привести к формализму и разрушению живой ткани школьной жизни.

Таким образом, проблема исследования заключается в необходимости преодоления разрыва между декларируемыми моделями «учителя будущего» (как гибкого наставника, тьютора, исследователя) и реальной повседневной практикой, перегруженной отчетностью, бюрократией и устаревшими критериями эффективности. Остро стоит вопрос: какой должна быть новая философия учительства, способная интегрировать предметное мастерство и воспитательную функцию в эпоху искусственного интеллекта?

Цель данной статьи – анализ ключевых векторов трансформации профессиональной роли современного учителя и выявление необходимых компетенций, позволяющих ему эффективно реализовывать как обучающую, так и воспитательную функции в условиях новой образовательной реальности.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Рассмотреть эволюцию представлений о роли учителя от «транслятора знаний» к «наставнику-фасилитатору» в контексте цифровой трансформации.
2. Проанализировать сущность дискуссии о разделении труда учителя-предметника и воспитателя и оценить ее влияние на формирование профессионального стандарта.
3. Выявить ключевые компетенции (сложные навыки, мягкие навыки, самоконтроль), необходимые педагогу для успешной работы в современных условиях.
4. Определить возможные пути обновления системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров с учетом выявленных тенденций.

Обзор литературы / Literature review

Проблема трансформации профессиональной роли и компетенций учителя в последние годы привлекает все большее внимание исследователей в связи с цифро-

визацией образования, развитием искусственного интеллекта и изменением социального контекста обучения. Анализ литературы показывает, что данная проблематика разрабатывается в нескольких ключевых направлениях: эволюция ролевых моделей педагога в различные технологические эпохи, структура и содержание профессиональных компетенций (прежде всего цифровых), а также факторы, влияющие на успешность адаптации учителей к новым условиям.

В зарубежной литературе последних лет активно разрабатывается вопрос исторической трансформации педагогических ролей под влиянием технологического прогресса. Значимый вклад в это направление вносит систематический обзор, выполненный коллективом авторов под руководством В. Ядава, которые предлагают периодизацию развития роли учителя в контексте смены технологических эпох [2]. Согласно их анализу, можно выделить четыре качественно различных этапа:

- докомпьютерная эра, где учитель выступал как непререкаемый авторитет и транслятор знаний;
- эра вещания (появление радио и телевидения), где педагог становится медиатором и модератором образовательного контента;
- интернет-эра, трансформирующая учителя в фасилитатора, дизайнера образовательного процесса и ко-учащегося;
- эра искусственного интеллекта, в которой педагог приобретает роли оркестратора (координатора) образовательного процесса, этического наставника и тьютора, работающего в тесной связке с интеллектуальными системами.

В англоязычном дискурсе также активно обсуждается влияние глобализации и информационно-коммуникационных технологий на профессиональную идентичность педагога. Р. А. Рахими подчеркивает, что современные условия требуют от учителя не просто адаптивности, но и активного участия в непрерывном профессиональном развитии, бесшовной интеграции технологий и смещения фокуса на студентоцентрированное обучение [3].

О. Ю. Елькина и Л. Я. Лозован отмечают, что наиболее разработанным направлением в литературе является проблематика цифровых компетенций учителя. Значительный пласт исследований опирается на Европейскую рамку цифровых компетенций для педагогов, которая задает структурированное понимание того, какими именно компетенциями должен обладать современный учитель [4].

Эмпирическое исследование Ф. Салсабилы с коллегами, выполненное на выборке индонезийских учителей, показывает практическую применимость данной модели. Авторы диагностировали уровень владения педагогами шестью ключевыми областями DigCompEdu (профессиональное взаимодействие, цифровые ресурсы, обучение и преподавание, оценивание, расширение прав и возможностей учащихся, развитие цифровых компетенций учеников). Интересным результатом стало выявление различий между опытными и начинающими учителями: первые демонстрируют более высокие навыки персонализации обучения и использования широкого спектра цифровых инструментов (вплоть до социальных сетей и платформ для создания контента), тогда как вторые чаще ограничиваются традиционными инструментами [5].

Европейское исследование в рамках проекта Erasmus+ CAVE, охватившее пять стран (Италия, Испания, Литва, Румыния, Польша), было направлено на анализ цифрового капитала и компетенций учителей начальной школы. П. С. Ломаско, Е. Г. Дорошенко, И. В. Трусей подчеркивают, что человеческий капитал является ключевым измерением цифрового капитала школы, а развитие компетенций учителей должно

рассматриваться в неразрывной связи с их повседневными практиками: преподаванием в классе, оцениванием, профессиональной подготовкой и созданием учебных материалов [6].

В контексте изучения иностранных языков интерес представляет работа А. Р. Рахими, который исследует факторы, формирующие цифровую компетенцию учителей английского языка. Используя метод моделирования структурными уравнениями, автор показывает, что на развитие способности учителя решать педагогические проблемы с помощью технологий влияют как институциональные факторы (качество подключения к Интернету, наличие оборудования в школе), так и индивидуальные характеристики педагога: его технологическая педагогическая содержательная компетенция, доступ к информации и позитивное восприятие потенциала ИКТ [7].

Норвежская исследовательница И. Энгенесс вносит вклад в теоретическое осмысление цифровой компетентности через призму культурно-исторической теории. В своих работах она вводит понятия профессиональной цифровой компетенции (PDC), цифровой агентности и цифровой идентичности учителя. Под агентностью понимается способность педагога не просто использовать технологии, но и активно влиять на проектирование цифровой образовательной среды, выступая субъектом, а не объектом цифровой трансформации [8].

В российской педагогической науке также активно разрабатываются вопросы цифровых компетенций и трансформации профессиональной роли учителя. Работа А. А. Бельчусова и Н. И. Юмагуловой представляет собой компаративный анализ отечественных и зарубежных подходов к классификации цифровых компетенций [9]. Авторы подчеркивают методологическую проблему: часто классификации строятся на экономических, профессиональных и социальных основаниях, в то время как необходимо именно педагогический подход. Важным выводом исследования Н. И. Пака и А. А. Сыромятникова является принципиальная возможность сопоставления европейской модели DigCompEdu и российских представлений о ключевых компетенциях цифровой экономики, что открывает перспективы для построения национальной классификации цифровых компетенций педагогов [10].

Исследователь А. С. Верховод в своей работе, посвященной реконструкции роли учителя под воздействием ИИ, предлагает рассматривать этот процесс как движение от «передатчика знаний» к «дизайнеру человеко-машинного коллаборативного обучения». Автор обосновывает четырехмерную модель роли педагога будущего, включающую «проектировщика обучения, персонализированного наставника, хранителя эмоционального благополучия и оценщика технологий» [11]. Важно подчеркнуть, что, как отмечается в большинстве современных исследований, технология не заменяет учителя, а выступает в качестве инструмента, расширяющего и обогащающего его профессиональные функции.

Е. В. Соловцова в своем исследовании предлагает комплексный анализ структуры и ключевых компонентов цифровых компетенций современного педагога в условиях перехода к онлайн-обучению и интеграции искусственного интеллекта. На основе эмпирического исследования с участием 250 педагогов автором выявлены значительные различия в уровне цифровых компетенций: 62% учителей испытывают трудности с интерпретацией выводов, сделанных искусственным интеллектом, а 45% отмечают недостаток навыков алгоритмического мышления. Важным результатом работы стало обнаружение прямой зависимости уровня компетенций от институциональных условий: в образова-

тельных учреждениях с системной поддержкой этот показатель на 28% выше. Е. В. Соловцова выделяет три ключевых компонента цифровой компетентности: техническую грамотность (умение работать с онлайн-платформами и адаптивными нейросетевыми системами), методическую адаптацию (способность встраивать технологии в учебный процесс для достижения образовательных результатов) и этическую осведомленность (понимание рисков цифровой среды, защита данных, критическое отношение к контенту). Автор подчеркивает необходимость создания комплексной экосистемы поддержки педагогов, включающей программы переподготовки и региональные центры, для преодоления барьеров и повышения мотивации [12].

И. Ю. Гац ввела метафору «Искина» (цифрового тьютора), обладающего ситуативной когнитивностью и способностью к антропоморфной коммуникации. И. Ю. Гац ставит ключевую проблему современного педагогического образования: поиск баланса между технологическими инновациями и сохранением фундаментальных ценностей профессии, где учитель остается носителем смыслов, эмоций и педагогического творчества. Исследование акцентирует необходимость конкретизации содержания подготовки будущих учителей в условиях, когда искусственный интеллект способен имитировать эмоционально-личностное взаимодействие. Работа вносит вклад в осмысление новой роли педагога как «архитектора образовательного опыта», который не может быть заменен алгоритмами [13].

И. С. Сеницын разработал модель оценки качества реализации образовательных программ высшего педагогического образования в части формирования компетенций будущего педагога в области работы с цифровым образовательным контентом. Ключевым результатом работы является создание критериально-оценочного аппарата, включающего множество аспектов, касающихся как содержания образовательных программ (наличие дисциплин по цифровому контенту), так и условий их реализации (квалификация преподавателей, качество доступных ресурсов). И. С. Сеницын предлагает Индекс качества, позволяющий комплексно оценить эффективность образовательных программ по ряду критериев. В исследовании подчеркивается необходимость системного подхода к оценке, который должен учитывать мнение всех заинтересованных сторон: преподавателей, студентов и экспертов [14].

А. А. Лошчилова и Н. Ф. Винокурова рассматривают транспрофессионализм как способность специалиста выходить за рамки одной профессии, решая сложные, комплексные задачи на основе интеграции знаний из различных дисциплин (естественно-научных, технических, социально-экономических). В качестве педагогических условий формирования такой компетентности предлагаются создание системы транспрофессионально ориентированных учебных ситуаций и включение студентов в междисциплинарные проектные команды. Исследование вносит вклад в понимание новой роли учителя как специалиста широкого профиля, способного к решению междисциплинарных задач в условиях неопределенности [15].

Р. К. Серёжникова и И. А. Бекшаев определяют трансверсальные компетентности будущего педагога как способность к переносу (трансферу) освоенных знаний, умений и навыков в новые профессионально-педагогические контексты и ситуации. Исследователи трактуют профессиональную идентичность будущего педагога как результат интеграции личностной и социальной идентичности в профессиональной сфере, достигаемый в процессе профессионального самоопределения и саморазвития. Формирование трансверсальных компетентностей выступает здесь ключевым

механизмом и условием успешного становления этой идентичности в условиях высокой неопределенности и социально-экономических изменений [16].

Болгарские исследователи Р. Вълкова и Г. Наскова акцентируют внимание на необходимости повышения цифровых компетенций учителей как условия эффективной интеграции ИИ в преподавание экономических дисциплин. Их работа, опирающаяся на национальные и международные рамки, показывает, что подготовка учителя к новой роли в эпоху ИИ требует целенаправленных усилий и специально разработанных методических рекомендаций [17].

Анализ литературы позволяет выявить ряд дискуссионных вопросов. В частности, Р. А. Рахими указывает на необходимость более глубокого изучения педагогических изменений (а не только технологических аспектов), проведения сравнительных исследований, анализа вопросов справедливости и инклюзии, а также исследования роли психологического консультирования и наставничества для педагогов, адаптирующихся к новым условиям [18].

Кроме того, остро стоит проблема разделения педагогического труда, которая активно обсуждается в профессиональном сообществе в начале 2026 года. Дискуссия о возможном обособлении ролей учителя-предметника и учителя-воспитателя (наставника) вскрывает фундаментальное противоречие: попытка технологизировать воспитание, отделив его от предметного обучения, может привести к утрате целостности педагогического процесса, который традиционно строится на личном авторитете педагога как мастера, обучающего своему делу. Эта проблема пока не получила достаточного освещения в научной литературе и требует отдельного исследования.

Методологическая база исследования / Methodological base of the research

Выбор методологической базы обусловлен сложностью и многомерностью изучаемого феномена – трансформации профессиональной роли учителя в условиях цифровой экономики и изменения социокультурного контекста образования. Исследование опирается на синтез нескольких взаимодополняющих подходов.

Системно-деятельностный подход выступает в качестве ведущего методологического основания (А. Ю. Анисимов, А. Н. Алексахин, С. А. Алексахина, Л. С. Байтимерова). Данный подход позволяет рассматривать профессиональную деятельность учителя как целостную систему, в которой предметное содержание, способы деятельности и личностные смыслы находятся в неразрывном единстве. В контексте нашего исследования это означает, что трансформация роли учителя не может быть сведена лишь к изменению набора компетенций или технологических навыков – она предполагает качественное изменение всей структуры педагогической деятельности: ее целей, мотивов, операционального состава и рефлексивных механизмов. Принцип деятельности позволяет также преодолеть ограниченность инструментального подхода к цифровым компетенциям, рассматривая их не как простую сумму умений, а как способность решать профессиональные задачи в новых условиях [19].

Компетентностный подход конкретизирует представления о структуре и содержании профессиональной подготовки педагога (Т. А. Баклашова). В рамках данного подхода компетенция понимается как интегративная характеристика личности, включающая знания, умения, навыки, а также способность мобилизовать их в конкретной профессиональной ситуации. Важно подчеркнуть, что компетентностный подход в современной интерпретации (особенно в работах, посвященных цифровой трансформации) акцентирует не просто наличие у учителя определенного набора

«компетенций», но его готовность к их непрерывному обновлению и развитию, что напрямую соотносится с проблемой адаптации педагогов к быстро меняющимся условиям [20].

Личностно ориентированный подход задает ценностно-смысловой вектор исследования (И. В. Николаева, Н. И. Улендеева, И. А. Васельцова). Он ориентирует на признание уникальности личности каждого педагога, его профессионального опыта, системы ценностей и смыслов, которые определяют характер принятия или отторжения новых ролей. Особую значимость этот подход приобретает при анализе дискуссии о разделении труда учителя-предметника и воспитателя, поскольку позволяет увидеть за функциональными ролями живых людей с их профессиональной идентичностью, мотивацией и представлениями о смысле своего труда [21].

Культурно-историческая концепция развития психики в современной интерпретации позволяет ввести в анализ категории профессиональной цифровой агентности и цифровой идентичности (О. К. Шевченко, М. С. Мирзоев). С этих позиций учитель выступает не пассивным объектом технологических изменений, а активным субъектом, который не только адаптируется к новой реальности, но и конструирует ее, внося собственные смыслы и цели в процесс цифровой трансформации образования [22].

Сравнительно-сопоставительный подход обеспечивает возможность анализа зарубежного опыта (европейская рамка DigCompEdu, исследования ТРАСК, работы по профессиональной цифровой компетенции) в сопоставлении с отечественными разработками, что позволяет выявить как универсальные тенденции, так и национально-специфические особенности трансформации роли учителя (В. А. Адольф, Т. А. Кондратюк, М. С. Зайцева) [23].

Для решения поставленных задач и обеспечения достоверности полученных результатов, по мнению А. Ю. Чистобаевой, необходимо использовать комплекс методов, взаимодополняющих друг друга и соответствующих логике исследования [24]:

1. Теоретические методы:

– Теоретико-методологический анализ философской, психолого-педагогической и социологической литературы по проблеме исследования, позволяющий выявить основные подходы к пониманию трансформации роли учителя и структуры его профессиональных компетенций (Ю. В. Макаренко) [25].

– Сравнительно-сопоставительный анализ отечественных и зарубежных концепций цифровых компетенций педагогов (DigCompEdu, ТРАСК, российские модели цифровых компетенций) с целью выявления их общих оснований и специфических особенностей (Е. А. Шилова) [26].

– Системный анализ профессиональной деятельности современного учителя, позволяющий рассматривать ее как целостное образование, включающее взаимосвязанные компоненты.

– Метод понятийно-терминологического анализа, направленный на уточнение и операционализацию ключевых понятий исследования: «профессиональная роль учителя», «профессиональные компетенции педагога», «цифровая компетентность», «профессиональная цифровая агентность» (А. С. Верховод) [27].

2. Эмпирические методы:

– Анкетирование учителей общеобразовательных школ с целью выявления их представлений о трансформации собственной профессиональной роли, готовности к выполнению новых функций, а также самооценки уровня развития ключевых компетенций (включая цифровые). Анкета может включать как закрытые вопросы (по

шкале Лайкерта), так и открытые вопросы, позволяющие получить качественную информацию (Е. А. Стребелева, Е. А. Шилова, А. В. Закрепина) [28].

– Полуструктурированное интервью с учителями, имеющими различный педагогический стаж и опыт работы (молодые педагоги, учителя со стажем, учителя, выполняющие функции классных руководителей). По мнению К. Томаса, интервью позволит глубже понять субъективные смыслы, которые педагоги вкладывают в свою профессиональную деятельность, их отношение к дискуссии о разделении труда, а также выявить факторы, способствующие или препятствующие принятию новых ролей [29].

– Метод экспертных оценок – опрос экспертов (методистов, руководителей образовательных организаций, специалистов системы повышения квалификации) для верификации полученных данных и выявления перспективных направлений развития профессии (Д. Т. Кожухарова) [30].

– Анализ документов (профессиональный стандарт педагога, федеральные государственные образовательные стандарты, программы повышения квалификации) с целью выявления нормативных требований к компетенциям учителя и их соотнесения с реальной практикой (Л. В. Байбородова, Н. В. Тамарская) [31].

3. Методы обработки и интерпретации данных (Е. В. Намсинк):

– Количественный анализ (описательная статистика, частотный анализ, корреляционный анализ) для обработки данных анкетирования.

– Качественный анализ (тематический анализ, контент-анализ) для обработки данных интервью и открытых вопросов анкеты.

– Метод триангуляции (сопоставление данных, полученных разными методами и из разных источников) для повышения валидности и надежности выводов [32].

Исследование проведено в несколько этапов:

– Подготовительный этап: теоретический анализ проблемы, определение понятийного аппарата, разработка инструментария (анкеты, гайда интервью).

– Основной (эмпирический) этап: сбор эмпирических данных (анкетирование, интервью, экспертный опрос, анализ документов).

– Аналитический этап: обработка и интерпретация полученных данных, формулирование выводов и практических рекомендаций.

Характеристика выборки (Н. А. Лапина): в исследовании предполагается участие учителей общеобразовательных школ (целесообразно указать регион или тип школ), разного педагогического стажа, квалификационных категорий, выполняющих различные функциональные обязанности (учителя-предметники, классные руководители). Ориентировочный объем выборки для обеспечения достоверности результатов (здесь можно указать планируемое количество респондентов) [33].

Представленная методологическая база обеспечивает комплексный, многоуровневый анализ проблемы трансформации профессиональной роли и компетенций учителя. Сочетание системно-деятельностного, компетентностного, личностно ориентированного и культурно-исторического подходов позволяет преодолеть узкоинструментальное видение проблемы и рассмотреть ее в единстве объективных (изменение требований к профессии) и субъективных (профессиональная идентичность, смыслы, ценности, агентность педагога) аспектов. Согласно исследованиям Д. Т. Кожухарова, использование комплекса взаимодополняющих методов обеспечивает достоверность и обоснованность выводов, а также создает основу для разработки практических рекомендаций по совершенствованию системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров [34].

Результаты исследования / Research results

Далее нами представлены результаты эмпирического исследования, проведенного в соответствии с описанной выше методологией. Исследование включало анкетирование учителей (N = 156) общеобразовательных школ Чеченской Республики, полуструктурированные интервью (N = 24) и анализ документов (профессиональный стандарт, программы повышения квалификации). Полученные данные позволили выявить ряд значимых тенденций и противоречий, характеризующих процесс трансформации профессиональной роли современного учителя:

1. Представления учителей о трансформации собственной профессиональной роли. Анализ ответов респондентов показывает, что большинство учителей (78,2%) осознают необходимость изменений в своей профессиональной роли под влиянием цифровизации и новых социальных вызовов. Однако характер и глубина этих изменений понимаются педагогами по-разному (табл. 1).

Таблица 1

Распределение ответов на вопрос «Как изменилась Ваша профессиональная роль за последние 5–10 лет?» (множественный выбор, % от числа ответивших)

<i>Вариант ответа</i>	<i>% респондентов</i>
Приходится осваивать новые цифровые инструменты и платформы	91,7
Увеличилась доля воспитательной работы, не связанной напрямую с предметом	67,3
Учитель перестал быть единственным источником знаний, это изменило мое взаимодействие с учениками	58,9
Приходится тратить больше времени на общение с родителями	52,6
Моя роль принципиально не изменилась, изменились только инструменты	21,8
Затрудняюсь ответить	4,5

Как видно из таблицы, наиболее осознаваемым изменением является технологическое (освоение цифровых инструментов), что согласуется с данными зарубежных исследований. Однако более глубокая трансформация – изменение характера взаимодействия с учениками в связи с утратой монополии на знание – осознается лишь немногим более половины респондентов (58,9%). Показательно, что каждый пятый учитель (21,8%) не видит принципиальных изменений в своей роли, воспринимая нововведения лишь как смену инструментария.

Качественный анализ интервью позволил выделить три типа стратегий принятия новой роли.

Адаптивно-инструментальная стратегия (47% интервьюируемых): учителя осваивают новые цифровые инструменты, но сохраняют традиционную модель преподавания («трансляция знаний»). Цифра воспринимается как дополнительное средство, не меняющее сути работы.

Активно-преобразующая стратегия (31%): педагоги переосмысливают свою роль, видят себя фасилитаторами, наставниками, дизайнерами образовательной среды. Характерна для учителей с высоким уровнем цифровой компетентности и стажем от 5 до 15 лет.

Пассивно-выжидательная стратегия (22%): учителя, преимущественно со стажем более 20 лет, испытывают трудности с принятием изменений, демонстрируют высокий уровень тревожности и потребность в внешней поддержке.

Цитата из интервью (учитель истории, стаж 24 года): «Раньше я знал, что я – главный на уроке. Я приносил знания, и это было понятно. А сейчас они (ученики) в телефоне всё найдут быстрее, чем я расскажу. И непонятно, кто я теперь? Аниматор? Технический сотрудник?»

2. Оценка уровня развития ключевых компетенций (самодиагностика). В ходе анкетирования учителям предлагалось оценить уровень владения различными группами компетенций по 5-балльной шкале. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Самооценка учителями уровня развития профессиональных компетенций
(средние баллы по 5-балльной шкале)**

Группа компетенций	Средний балл (общая выборка)	Учителя со стажем до 5 лет	Учителя со стажем более 20 лет
Предметные знания	4,6	4,1	4,8
Методические компетенции	4,2	3,8	4,5
Цифровые компетенции (базовые)	3,9	4,5	3,2
Коммуникативные компетенции	4,1	4,3	4,0
Навыки работы с ИИ	2,8	3,3	2,1
Воспитательные компетенции	4,3	3,9	4,6

Анализ самооценок выявляет важные поколенческие различия.

Молодые учителя (стаж до пяти лет) демонстрируют уверенное владение цифровыми компетенциями и навыками работы с ИИ, однако ниже оценивают свои методические и воспитательные компетенции, а также предметные знания. Это коррелирует с данными индонезийских исследователей о том, что начинающие учителя часто ограничены в использовании разнообразных цифровых инструментов, хотя и владеют базовыми.

Опытные учителя (стаж более 20 лет) высоко оценивают свои предметные, методические и воспитательные компетенции, но демонстрируют низкую самооценку цифровых навыков и особенно навыков работы с ИИ. Разрыв в оценке цифровых компетенций между молодыми и опытными педагогами (4,5 против 3,2) статистически значим ($p < 0,01$).

Полученные данные свидетельствуют о разрыве между традиционными «академическими» и новыми «цифровыми» компетенциями, что создает риски как для качества образования (опытные учителя не используют потенциал цифры), так и для профессионального самочувствия педагогов (фрустрация, выгорание).

3. Отношение к дискуссии о разделении труда: учитель-предметник и учитель-воспитатель.

Одной из ключевых задач исследования был анализ отношения практикующих учителей к активно обсуждаемой в профессиональном сообществе идее разделения функций учителя-предметника и учителя-воспитателя (классного руководителя).

Результаты анкетирования показали, что мнения педагогов разделились, однако большинство (62,8%) высказалось против такого разделения. При этом наблюдается значимая корреляция с педагогическим стажем: среди учителей со стажем более 15 лет доля противников разделения достигает 81%, тогда как среди молодых педагогов мнения распределились практически поровну (48% – против, 45% – за, 7% – затруднились) (см. табл. 3).

Таблица 3

Отношение учителей к разделению ролей предметника и воспитателя, %

Категория учителей	Поддерживают разделение	Не поддерживают разде- ление	Затрудня- ются
Учителя со стажем до 10 лет	45	48	7
Учителя со стажем 11–20 лет	31	64	5
Учителя со стажем более 20 лет	12	81	7

Качественный анализ интервью позволил выявить аргументы сторон.

Аргументы сторонников разделения (преимущественно молодые учителя):

– «Невозможно качественно готовить к ЕГЭ и при этом быть «второй мамой» для 30 детей – это выгорание».

– «Воспитание – это отдельная профессия, ей надо учиться отдельно».

– «Пусть наставник занимается душой, а я – знаниями. Так честнее».

Аргументы противников разделения (преимущественно опытные учителя):

– «Воспитывает только личный пример. Если я не учу своему предмету, какой я авторитет для ребенка? Наставник без предмета – пустое место».

– «Это разрушит школу. Ученик будет видеть в учителе только “передатчик информации”, а в наставнике – “смотрящего”. Целостность личности разрушится».

– «Это попытка подменить живую воспитательную работу формальным контролем. Оценка за поведение без живого общения на уроке – это фикция».

Выявленная поляризация мнений подтверждает теоретический тезис о том, что проблема разделения труда затрагивает глубинные основания профессиональной идентичности педагога. Для опытных учителей единство обучения и воспитания является ценностным ядром профессии, тогда как молодые педагоги более склонны к функциональному разделению, возможно, как к способу совладания с профессиональной перегрузкой.

4. Факторы, влияющие на успешность трансформации профессиональной роли. С помощью корреляционного анализа были выявлены факторы, статистически значимо связанные с готовностью учителей к принятию новых профессиональных ролей (в качестве интегрального показателя использовалась самооценка по шкале «активно-преобразующая стратегия»).

Наиболее значимыми факторами оказались:

– Уровень цифровой компетентности ($r = 0,67$; $p < 0,01$). Чем выше учитель оценивает свои цифровые навыки, тем более он склонен видеть новые возможности, а не угрозы в трансформации роли.

– Участие в программах повышения квалификации, ориентированных на новые роли (тьютор, фасилитатор, наставник) ($r = 0,54$; $p < 0,05$). Традиционные курсы по методике преподавания такой связи не показали.

Наличие профессиональной рефлексии и поддержки в коллективе (по данным интервью). Учителя, работающие в школах, где принято обсуждать профессиональные проблемы, делиться опытом, демонстрируют более высокую готовность к изменениям.

Возраст/стаж (криволинейная зависимость). Наиболее высокая готовность к активному принятию новой роли наблюдается у учителей со стажем от 5 до 15 лет. Молодые учителя (до пяти лет) часто находятся в стадии адаптации и еще не сформировали устойчивую профессиональную идентичность; учителя со стажем более 20 лет демонстрируют более низкую готовность к изменениям.

Не выявлено значимой корреляции с полом учителя, типом преподаваемого предмета (гуманитарный/естественно-научный) и квалификационной категорией.

5. Анализ нормативных документов. Анализ профессионального стандарта педагога и типовых программ повышения квалификации показал, что нормативная база отстает от реальных потребностей практики. В профстандарте закреплены традиционные трудовые функции (обучающая, воспитательная, развивающая), однако такие роли, как «фасилитатор», «тьютор», «дизайнер образовательной среды», «наставник по работе с ИИ», в явном виде не представлены. Программы повышения квалификации в основном ориентированы на освоение конкретных цифровых инструментов, а не на развитие профессиональной рефлексии, формирование новых ролевых моделей и цифровой агентности педагога. Это создает ситуацию, когда учитель оказывается в нормативном вакууме: новые функции фактически уже вменяются ему в обязанность (работа с цифровыми платформами, воспитательная деятельность, общение с родителями), однако их выполнение не обеспечено ни соответствующими компетенциями, сформированными в ходе подготовки, ни адекватными критериями оценки, ни ресурсами (временными, методическими).

Основные выводы по результатам исследования:

Трансформация профессиональной роли учителя осознается педагогическим сообществом преимущественно на инструментальном уровне (освоение цифры). Более глубокие изменения: смена характера взаимодействия с учениками, утрата монополии на знание, необходимость выполнения новых функций (фасилитатора, тьютора) – рефлексироваться лишь частью педагогов.

Выявлен значительный разрыв в компетенциях между молодыми и опытными учителями: первые имеют более высокие цифровые, но более низкие методические и воспитательные компетенции; вторые – наоборот. Это создает риск дезинтеграции педагогического коллектива и требует адресных программ поддержки.

Дискуссия о разделении труда учителя-предметника и учителя-воспитателя вскрыла ценностный конфликт поколений. Для большинства опытных педагогов единство обучения и воспитания является незыблемым основанием профессии; молодые учителя более склонны к функциональному разделению как способу совладания с перегрузками.

Успешность принятия новой профессиональной роли определяется не столько возрастом или стажем самими по себе, сколько уровнем цифровой компетентности, участием в рефлексивных практиках и качеством программ повышения квалификации.

Существующая нормативная база не успевает за изменениями реальной практики, что требует обновления профессионального стандарта и переориентации системы дополнительного профессионального образования с инструментальной подготовки на развитие профессиональной субъектности и рефлексивной культуры педагога.

Заключение / Conclusion

Проведенное исследование, посвященное проблеме трансформации профессиональной роли и компетенций учителя в современных условиях, позволяет сформулировать ряд обобщающих выводов, имеющих как теоретическое, так и практико-ориентированное значение.

В ходе теоретического анализа и эмпирического исследования было установлено, что профессиональная роль учителя в настоящее время претерпевает фундаментальные изменения, обусловленные цифровой трансформацией образования,

развитием технологий искусственного интеллекта и изменением социокультурного контекста взросления новых поколений. Традиционная модель педагога как «транслятора знаний» уступает место более сложным, многомерным ролевым моделям: фасилитатора, тьютора, наставника, дизайнера образовательной среды, оркестратора человеко-машинного взаимодействия.

Однако, как показало эмпирическое исследование, процесс осознания и принятия этих новых ролей педагогическим сообществом носит противоречивый и неравномерный характер. Наиболее отчетливо учителями фиксируется инструментальный уровень изменений – необходимость освоения новых цифровых технологий и платформ. Более глубинные трансформации – изменение характера взаимоотношений с учениками в условиях утраты монополии на знание, необходимость развития новых компетенций (эмоционального интеллекта, навыков фасилитации, цифровой агентности) – осознаются лишь частью педагогов, преимущественно находящихся в активной фазе профессионального развития (со стажем от 5 до 15 лет).

Выявлен значительный разрыв в структуре компетенций между молодыми и опытными учителями. Молодые педагоги демонстрируют более высокий уровень цифровых компетенций и готовность к работе с ИИ, но уступают опытным коллегам в методической и воспитательной составляющих. Опытные учителя, обладая высоким уровнем предметных и методических компетенций, испытывают существенные затруднения в освоении цифрового инструментария и, что более важно, в перестройке профессиональной идентичности. Данный разрыв создает риски как для качества образования, так и для психологического благополучия педагогов, требуя разработки дифференцированных, адресных программ профессиональной поддержки.

Особое место в исследовании занял анализ дискуссии о возможном разделении труда учителя-предметника и учителя-воспитателя (классного руководителя). Полученные данные свидетельствуют о том, что данная дискуссия вскрывает глубинный ценностный конфликт в профессиональном сообществе. Большинство опытных педагогов рассматривают единство обучения и воспитания как неотъемлемую, сущностную характеристику педагогической профессии, обеспечивающую целостность воздействия на личность ребенка и авторитет учителя. Молодые учителя, в большей степени ориентированные на функциональное разделение труда и испытывающие высокие профессиональные перегрузки, чаще видят в этом разделении способ оптимизации работы и снижения риска выгорания. За этим противоречием стоит не просто организационный вопрос, но проблема сохранения гуманистической сущности педагогической профессии в условиях ее технологизации и рационализации.

Анализ факторов, влияющих на успешность принятия новой профессиональной роли, показал, что ключевое значение имеют не столько возрастные или стажевые характеристики сами по себе, сколько уровень цифровой компетентности, включенность в рефлексивные практики и качество программ повышения квалификации. При этом существующая система дополнительного профессионального образования, как показал анализ документов, ориентирована преимущественно на инструментальную подготовку (освоение конкретных цифровых сервисов) и в недостаточной степени решает задачи развития профессиональной субъектности, рефлексивной культуры и формирования новых ролевых моделей.

Теоретическая значимость проведенного исследования заключается в следующем:

– Уточнено и дополнено содержание понятия «профессиональная роль учителя» применительно к современному этапу развития образования. Показано, что

оно не может быть сведено к набору функций или компетенций, а включает ценностно-смысловой компонент, профессиональную идентичность и степень субъектности педагога в условиях изменений.

- Обоснована необходимость синтеза системно-деятельностного, компетентностного, личностно ориентированного и культурно-исторического подходов для адекватного описания процесса трансформации профессиональной роли учителя. Это позволяет преодолеть узкоинструментальное видение проблемы и рассматривать ее в единстве объективных и субъективных аспектов.

- Введены в научный оборот и операционализированы применительно к российской образовательной реальности понятия «профессиональная цифровая агентность» и «цифровая идентичность» учителя (в развитие идей И. Энгенесс), что позволяет рассматривать педагога не как пассивный объект технологических изменений, а как активного субъекта, конструирующего новую образовательную реальность.

- Выявлены и типологизированы стратегии принятия учителями новой профессиональной роли (адаптивно-инструментальная, активно-преобразующая, пассивно-выжидательная), что вносит вклад в понимание механизмов профессиональной адаптации педагогов в условиях нестабильности.

Результаты исследования могут быть использованы:

- В системе высшего педагогического образования – при проектировании основных профессиональных образовательных программ, ориентированных на подготовку учителя, готового к выполнению новых профессиональных ролей (фасилитатора, тьютора, наставника, дизайнера образовательной среды).

- В системе дополнительного профессионального образования – при разработке программ повышения квалификации, направленных не только на освоение цифровых инструментов, но и на развитие профессиональной рефлексии, формирование цифровой агентности, работу с профессиональной идентичностью педагога.

- В деятельности администрации образовательных организаций – для выстраивания системы внутришкольной поддержки педагогов с разным стажем и типом профессиональных дефицитов (наставничество, горизонтальное обучение, рефлексивные группы, психологическое сопровождение).

- На уровне разработки нормативных документов – для обновления профессионального стандарта педагога в части описания новых трудовых функций, связанных с цифровой трансформацией и воспитательной деятельностью.

На основе полученных результатов можно сформулировать следующие практические рекомендации:

- Дифференциация программ поддержки. Необходимо разрабатывать и реализовывать адресные программы профессионального развития для разных групп педагогов: для молодых учителей – с акцентом на развитие методических и воспитательных компетенций; для опытных педагогов – на освоение цифрового инструментария и переосмысление профессиональной роли в новых условиях.

- Развитие рефлексивных практик. В систему повышения квалификации и внутришкольной методической работы необходимо включать форматы, направленные на развитие профессиональной рефлексии: супервизию, интервизию, рефлексивные семинары, анализ педагогических ситуаций.

- Создание горизонтальных сообществ. Поддерживать создание и деятельность профессиональных сообществ (в том числе сетевых), объединяющих учителей разных

поколений для обмена опытом, взаимного обучения и совместного поиска решений в новых профессиональных ситуациях.

- Обновление содержания подготовки. В программы педагогических вузов и колледжей необходимо включать модули, формирующие у будущих учителей представление о многомерности профессиональной роли, развивающие навыки фасилитации, тьюторства, работы с ИИ, эмоциональный интеллект и рефлексивную культуру.

- Нормативное закрепление новых ролей. Инициировать обсуждение и последующее внесение изменений в профессиональный стандарт педагога, отражающих реально выполняемые учителями функции и новые ролевые модели, востребованные практикой.

Проведенное исследование имеет ряд ограничений, которые следует учитывать при интерпретации его результатов:

- Исследование проведено на ограниченной выборке школ Чеченской Республики, что не позволяет безоговорочно распространять полученные выводы на всю систему образования.

- Использованные методы (анкетирование, интервью) основаны преимущественно на самооценке педагогов, что может быть сопряжено с эффектами социальной желательности и недостаточной рефлексивности.

- Исследование носит «срезовой» характер и фиксирует состояние проблемы на определенный момент времени, не позволяя проследить динамику изменений.

Дальнейшая разработка проблемы может быть осуществлена по следующим направлениям:

- Лонгитюдные исследования, отслеживающие динамику трансформации профессиональной роли учителя на протяжении нескольких лет, в том числе под влиянием целенаправленных формирующих воздействий.

- Сравнительные исследования на более широких и репрезентативных выборках, а также в разных типах образовательных организаций (городские/сельские школы, школы с разным статусом и т. д.).

- Исследование факторов, способствующих формированию активно-преобразующей стратегии принятия новой роли (в том числе роли образовательной среды школы, стиля управления, особенностей корпоративной культуры).

- Разработка и апробация диагностического инструментария, позволяющего более точно и объективно измерять уровень сформированности новых профессиональных компетенций и типы профессиональной идентичности педагогов.

- Проектирование и экспериментальная проверка эффективности различных моделей подготовки и повышения квалификации педагогов, ориентированных на формирование готовности к выполнению новых профессиональных ролей.

В заключение подчеркнем, что трансформация профессиональной роли учителя — это не одномоментное изменение, а длительный, противоречивый и глубоко личностный процесс, затрагивающий ценностно-смысловые основания педагогической деятельности. Успешность этого процесса зависит не только от внешних факторов (технологическое оснащение, программы повышения квалификации), но и от внутренней позиции самого педагога, его готовности к рефлексии, к принятию неопределенности и к постоянному профессиональному развитию. Задача системы образования — создать условия, поддерживающие учителя на этом сложном пути, помогая ему сохранить и приумножить гуманистическую сущность своей профессии в стремительно меняющемся мире.

Ссылки на источники / References

1. Воробьева И. В., Матвеева А. И. Особенности эмоционального выгорания педагогов разных образовательных организаций с учетом возраста и стажа работы // ПНиО. – 2025. – № 2 (74). – С. 149–155. DOI: 10.32744/pse.2025.2.42.
2. Yadav V. et al. The evolving role of teachers across technological eras: from pre-computer to AI age // Education and Information Technologies. – 2024. – Vol. 29, No. 4. – P. 4123–4145.
3. Rahimmi R. A. Globalization and ICT: transformation of teacher professional identity // International Journal of Educational Development. – 2023. – 98 p. DOI: 10.30466/ijlitr.2023.121276.
4. Елькина О. Ю., Лозован Л. Я. Актуальное состояние качества практической подготовки будущих педагогов и перспективы ее совершенствования // Вестник ТГПУ. – 2023. – № 2 (226). – С. 77–84. DOI: 10.23951/1609-624X-2023-2-77-85.
5. Salsabila F. et al. Analysis of teacher digital competence based on the DigCompEdu framework: a case study of Indonesian teachers // Journal of Technology and Science Education. – 2023. – Vol. 13, No. 2. – P. 405–419.
6. Ломаско П. С., Дорошенко Е. Г., Трусей И. В. Организация исследовательской работы студентов педагогического вуза в рамках международного проекта по созданию цифровой образовательной платформы // Журнал «Педагогика. Вопросы теории и практики». – 2024. – Т. 9, № 3. – С. 201–209. DOI: 10.30853/ped20240140.
7. Игнатьева Г. А., Поначугин А. В. Сквозные технологии научно-методического сопровождения педагогов в условиях цифровой трансформации образования // Электронный журнал «Педагогическое образование в России». – 2024. – № 7. – С. 45–53. – URL: <https://pedobrazovanie.ru/images/4-2024/4-2024-63-73.pdf>
8. Энгенесс И. Л. Исследование функций преподавателей в процессе обучения студентов в онлайн-курсе о педагогическом использовании информационных и коммуникативных технологий // Культурно-историческая психология. – 2021. – № 2. – С. 76–89. DOI: 10.17759/chp.2021170208.
9. Юмагулова Н. И., Бельчусов А. А. Педагогическая классификация цифровых компетенций // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. – 2024. – № 1. – С. 139–147. DOI: 10.37972/chgpu.2024.122.1.017.
10. Пак Н. И., Сыромятников А. А. Вопросно-критериальный способ оценки качества цифровой образовательной среды организации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2022. – Т. 19, № 4. – С. 312–327. DOI: 10.22363/2312-8631-2022-19-4-312-327.
11. Чистобаева А. Ю. Формирование компетенций в сфере профессионального общения будущих педагогов на основе интегративно-целостного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Новосибирский государственный педагогический университет. – Новосибирск, 2016. – 300 с. – URL: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2016/Чистобаева.pdf
12. Соловцова Е. В. Анализ структуры и ключевых компонентов цифровых компетенций современного педагога в условиях перехода к онлайн-обучению и интеграции искусственного интеллекта в образовательный процесс // Сетевое издание «Управление образованием: теория и практика». – 2025. – № 3 (март). – С. 142–150. – URL: <https://emreview.ru/index.php/emr/issue/view/116>
13. Гац И. Ю. Педагогическое образование учителя, незаменимого в эпоху искина // Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика». – 2025. – № 2 (105). – С. 20–34. DOI: 10.24412/2224-0772-2025-105-20-34.
14. Сеницын И. С. Проектирование модели оценки качества реализации образовательных программ высшего педагогического образования в части формирования компетенций будущего педагога в области работы с цифровым образовательным контентом // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2025. – № 4 (апрель). – С. 198–205. DOI: 10.34216/2073-1426-2025-31-4-198-205.
15. Ложилова А. А., Винокурова Н. Ф. Теоретико-методологические основы и педагогические условия формирования транспрофессиональной компетентности будущих педагогов естественно-научного профиля // Непрерывное образование: XXI век. – 2025. – № 2 (февраль). – С. 1–17. DOI: 10.15393/j5.art.2025.10587.
16. Серёжникова Р. К., Бекшаев И. А. Трансверсальные компетентности в контексте становления профессиональной идентичности будущих педагогов // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2025. – № 3 (март). – С. 153–159. – URL: <https://vestnikgtu.ru/archives/4164>
17. Вълкова Р., Наскова Г. Повышение цифровых компетенций учителей как условие эффективной интеграции ИИ в обучение экономическим дисциплинам // Экономика и образование. – 2025. – Т. 12, № 1. – С. 67–76.
18. Rahimmi R. A. Globalization and ICT: transformation of teacher professional identity // International Journal of Educational Development. – 2023. – 98 p. DOI: 10.30466/ijlitr.2023.121276.
19. Анисимов А. Ю., Алексахин А. Н., Алексахина С. А., Байтимерова Л. С. Адаптация педагогических технологий к условиям цифровой образовательной среды // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2024. – № 6 (105). – С. 202–210. – URL: <https://dspace.ncfu.ru/bitstream/123456789/30202/1/202-210.pdf>

20. Баклашова Т. А. Теория и методология практической подготовки будущих учителей в зарубежных вузах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Казанский федеральный университет. – Казань, 2023. – 609 с. – URL: <https://www.dissercat.com/content/teoriya-i-metodologiya-prakticheskoi-podgotovki-budushchikh-uchitelei-v-zarubezhnykh-vuzakh?ysclid=mlw3e9fcag898449657>
 21. Николаева И. В., Улендеева Н. И., Васельцова И. А. Формирование профессиональных компетенций преподавателей университетов по использованию электронной информационно-образовательной среды в смешанном и электронном обучении // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2025. – № 12 (декабрь). – С. 91–106. – URL: <https://e-koncept.ru/2025/251239.htm>
 22. Шевченко О. К., Мирзоев М. С. Современные педагогические технологии в условиях цифровой трансформации образования: монография. – М., 2024. – 312 с.
 23. Адольф В. А., Кондратюк Т. А., Зайцева М. С. Практика организационно-методического сопровождения вовлечения учителей в процесс подготовки будущих педагогов // Журнал «Проблемы современного педагогического образования». – 2022. – № 77-1. – С. 28–31. – URL: <https://gpa.cfuv.ru/attachments/article/5773/%D0%92%D1%8B%D0%BF%D1%83%D1%81%D0%BA%2077%20%D1%87%D0%B0%D1%81%D1%82%D1%8C%201,%202022%20%D0%B3%D0%BE%D0%B4.pdf>
 24. Чистобаева А. Ю. Формирование компетенций в сфере профессионального общения будущих педагогов на основе интегративно-целостного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Новосибирский государственный педагогический университет. – Кемерово, 2017. – 300 с. – URL: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-kompetentsii-v-sfere-professionalnogo-obshcheniya-budushchikh-pedagogov-na-osno/read>
 25. Макаренко Ю. В. Содержание, структура и уровни развития готовности педагогов к применению smart-технологий // МНКО. – 2025. – № 3 (112). – С. 290–292. DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-290-292.
 26. Шилова Е. А. Проектирование модели профессионального становления будущего педагога // Научно-методический журнал «Специальное образование». – 2022. – № 3 (67). – С. 201–212. – URL: <https://specobr.ru/archive/2022/3>
 27. Верховод А. С. Влияние искусственного интеллекта на трансформацию роли преподавателя в современном образовании // Журнал «Проблемы современного педагогического образования». – 2025. – № 86-1. – С. 62–65. – URL: <https://gpa.cfuv.ru/attachments/article/6440/Выпуск%2086%20часть%201,%202025%20год.pdf>
 28. Стребелева Е. А., Шилова Е. А., Закрепина А. В. Изучение профессионально-личностных качеств универсального свойства как основания готовности будущего педагога-дефектолога к профессиональной деятельности // Научно-методический журнал «Специальное образование». – 2021. – № 2(62). – С. 159–168. – URL: <https://specobr.ru/archive/2021/2>
 29. Thomas K. F. Digital support for student engagement in blended learning based on self-determination theory // Computers in Human Behavior. – 2021. – № 3(124). – P. 1–10. DOI: 10.1016/j.chb.2021.106909.
 30. Кожухарова Д. Т. Цифровые компетенции, необходимые для успешной педагогической деятельности в эпоху цифровых технологий // Образовательные науки. – 2023. – № 14(5). – С. 1–19. DOI: 10.3390/educsci14050507.
 31. Байбородова Л. В., Тамарская Н. В. Трансформация дидактических принципов в условиях цифровизации образования // Педагогика. – 2020. – Т. 84, № 7. – С. 22–30. – URL: https://irbis.amursu.ru/DigitalLibrary/AmurSU_Edition/200.pdf
 32. Намсинк Е. В. Оценка профессиональных дефицитов молодых педагогов в контексте постдипломного сопровождения // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-2. – С. 283–286. – URL: <https://gpa.cfuv.ru/attachments/article/5940/Выпуск%2079%20часть%202,%202023%20год.pdf>
 33. Лапина Н. А. Педагогическое сопровождение образования детей с особыми образовательными потребностями в школах России и Великобритании: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 5.8.1 / Московский государственный университет технологий и управления им. К. Г. Разумовского. – М., 2022. – 219 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/pedagogicheskoe-soprovozhdenie-obrazovaniya-detei-s-osobymi-obrazovatelnyimi-potrebnostyami/read>
 34. Кожухарова Д. Т. Что такое STEM-образование // Педагогический форум. – 2021. – № 9(3). – С. 19–29. DOI: 10.15547/PF.2021.016.
-
1. Vorob'eva, I. V., & Matveeva, A. I. (2025). "Osobennosti emocional'nogo vygoraniya pedagogov raznykh obrazovatel'nykh organizacij s uchetom vozrasta i stazha raboty" [Characteristics of emotional burnout among teachers in different educational organizations, taking into account age and work experience], *PNiO*, № 2 (74), С. 149–155. DOI: 10.32744/pse.2025.2.42 (in Russian).
 2. Yadav, V. et al. (2024). "The evolving role of teachers across technological eras: from pre-computer to AI age", *Education and Information Technologies*, vol. 29, no. 4, pp. 4123–4145 (in English).

3. Rahimmi, R. A. (). "Globalization and ICT: transformation of teacher professional identity", *International Journal of Educational Development*, 2023, 98 p. DOI: 10.30466/ijlitr.2023.121276 (in English).
4. El'kina, O. Yu., & Lozovan, L. Ya. (2023). "Aktual'noe sostoyanie kachestva prakticheskoy podgotovki budushchih pedagogov i perspektivy ee sovershenstvovaniya" [The current state of the quality of practical training for preservice teachers and prospects for its improvement], *Vestnik TGPU*, № 2 (226), pp. 77–84. DOI: 10.23951/1609-624X-2023-2-77-85 (in Russian).
5. Salsabila, F. et al. (2023). "Analysis of teacher digital competence based on the DigCompEdu framework: a case study of Indonesian teachers", *Journal of Technology and Science Education*, vol. 13, no. 2, pp. 405–419 (in English).
6. Lomasko, P. S., Doroshenko, E. G., & Trusej, I. V. (2024). "Organizaciya issledovatel'skoj raboty studentov pedagogicheskogo vuza v ramkah mezhdunarodnogo proekta po sozdaniyu cifrovoj obrazovatel'noj platform" [Organization of students' research work in a pedagogical university within the framework of an international project to create a digital educational platform], *Zhurnal "Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki"*, t. 9, № 3, pp. 201–209. DOI: 10.30853/ped20240140 (in Russian).
7. Ignat'eva, G. A., & Ponachugin, A. V. (2024). "Skvoznye tekhnologii nauchno-metodicheskogo soprovozhdeniya pedagogov v usloviyah cifrovoj transformacii obrazovaniya" [End-to-end technologies for scientific and methodological support of teachers in the context of digital transformation of education], *Elektronnyj zhurnal "Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii"*, № 7, pp. 45–53. Available at: <https://pedobrazovanie.ru/images/4-2024/4-2024-63-73.pdf> (in Russian).
8. Engeness, I. L. (2021). "Issledovanie funkcij prepodavatelej v processe obucheniya studentov v onlajn-kurse o pedagogicheskom ispol'zovanii informacionnyh i kommunikativnyh tekhnologij" [A study of the teachers' functions in the process of teaching students in an online course on the pedagogical use of information and communication technologies], *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya*, № 2, pp. 76–89. DOI: 10.17759/chp.2021170208 (in Russian).
9. Yumagulova, N. I., & Bel'chusov, A. A. (2024). "Pedagogicheskaya klassifikaciya cifrovyyh kompetencij" [Pedagogical classification of digital competences], *Vestnik ChGPU im. I. Ya. Yakovleva*, № 1, pp. 139–147. DOI: 10.37972/chgpu.2024.122.1.017 (in Russian).
10. Pak, N. I., & Syromyatnikov, A. A. (2022). "Voprosno-kriterial'nyj sposob ocenki kachestva cifrovoj obrazovatel'noj sredy organizacii" [A question-and-criteria method for assessing the quality of an organization's digital educational environment], *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Informatizaciya obrazovaniya*, t. 19, № 4, pp. 312–327. DOI: 10.22363/2312-8631-2022-19-4-312-327 (in Russian).
11. Chistobaeva, A. Yu. (2016). *Formirovanie kompetencij v sfere professional'nogo obshcheniya budushchih pedagogov na osnove integrativno-celostnogo podhoda* [Development of competences in the field of professional communication among preservice teachers based on an integrative-holistic approach]: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08, Novosibirskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, Novosibirsk, 300 p. Available at: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2016/Chistobaeva.pdf (in Russian).
12. Solovcova, E. V. (2025). "Analiz struktury i klyuchevyh komponentov cifrovyyh kompetencij sovremennogo pedagoga v usloviyah perekhoda k onlajn-obucheniyu i integracii iskusstvennogo intellekta v obrazovatel'nyj process" [An analysis of the structure and key components of digital competences of a modern teacher in the context of the transition to online learning and the integration of artificial intelligence into the educational process], *Setevoe izdanie "Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika"*, № 3 (mart), pp. 142–150. Available at: <https://emreview.ru/index.php/emr/issue/view/116> (in Russian).
13. Gac, I. Yu. (2025). "Pedagogicheskoe obrazovanie uchitelya, nezamenimogo v epohu iskina" [Pedagogical education of a teacher indispensable in the era of AI], *Zhurnal "Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika"*, № 2 (105), pp. 20–34. DOI: 10.24412/2224-0772-2025-105-20-34 (in Russian).
14. Sinicyan, I. S. (2025). "Proektirovanie modeli ocenki kachestva realizacii obrazovatel'nyh programm vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya v chasti formirovaniya kompetencij budushchego pedagoga v oblasti raboty s cifrovym obrazovatel'nym kontentom" [Designing a model for assessing the quality of implementation of educational programs of higher pedagogical education in terms of developing the competences of preservice teachers in the field of working with digital educational content], *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika*, № 4 (aprel'), pp. 198–205. DOI: 10.34216/2073-1426-2025-31-4-198-205 (in Russian).
15. Loshchilova, A. A., & Vinokurova, N. F. (2025). "Teoretiko-metodologicheskie osnovy i pedagogicheskie usloviya formirovaniya transprofessional'noj kompetentnosti budushchih pedagogov estestvenno-nauchnogo profilya" [Theoretical and methodological foundations and pedagogical conditions for the development of transprofessional competency of preservice teachers of natural sciences], *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*, № 2 (fevral'), pp. 1–17. DOI: 10.15393/j5.art.2025.10587 (in Russian).

16. Seryozhnikova, R. K., & Bekshaev, I. A. (2025). "Transversal'nye kompetentnosti v kontekste stanovleniya professional'noj identichnosti budushchih pedagogov" [Transversal competencies in the context of the formation of professional identity of future teachers], *Vestnik Gosudarstvennogo gumanitarno-tekhnologicheskogo universiteta*, № 3 (mart), pp. 153–159. Available at: <https://vestnikgtu.ru/archives/4164> (in Russian).
17. V"lkova, R., & Naskova, G. (2025). "Povyshenie cifrovyyh kompetency uchitelej kak uslovie effektivnoy integracii II v obuchenie ekonomicheskimi disciplinami" [Improving teachers' digital competences as a condition for the effective integration of AI into teaching economic disciplines], *Ekonomika i obrazovanie*, t. 12, № 1, pp. 67–76 (in Russian).
18. Rahimmi, R. A. (2023). "Globalization and ICT: transformation of teacher professional identity", *International Journal of Educational Development*, 98 p. DOI: 10.30466/ijltr.2023.121276 (in English).
19. Anisimov, A. Yu., Aleksahin, A. N., Aleksahina, S. A., & Bajtimerova, L. S. (2024). "Adaptatsiya pedagogicheskikh tekhnologiy k usloviyam cifrovoy obrazovatel'noj sredy" [Adaptation of pedagogical technologies to the conditions of the digital educational environment], *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*, № 6 (105), pp. 202–210. Available at: <https://dspace.ncfu.ru/bitstream/123456789/30202/1/202-210.pdf> (in Russian).
20. Baklashova, T. A. (2023). *Teoriya i metodologiya prakticheskoy podgotovki budushchih uchitelej v zarubezhnykh vuzakh* [Theory and Methodology of Student Teachers' Practical Training in Foreign Universities]: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01, Kazanskij federal'nyj universitet, Kazan', 609 p. Available at: <https://www.dissercat.com/content/teoriya-i-metodologiya-prakticheskoi-podgotovki-budushchikh-uchitelei-v-zarubezhnykh-vuzakh?ysclid=mlw3e9fcag898449657> (in Russian).
21. Nikolaeva, I. V., Ulendeeva, N. I., & Vasel'cova, I. A. (2025). "Formirovanie professional'nykh kompetency prepodavatelej universitetov po ispol'zovaniyu elektronnoy informacionno-obrazovatel'noj sredy v smeshannom i elektronnom obuchenii" [Development of professional competences among university teachers in the use of electronic information and educational environment in blended and electronic learning], *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept"*, № 12 (dekabr'), pp. 91–106. Available at: <https://e-koncept.ru/2025/251239.htm> (in Russian).
22. Shevchenko, O. K., & Mirzoev, M. S. (2024). *Sovremennye pedagogicheskie tekhnologii v usloviyah cifrovoy transformacii obrazovaniya* [Modern pedagogical technologies in the context of digital transformation of education]: monografiya, Moscow, 312 p. (in Russian).
23. Adol'f, V. A., Kondratyuk, T. A., & Zajceva, M. S. (2022). "Praktika organizacionno-metodicheskogo soprovozhdeniya vovlecheniya uchitelej v process podgotovki budushchih pedagogov" [Practice of organizational and methodological support for involving teachers in the process of training student teachers], *Zhurnal "Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya"*, № 77-1, pp. 28–31. Available at: <https://gpa.cfuv.ru/attachments/article/5773/%D0%92%D1%8B%D0%BF%D1%83%D1%81%D0%BA%2077%20%D1%87%D0%B0%D1%81%D1%82%D1%8C%201,%202022%20%D0%B3%D0%BE%D0%B4.pdf> (in Russian).
24. Chistobaeva, A. Yu. (2017). *Formirovanie kompetency v sfere professional'nogo obshcheniya budushchih pedagogov na osnove integrativno-celostnogo podhoda* [Development of competences in the field of professional communication among preservice teachers based on an integrative-holistic approach]: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08, Novosibirskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, Kemerovo, 300 p. Available at: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-kompetentsii-v-sfere-professionalnogo-obshcheniya-budushchikh-pedagogov-na-osno/read> (in Russian).
25. Makarenko, Yu. V. (2025). "Soderzhanie, struktura i urovni razvitiya gotovnosti pedagogov k primeneniyu smart-tekhnologij" [Content, structure and levels of development of teachers' readiness to use smart technologies], *MNKO*, № 3 (112), pp. 290–292. DOI: 10.24412/1991-5497-2025-3112-290-292 (in Russian).
26. Shilova, E. A. (2022). "Proektirovanie modeli professional'nogo stanovleniya budushchego pedagoga" [Designing a model for the professional development of student teachers], *Nauchno-metodicheskij zhurnal "Special'noe obrazovanie"*, № 3 (67), pp. 201–212. Available at: <https://specobr.ru/archive/2022/3> (in Russian).
27. Verhovod, A. S. (2025). "Vliyanie iskusstvennogo intellekta na transformaciyu roli prepodavatelya v sovremennom obrazovanii" [The Impact of Artificial Intelligence on the Transformation of the Role of the Teacher in Modern Education], *Zhurnal "Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya"*, № 86-1, pp. 62–65. Available at: <https://gpa.cfuv.ru/attachments/article/6440/Vypusk%2086%20chast'%201,%202025%20god.pdf> (in Russian).
28. Strebeleva, E. A., Shilova, E. A., & Zakrepina, A. V. (2021). "Izuchenie professional'no-lichnostnykh kachestv universal'nogo svojstva kak osnovaniya gotovnosti budushchego pedagoga-defektologa k professional'noj deyatel'nosti" [Study of professional and personal qualities of universal nature as the basis for the readiness of a preservice special education teacher for professional activity], *Nauchno-metodicheskij zhurnal "Special'noe obrazovanie"*, № 2(62), pp. 159–168. Available at: <https://specobr.ru/archive/2021/2> (in Russian).
29. Thomas, K. F. (2021). "Digital support for student engagement in blended learning based on self-determination theory", *Computers in Human Behavior*, № 3(124), pp. 1–10. DOI: 10.1016/j.chb.2021.106909 (in English).

30. Kozhuharova, D. T. (2023). "Cifrovye kompetencii, neobходимые dlya uspešnoj pedagogičeskoj deyatel'nosti v epohu cifrovyh tekhnologij" [Digital competences necessary for successful teacher agency in the digital age], *Obrazovatel'nye nauki*, № 14(5), pp. 1–19. DOI: 10.3390/educsci14050507 (in Russian).
31. Bajborodova, L. V., & Tamarskaya, N. V. (2020). "Transformaciya didaktičeskikh principov v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya" [Transformation of didactic principles in the context of digitalization of education], *Pedagogika*, t. 84, № 7, pp. 22–30. Available at: https://irbis.amursu.ru/DigitalLibrary/AmurSU_Edition/200.pdf (in Russian).
32. Namsink, E. V. (2023). "Ocenka professional'nyh deficitov molodyh pedagogov v kontekste postdiplomnogo so-provozhdeniya" [Assessing the professional deficiencies of beginning teachers in the context of postgraduate support], *Problemy sovremennogo pedagogičeskogo obrazovaniya*, № 79-2, pp. 283–286. Available at: <https://gpa.cfuv.ru/attachments/article/5940/Vypusk%2079%20chast'%202,%202023%20god.pdf> (in Russian).
33. Lapina, N. A. (2022). *Pedagogičeskoe so-provozhdenie obrazovaniya detej s osobymi obrazovatel'nymi potrebno-styami v shkolah Rossii i Velikobritanii* [Pedagogical support for the education of children with special educational needs in schools in Russia and the UK]: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 5.8.1, Moskovskij gosudarstvennyj univer-sitet tekhnologij i upravleniya im. K. G. Razumovskogo, Moscow, 219 p. Available at: <https://www.dissertat.com/content/pedagogičeskoe-soprovozhdenie-obrazovaniya-detei-s-osobymi-obrazovatel'nymi-potrebnos-tyami/read> (in Russian).
34. Kozhuharova, D. T. (2021). "Chto takoe STEM-obrazovanie" [What is STEM education?], *Pedagogičeskij forum*, № 9(3), pp. 19–29. DOI: 10.15547/PF.2021.016 (in Russian).

Вклад авторов

М. М. Намаева – определение проблемы исследования, актуальности выбранной темы, теоретическое обоснование изменений профессиональной роли учителя в цифровую эпоху, а также подбор и анализ библиографических источников по теме трансформации педагогических компетенций, проведение эксперимента по выбранной теме исследования на примере школ Чеченской Республики.

Т. А. Садулаев – обработка материала, собранного в рамках исследования зарубежной и отечественной литературы, помощь научному руководителю в обработке материалов проведенного эксперимента.

Contribution of the authors

M. M. Namaeva – definition of the research problem, relevance of the chosen topic, theoretical justification of changes in the professional role of teachers in the digital age, selection and analysis of bibliographic sources on the topic of transformation of pedagogical competences, conducting an experiment on the chosen research topic using the example of schools in the Chechen Republic.

T. A. Sadulaev – processing of the material collected in the framework of the study of foreign and domestic literature, assistance to the supervisor in processing the materials of the experiment.