

*На правах рукописи*



**АЛЕКСЕЕВА Елена Евгеньевна**

**РЕФЛЕКСИВНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ  
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИФРОВОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ**

Специальность 5.8.1.  
Общая педагогика, история педагогики и образования

**АВТОРЕФЕРАТ**  
диссертации на соискание учёной степени  
доктора педагогических наук

Калининград – 2026

Работа выполнена в образовательно-научном кластере «Институт образования и гуманитарных наук» ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта»

**Научный консультант:** доктор педагогических наук, профессор  
**Бударина Анна Олеговна**

**Официальные  
оппоненты:** доктор педагогических наук, профессор, член-  
корреспондент РАО, профессор кафедры педагогики и  
психологии ФГБОУ ВО «Самарский государственный  
социально-педагогический университет»  
**Бездухов Владимир Петрович**

доктор педагогических наук, профессор, член-  
корреспондент РАО, главный научный сотрудник  
лаборатории сравнительного образования и истории  
педагогики ФГБНУ «Институт содержания и методов  
обучения имени В.С. Леднева»  
**Богуславский Михаил Викторович**

доктор психологических наук, доктор педагогических  
наук, профессор, заведующий кафедрой педагогической  
культуры и управления в образовании ФГАОУ ВО  
«Московский государственный институт  
международных отношений (университет)  
Министерства иностранных дел Российской  
Федерации»  
**Ясвин Витольд Альбертович**


**Ведущая организация:** федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«**Московский педагогический государственный  
университет**»

Защита состоится «04» сентября 2026 года в 10:00 часов на заседании диссертационного совета 24.2.273.02, созданного на базе федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта», по адресу 236022, г. Калининград, ул. Чернышевского, 56а, аудитория «Скрипториум».

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта» (г. Калининград, ул. Университетская, д. 2).

Электронные версии диссертации и автореферата размещены на официальном сайте ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта»: <https://kantiana.ru/postgraduate/dis-list/alekseeva-elena-evgenevna/>.

Автореферат разослан «\_\_» \_\_\_\_\_ 2026 г.

**Ученый секретарь**  
диссертационного совета, к.п.н., доцент  **Парахина Олеся Владимировна**

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность исследования.** Перед лицом сложнейших вызовов современности и антропологического кризиса будущее образование в течение всей жизни становится ключевым инструментом преодоления современной глобальной нестабильности и жизненно необходимым условием выживания человечества. Цифровизация общества ведет человечество во всем мире к поискам новых смыслов познания в пользу «культуры расслабления», вытесняющей жизненно необходимую «культуру усилия» (В. Франкл). Новая онтологическая неопределенность и ее влияние на личность обуславливают обращение исследователей к проблемам выбора и возможностей, к человеческой свободе и скрытым многоакторным взаимодействиям.

Быстро меняющаяся современная Россия, переживающая процессы цифровой трансформации не только в экономической сфере, но и в образовании, объективно повышает требования к образованности, компетентности, когнитивной активности ее граждан во всех областях деятельности. Образованность общества всегда была и остается не только важнейшим условием технологического и социально-экономического развития страны, но и условием выживания цивилизации, преодоления ее глобального экологического и духовного кризиса. Бесконечная вариативность и индивидуализация служат источником неопределенности в целях и содержании образования. Возросшая скорость изменений социально-культурной среды и многофакторный характер ее взаимодействия с человеком приводят к экзистенциальной неопределенности (Н.Ф. Наумова). Современные международные и отечественные исследования в области оценки качества образования показывают, что большинство образовательных систем не успевает за тотальной цифровизацией и быстрым ростом информационных потоков и не обеспечивает обучающихся необходимыми умениями и навыками, такими как способность к аналитическому, творческому мышлению, способность к совместной работе и адаптации к постоянно меняющимся технологиям в быту и на производстве, что обуславливает выдвижение на первый план экзистенциальной проблемы «преадаптации к неопределенности» (А.Г. Асмолов) в условиях цифровой трансформации, основанной на эффективном развитии метакогнитивных и рефлексивных способностей – «мышления о мышлении» – как ресурса развития общества с учетом современных образовательных вызовов.

Стратегическая роль трансформационных процессов в науке, культуре, образовании актуализирует социальный заказ общества на подготовку компетентных специалистов, что отражено в основных нормативных документах – в федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» – закрепляющих необходимость систематического профессионального развития педагогических кадров.

Согласно государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на период до 2030 года и формирующейся Стратегии развития образования до 2036 года по трансформации образовательного процесса в единую эффективную систему, одним из приоритетных направлений государственной образовательной политики является развитие системы дополнительного

профессионального образования, обеспечивающей непрерывное повышение квалификации и профессиональную переподготовку кадров, в том числе педагогических работников. В числе целевых показателей реализации программы предусмотрен рост охвата занятого населения программами дополнительного профессионального образования, что направлено на обновление профессиональных компетенций специалистов и повышение качества человеческого капитала.

Согласно Распоряжению Правительства Российской Федерации от 5 июля 2025 г. № 1805-р «О стратегическом направлении в области цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования до 2030 года», цифровая трансформация российского образования акцентирует внимание на необходимости формирования единой цифровой образовательной среды, обеспечивающей создание условий для поэтапного перехода к новому уровню образования и качеству обучения. В числе приоритетных целей цифровой трансформации образования обозначена подготовка высокообразованных личностей и высококвалифицированных специалистов, способных в условиях развития наукоемких технологий к непрерывному профессиональному росту и профессиональной мобильности. Равным образом, цифровая трансформация определяется современными тенденциями развития образования, направленными на создание возможностей для получения качественного образования гражданами разного возраста и социального положения с использованием современных цифровых технологий. Приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (2016–2025 гг.) был направлен на создание доступного онлайн-обучения и внедрение цифровых технологий в систему образования и нацелен на создание условий для системного повышения качества и расширения возможностей непрерывного образования для всех категорий граждан за счет развития российского цифрового образовательного пространства на базе цифровой платформы «Моя школа», являющейся ключевым элементом изменяющейся цифровой образовательной среды. Необходимость ориентации педагогической деятельности на новые достижения науки и тенденции цифровизации предусматривает повышение квалификации педагогов, определяемое основными направлениями трансформации российского образования, реализацией федерального проекта «Цифровая образовательная среда» в рамках национального проекта «Образование» (2019–2024 гг.), федеральных проектов «Ведущие школы» и «Педагоги и наставники» в рамках национального проекта «Молодежь и дети» (2024–2030 гг.).

Цифровизация образовательной среды требует создания единой системы дополнительного профессионального цифрового образования педагогов с акцентом на: формирование их готовности к постоянным переменам в области образовательной политики; современные образовательные практики, цифровые технологии; работу со сложными цифровыми проектами и с антропоморфными моделями; расширение границ собственной профессиональной деятельности; поиск и проектирование индивидуальных траекторий самореализации в педагогической профессии. Проектирование системы дополнительного профессионального цифрового образования педагогов – сложный и многоаспектный процесс, определяющий эффективность работы педагога и обеспечивающий реализацию стратегической задачи образования – повышение

его качества и конкурентоспособности, формирование цифрового, научного и культурного национального суверенитета.

Необходимость осмысления и решения проблемы сопряжения ценностного и содержательно-технологического обеспечения процесса дополнительного профессионального цифрового образования педагогов обусловлена тем, что теория и практика проектирования системы дополнительного профессионального цифрового образования педагогов требуют опоры на принципиально новые методологические позиции, задающие стратегию исследований таких аспектов, как состояние и перспективы цифрового общества и цифровизации образования, особенности цифровизации профессиональной деятельности педагога в современной социокультурной ситуации, отвечающей индивидуальным потребностям их самопознания, самоопределения и саморазвития в условиях цифровой образовательной среды.

**Степень научной разработанности проблемы.** К настоящему времени в теории и практике накоплен теоретический и эмпирический материал, позволяющий реализовывать ключевые направления исследований, связанных с концептуально-технологическим обеспечением дополнительного профессионального цифрового образования педагогов. Сложилась определенная научная предпосылка для теоретического осмысления данной проблематики:

– труды, раскрывающие особенности формирования личности педагога в системе непрерывного педагогического образования (С.И. Архангельский, А.Г. Асмолов, В.П. Бездухов, М.В. Богуславский, Е.В. Бондаревская, Г.А. Бордовский, А.А. Вербицкий, С.И. Гессен, Ю.Н. Кулюткин, Е.А. Леванова, Н.Е. Мажар, Н.А. Морозова, А.В. Мудрик, А.М. Новиков, Г.П. Щедровицкий, В.А. Ясвин, W. Bailey, M. Durand, V. Gaur, P. Jarvis и др.);

– исследования, представляющие различные позиции в интерпретации терминов «компетенция», «компетентность», «профессиональная компетентность» в фундаментальных работах зарубежных и отечественных авторов (А.В. Брушлинский, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Н.Д. Никандров, Дж. Равен, И.Д. Рудинский, С.Б. Серякова, Н.Ф. Талызина, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской, D. Boud, G. Ottestad, D.A. Schon и др.);

– идеи и концепции информационной компетентности (О.В. Бугрова, О.Б. Зайцева, Н.Ю. Таирова, L. Amhag, J. Cabero-Almenara, S. Casillas, P. Colás, J. Conde, A.M. Gimeno, H. Ma), цифровой компетентности и цифровых компетенций (В.И. Богословский, Д.В. Голубин, С.А. Грязнов, Т.В. Добудько, В.А. Завьялова, А.Б. Кондратенко, E. Artacho, В.М. Nowak, S. Reyes и др.);

– концепции научно-методологического обеспечения функционирования и развития педагогических систем, принципы и технологии их построения (В.П. Бездухов, А.Г. Бермус, М.В. Богуславский, В.В. Краевский, В.А. Ясвин и др.);

– концепции информатизации и цифровизации общества и сферы образования, фундаментальные разработки в области применения информационных и цифровых средств обучения (Е.З. Власова, С.Д. Каракозов, М.В. Кларин, Е.С. Полат, И.В. Роберт, E. Barnuv, P. Drucker, J. Habermas, S.A. Varela-Ordorica и др.), исследования многомерной цифровой образовательной среды в высшем образовании (А.О. Бударина, М.Е. Вайндорф-Сысоева, Е.З. Власова, О.А. Козлов, К.Л. Полупан, П.В. Сысоев, В.А. Ясвин, G. Dudenev, N. Hockly и др.);

– исследования, посвященные теоретическим и практическим аспектам повышения квалификации, переподготовки и обучения педагогов в системе дополнительного профессионального образования (Е.Н. Белова, М.Е. Вайндорф-Сысоева, Д.Ф. Ильясов, А.В. Кандаурова, О.В. Китикарь, И.Ш. Мухаметзянов, В.П. Поляков, И.В. Роберт, А.С. Родиков, E. Artacho, V. Gaur, C. Losada, T.S. Martínez, J. Rodriguez и др.).

Отмечая многоаспектность и теоретическую значимость названных исследований, следует признать, что в педагогической теории проблема обеспечения процесса дополнительного профессионального цифрового образования педагогов в современных условиях фундаментально не осмыслена. Требуют изучения вопросы, связанные с выявлением и обоснованием нового подхода к процессу дополнительного профессионального цифрового образования педагогов, интегрированного с цифровыми технологиями и с повышением уровня цифровой компетентности педагогов; с обоснованием изменений в проектировании и построении программ дополнительного профессионального цифрового образования педагогов; с раскрытием сущности и содержания управления дополнительным профессиональным цифровым образованием педагога с целью его самоопределения и саморазвития в условиях цифровизации; с разработкой концепции и модели дополнительного профессионального цифрового образования педагогов в современной социокультурной ситуации и ряд других.

Потребность восполнить данные пробелы в научном знании о процессе дополнительного профессионального цифрового образования педагогов определяет актуальность нашего исследования. В сложившихся условиях цифровизации общества и образовательных практик дополнительное профессиональное цифровое образование педагогов следует рассматривать как социальный заказ.

Анализ научной литературы и педагогической практики позволили выявить ряд **противоречий**:

– на *международном и межгосударственном* уровнях – между существующими глобальными социально-экономическими трансформациями в мире, запросами общества, государства и личности к образованию и растущим отставанием системы дополнительного профессионального образования педагогов от требований цифровизации общества и образования;

– на *общественно-государственном* уровне – между потребностью современной школы в педагогах, способных эффективно организовывать учебный процесс и проявляющих готовность к присвоению новых профессиональных ролей в динамически меняющихся условиях цифровой трансформации образования и общества, и инертностью системы дополнительного профессионального образования, не успевающей своевременно готовить педагогов к адекватному реагированию на эти изменения;

– на *научно-теоретическом* уровне – между необходимостью актуализации значимости дополнительного профессионального цифрового образования педагогов, формирования его ключевых компонентов, обеспечивающих самоопределение и профессиональное развитие педагогов в системе непрерывного образования, и недостаточной теоретической и технологической разработанностью этой проблемы в педагогической науке;

– на *практико-технологическом* уровне – между активным ростом функциональных возможностей технических средств и цифровых технологий и существующим уровнем подготовленности педагогического сообщества к их использованию в своей профессиональной деятельности;

– на *предметно-практическом* уровне – между межпредметными возможностями современной цифровой образовательной среды и содержанием образовательного процесса.

Стремление найти пути разрешения обнаруженных противоречий предполагает изменение системы проектирования дополнительного профессионального образования педагогов и ее реализации в условиях цифровой трансформации общества, изменение методологических ориентиров дополнительного профессионального цифрового образования педагогов с существующих формирующих механизмов повышения квалификации педагогов на рефлексивные механизмы поступательного самоопределения и саморазвития педагогов в системе непрерывного образования, и позволяет определить **проблему** исследования. В **теоретическом плане** – это проблема разработки практико-ориентированной рефлексивно-антропологической концепции дополнительного профессионального цифрового образования педагогов. В **практическом плане** – проблема определения содержательно-технологического обеспечения и педагогических условий реализации модели дополнительного профессионального цифрового образования педагогов, отражающих новое научное знание о системе дополнительного профессионального образования педагогов в условиях цифровой трансформации образования.

В соответствии с актуальностью представленной проблемы нами определена **тема** исследования: «**Рефлексивно-антропологическая концепция дополнительного профессионального цифрового образования педагогов**».

**Цель** исследования: разработка, теоретико-методологическое обоснование и апробация практико-ориентированной рефлексивно-антропологической концепции дополнительного профессионального цифрового образования педагогов.

**Объект** исследования: процесс дополнительного профессионального образования педагогов.

**Предмет** исследования: закономерности, подходы, принципы, модель, система педагогических технологий и педагогические условия дополнительного профессионального цифрового образования педагогов.

**Основная идея** исследования состоит в возможности и необходимости трансформации всей системы дополнительного профессионального образования педагогов на основе изменения парадигмы развития профессиональных компетенций подготовки педагогических кадров. Ведущая идея – самопознание через самоопределение и саморазвитие («Сознание самого себя ... есть лишь интеллектуальное представление о самодеятельности мыслящего субъекта», – И. Кант) – неразрывно связана с сопряжением профессиональной самоидентификации и профессионального опыта педагога в меняющихся условиях цифровой образовательной среды и присвоением им новых профессиональных ролей для успешного самоопределения и саморазвития.

Дополнительное профессиональное цифровое образование педагога позволит обеспечить его саморазвитие через преадаптацию к экзистенциальной

неопределенности в условиях цифровой трансформации общества, а также сформировать онтологически важные способности личности, связанные с самопознанием, самоопределением и рефлексивным управлением коллективной мыслительной деятельностью обучающихся в новой социокультурной ситуации.

#### **Гипотеза исследования.**

Ведущая роль в системных изменениях дополнительного профессионального образования педагогов принадлежит цифровой образовательной среде, которая выступает как совокупность условий, обеспечивающих возможность профессионально-личностного развития сохраняющих собственную идентичность педагогов как субъектов самоопределения в профессиональной педагогической деятельности через самоидентификацию, которая проявляется в способности педагога преобразовывать операциональную сферу своей профессиональной деятельности применительно к объекту труда (профессиональной педагогической среде) в соответствующей предметно-профессиональной реальности с присвоением новых профессиональных ролей в своей профессиональной деятельности в условиях цифровой трансформации образования.

Успешное функционирование педагога в профессиональной цифровой среде обеспечивается выявленной системой динамических интегрированных личностных образований, в которых заключено единство структурно-функциональных характеристик субъекта профессиональной деятельности, проявляемых в ценностных отношениях, цифровой компетентности и опыте деятельности в процессе профессиональной самоорганизации и преадаптации к условиям цифровой трансформации общества.

Цифровая трансформация образовательного пространства стимулирует интеграцию дополнительного профессионального цифрового образования педагога в систему дополнительного профессионального образования и делает ее антропологически обоснованной через ценностные отношения, самоопределение и саморазвитие педагога в цифровой образовательной среде, позволяя осуществлять компенсацию недостающего профессионального знания педагога в сфере оптимального использования цифровых технологий в образовательном процессе при улучшении качества образования и формировании значимых цифровых компетенций и опыта деятельности.

Процесс дополнительного профессионального цифрового образования педагогов, базирующийся на модели, ведущей идеей которой является идея «Самопознание через самоопределение и саморазвитие», будет успешным, если:

– исследуемый процесс основан на рефлексивно-антропологической концепции, которая: 1) целостно интегрирует: понятийно-терминологическое поле исследования процесса дополнительного профессионального цифрового образования педагогов, дающее целостное представление о сущности, структуре и содержании феномена «дополнительное профессиональное цифровое образование педагогов», структурированного аксиологическим, ценностно-мотивационным и деятельностно-технологическим компонентами; профессиональную деятельность педагогов в профессиональной цифровой среде, актуализируя многообразие профессиональных функциональных ролей и опыта деятельности; 2) научно обосновывает: проектирование структурно-содержательной многоуровневой модели дополнительного профессионального

цифрового образования педагога, раскрывающей механизмы формирования цифровой компетентности педагога; разработку, структурирование и апробацию технологической системы дополнительного профессионального цифрового образования педагога, детерминирующей развитие цифровых компетенций педагога; выявление факторов и педагогических условий реализации модели дополнительного профессионального цифрового образования педагогов, которые влияют на показатели сформированности компонентов дополнительного профессионального цифрового образования педагогов;

– содержание структурных компонентов цифровой компетентности педагогов – предметно-педагогического, общепользовательского и общепедагогического – становится основой для конструирования содержания дополнительного профессионального цифрового образования педагогов, ориентированного на их самоопределение и саморазвитие;

– в основаниях разработанной в контексте философского, общенаучного и конкретно-научного уровней методологии концепции, придающей направленность созданию модели дополнительного профессионального цифрового образования педагогов, находятся рефлексивно-антропологический подход и совокупность принципов, обеспечивающих его реализацию на данных уровнях;

– процесс дополнительного профессионального цифрового образования педагогов организуется в логике рефлексивно-антропологического подхода через присвоение роли субъекта цифровой образовательной среды, способного успешно функционировать в стремительно меняющемся мире в актах творческой самореализации как отражения сформированности субъективных регуляторов профессиональной деятельности от «образа профессиональной цифровой среды как объекта труда» через «образ пользователя цифровых ресурсов как субъекта труда» к «N-образу специалиста в многоакторном контексте деятельности, осуществляющему субъективный выбор средств управления многофункциональным процессом трансформирующейся образовательной среды»;

– реализация принципов субъектности, рефлексии, антропологической целостности и уникальности опыта как системы требований и правил к проектированию дополнительного профессионального цифрового образования педагога основывается на самоидентификации педагога в предметном поле собственной профессиональной деятельности и саморазвитии в цифровой образовательной среде в части освоения и присвоения профессиональной N-роли при проектировании образа будущего в контексте воспроизводства коммуникативных, модераторских, наставнических, информационно-аналитических, герменевтических, посреднических, преобразовательных, организационно-адаптивных, стратегий управления профессиональной средой в условиях цифровой трансформации образования;

– связи самоопределения через самоидентификацию в цифровой образовательной среде реализуются при овладении общепедагогическим, общепользовательским и предметным содержанием профессиональной деятельности педагога при освоении универсальных тактик и стратегий в типичных профессиональных ситуациях, благодаря чему структурные компоненты цифровой компетентности развиваются системным образом;

– использование системы педагогических технологий, направленных на самоидентификацию и актуализацию самоопределения, обеспечивает воспроизведение образцов профессиональной деятельности в профессиональной цифровой среде и эвристическую самоорганизацию в типичных ситуациях профессиональной деятельности, обеспечивающие формирование цифровой компетентности педагога.

Сформулированная цель исследования определяет необходимость решения следующих **задач**:

1. Выявить и рассмотреть состояние и перспективы цифрового общества, цифровизации образования и педагогической деятельности в современной социокультурной ситуации.

2. Раскрыть генезис научных представлений о развитии дополнительного профессионального цифрового образования педагогов.

3. Выявить подходы и принципы, совокупность которых определяет основания практико-ориентированной рефлексивно-антропологической концепции дополнительного профессионального цифрового образования педагогов.

4. Разработать многоуровневую модель дополнительного профессионального цифрового образования педагогов.

5. Разработать систему педагогических технологий дополнительного профессионального цифрового образования педагогов.

6. Оценить результативность экспериментальной работы по апробации рефлексивно-антропологической концепции дополнительного профессионального цифрового образования педагогов.

**Методологическую основу нашего исследования** составляют:

– на философском уровне: концептуальные идеи о сущности человека как активного субъекта познания (К.А. Абульханова, Б.Г. Ананьев, Л.П. Буева, Л.С. Выготский, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн); об интегральных характеристиках деятельности, развитии личности в деятельности, общении (А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, Д.Б. Богоявленская, Л.И. Божович, М.С. Каган, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.В. Мудрик, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов); концептуальные идеи философии и гуманизации образования (Е.В. Бондаревская, Б.С. Гершунский, Л.М. Митина, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, В.А. Сластенин); работы об особенностях процесса профессиональной подготовки (В.А. Болотов, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, И.А. Колесникова, М.М. Левина, А.К. Маркова, Н.Д. Никандров, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, А.П. Тряпицына, Е.Н. Шиянов);

– на общенаучном уровне: положения антропологического (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Г.М. Коджаспирова, Б.Ф. Ломов, К.Д. Ушинский, Е.Н. Шиянов), герменевтического (М.М. Бахтин, В.И. Загвязинский, В.П. Зинченко, Л.П. Самойлов, И.И. Сулима), индивидуально-творческого (Л.В. Ведерникова, С.А. Еланцева, О.А. Поворознюк, И.А. Шаршов, Г.П. Щедровицкий), системного (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, Б.С. Гершунский, М.С. Каган, Ю.А. Конаржевский, В.В. Краевский, Н.Д. Никандров, В.Н. Садовский, Т.И. Шамова, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин), личностно-деятельностного (К.А. Абульханова-Славская, Е.Б. Весна, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Сериков, Д.Б. Эльконин, И.С. Якиманская), аксиологического (И.А. Абакумова, Б.Г. Ананьев, В.П. Бездухов,

М.В. Богуславский, А.И. Донцов, И.Ф. Исаев, Ю.Н. Кулюткин, О.К. Позднякова, В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова, Е.И. Шиянов), культурологического (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Е.В. Бондаревская, М.С. Каган, С.Т. Шацкий) и технологического (И.А. Аникеев, В.П. Беспалько, М.В. Кларин, Г.К. Селевко, М.А. Чошанов) подходов;

– на конкретно-научном уровне: основные положения методологии педагогического исследования (В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, В.И. Михеев, Л.А. Шипилина и др.); концепции дополнительного профессионального образования педагогов (Н.В. Александров, С.И. Архангельский, А.Г. Асмолов, Е.П. Белозерцев, Е.В. Бондаревская, Г.А. Бордовский, А.А. Вербицкий, С.И. Гессен, Ю.Н. Кулюткин, Е.А. Леванова, М.М. Левина, Н.Е. Мажар, В.Л. Матросов, Л.М. Митина, Н.А. Морозова, А.В. Мудрик, А.М. Новиков, Г.П. Щедровицкий и др.).

**Источниками исследования** являются фундаментальные положения:

– о понимании в философско-методологических исследованиях сущности образования как антропологической проблемы становления и развития человека в цифровом обществе (Р.У. Богданова, Н.М. Борытко, Л.С. Выготский, И.Ф. Исаев, Г.М. Коджаспирова, Г.Б. Корнетов, И.Б. Котова, Л.М. Лузина, В.И. Максакова, В.К. Пичугина, Л.К. Рахлевский, В.И. Слободчиков, Е.Н. Шиянов, Н.Е. Щуркова и др.);

– о многозначности терминологического поля понятий: «компетенция», «компетентность», «профессиональная компетентность» и «цифровая компетентность» на основе работ отечественных и зарубежных авторов (В.Л. Акуленко, О.В. Акулова, Г.Э. Белицкая, Н.А. Гришанова, А.Н. Журавлев, О.Б. Зайцева, Н.В. Кузьмина, В.И. Куницына, В.С. Леднев, А.К. Маркова, Н.Д. Никандров, Дж. Равен, И.Д. Рудинский, М.В. Рыжаков, А.Л. Семёнов, Н.Ю. Таирова, Н.Ф. Талызина, О.М. Толстых, А.П. Тряпицына, D. Boud, G. Ottestad, D.A. Schon и др.); идеи и концепции профессиональной компетентности (В.В. Абрамова, И.Ф. Исаев, А.И. Савенков, С.Б. Серякова), информационной компетентности (М.Г. Дзугоева, А.Л. Димова, З.С. Жиркова, О.Б. Зайцева, Е.В. Иванова, О.А. Козлов, Т.А. Лавина, М.Б. Лебедева, Т.Б. Лемешко, И.Ш. Мухаметзянов, И.В. Роберт, О.Н. Шилова и др.) и цифровой компетентности (В.И. Богословский, Д.В. Голубин, С.А. Грязнов, Т.В. Добудько, В.А. Завьялова, А.Б. Кондратенко, E. Artacho, В.М. Nowak, S. Reyes и др.); концепции научно-методологического обеспечения функционирования и развития педагогических систем, принципы и технологии и их построения (В.П. Бездухов, М.В. Богуславский, А.Н. Джураинский, В.В. Краевский, М.М. Поташник, В.А. Ясвин и др.); концепции цифровизации общества и сферы образования (О.Н. Арефьев, А.П. Ершов, С.Д. Каракозов, Е.С. Полат, И.В. Роберт и др.), фундаментальные разработки в области цифровизации и реализации цифровых средств обучения (А.А. Ахаян, М.В. Кларин, В.В. Кузнецов).

Существенное значение в концептуальном плане имеют:

– положения педагогической антропологии (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, А.Г. Бермус, Б.М. Бим-Бад, Б.Д. Григорьян, П.С. Гуревич, А.Я. Данилюк, М.Г. Коджаспирова, Г.Б. Корнетов, В.Б. Куликов, В.И. Максакова, А.П. Огурцов, Т.А. Петрунина, С.Л. Рубинштейн, Ю.И. Салов, В.И. Слободчиков, Ю.С. Тюнников, О.К. Филатов и др.);

– концепции содержания образования (Ю.К. Бабанский, И.П. Волков, М.А. Данилов, Л.В. Занков, В.В. Краевский, В.С. Леднев, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.);

– концепции цифровой образовательной среды (А.О. Бударина, М.Е. Вайндорф-Сысоева, Е.З. Власова, О.А. Козлов, К.Л. Полупан, П.В. Сысоев, В.А. Ясвин, L. Amhag, J. Cabero-Almenara, S. Casillas, P. Colás, J. Conde, G. Dudeneu, A.M. Gimeno, N. Hockly, H. Ma и др.).

Концептуальное, проектное и технологическое осмысление процесса дополнительного профессионального цифрового образования педагогов и формирования его цифровой компетентности опирается на исследования рефлексивно-антропологического подхода в философии (Г.М. Коджаспирова, Г.Б. Корнетов, Л.М. Лузина, В.И. Максакова и др.), психологии (И.Ф. Исаев, В.И. Слободчиков и др.), педагогике (Р.У. Богданова, Н.М. Борытко, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов, Н.Е. Щуркова и др.), который создает условия для успешной профессиональной деятельности педагогов в современной многомерной образовательной среде.

**Методы исследования.** Для проверки гипотезы и решения поставленных задач использовались дополняющие друг друга методы исследования, адекватные природе изучаемого феномена: контент-анализ; понятийно-терминологический анализ, вычленение ключевых понятий, отражающих содержание разрабатываемой концепции; теоретико-методологический анализ; каузально-функциональный анализ; дискурсивная рефлексия; педагогическая экстраполяция как проецирование общих положений методологических подходов, категорий, закономерностей, принципов на исследуемую область педагогики с учетом сложившихся условий осуществления процесса образования для обогащения научных идей новыми элементами; педагогическое моделирование как процесс получения нового знания через построение и исследование моделей; диверсификационное планирование как планирование исследования на основе вариативности направлений решения поставленной задачи с последующим выбором наиболее приемлемых альтернатив; педагогический эксперимент как исследование эффективности педагогического процесса в специально созданных и контролируемых условиях. Статистическая обработка эмпирических данных проводилась с помощью программы «IBM SPSS Statistics 30.0».

**Организация исследования.** Исследование проведено в период с 2013 по 2025 годы в четыре этапа.

**Первый этап (2013–2015 гг.)** – поисково-аналитический – связан с изучением современного состояния проблемы и теоретическим анализом философской, психолого-педагогической, программно-методической литературы, нормативно-правовых документов; определением проблемного поля исследования, выявлением сущности проблемы и ее формулированием, конкретизацией понятийно-категориального аппарата. На данном этапе осуществлялся поиск эффективных теоретико-методологических подходов, вырабатывались ключевые позиции исследования. Итогом поисково-аналитического этапа стало построение рефлексивно-антропологической концепции дополнительного профессионального цифрового образования

педагога и определение логики проведения исследования, его целей, задач, гипотезы и методов исследования.

**Второй этап (2015–2019 гг.)** – структурно-моделирующий – связан с уточнением логической структуры исследования, систематизацией и обобщением теоретического и эмпирического материала. На основе анализа научных подходов к проблеме исследования осуществлялась коррекция понятийного аппарата, накапливался и обобщался опыт работы: определялись цели, задачи, методы, технологии, изучались условия, влияющие на эффективность дополнительного профессионального цифрового образования педагога. На этом этапе осуществлялась разработка критериев оценки эффективности рефлексивно-антропологической концепции дополнительного профессионального цифрового образования педагогов и соответствующей модели, разрабатывалась технологическая система.

**Третий этап (2019–2024 гг.)** – опытно-экспериментальный – связан с проведением опытно-экспериментальной работы по реализации процессуальной и компетентностной моделей дополнительного профессионального цифрового образования педагогов в рамках рефлексивно-антропологической концепции дополнительного профессионального цифрового образования педагогов в региональной системе дополнительного профессионального образования. Проектируемая модель проходила экспериментальную апробацию в условиях региональной системы профессионального образования.

**Четвертый этап (2024–2025 гг.)** – обобщающе-итоговый – связан с систематизацией, обобщением и определением логики изложения материала, уточнением теоретических и практических выводов, оформлением полученных результатов, аргументированием принципов, технологической системы и условий реализации рефлексивно-антропологической концепции дополнительного профессионального цифрового образования педагогов. Теоретическое обобщение результатов исследования нашло отражение в тексте диссертации, ряде публикаций, осуществлялось оформление диссертации.

**Экспериментальная база исследования.** Исследование осуществлялось на базе образовательно-научного кластера «Институт образования и гуманитарных наук» ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта», в Государственном автономном учреждении Калининградской области дополнительного профессионального образования «Институт развития образования» (КОИРО). На разных этапах лонгитюдной экспериментальной работы в исследовании участвовали 4200 педагогов, из которых 2054 педагога приняли участие в формирующем эксперименте (1056 педагогов – в экспериментальных группах, 998 педагогов – в контрольных группах).

**Научная новизна исследования** заключается в том, что:

– концептуально обосновано, что ведущая роль в системных изменениях дополнительного профессионального образования педагогов принадлежит цифровой образовательной среде, которая рассматривается не только как совокупность цифровых ресурсов, платформ и технологий, но и, прежде всего, как интегративное пространство профессионального взаимодействия, саморазвития и самоидентификации педагога, обеспечивая условия для профессионально-личностного развития педагога при сохранении его субъектной

позиции, профессиональной автономии и собственной идентичности в условиях цифровизации образования;

– раскрыто, что самоопределение педагога выступает ключевым механизмом его профессионального развития в условиях цифровизации образования и проявляется в способности педагога осмысленно преобразовывать операциональную сферу собственной профессиональной деятельности, адаптируя ее к новым требованиям цифровой образовательной реальности на основе овладения цифровыми компетенциями и трансформации профессионального сознания, ценностных установок, способов педагогического взаимодействия и моделей профессионального поведения;

– обоснован востребованный практикой процесс дополнительного профессионального цифрового образования педагога, формирующий цифровую компетентность педагога. В этой связи предложена авторская интерпретация понятия «дополнительное профессиональное цифровое образование педагогов». В понимании автора дополнительное профессиональное цифровое образование педагогов представляет собой целостную, многоуровневую систему профессионального образования, ориентированную на формирование и развитие у педагога ценностного отношения к использованию цифровых технологий и ресурсов в педагогической деятельности, цифровых компетенций (общепользовательской, общепедагогической, предметно-педагогической) и опыта профессиональной деятельности, обеспечивающих интеллектуальное, творческое и профессиональное развитие личности педагога, а также способствующих удовлетворению его образовательных потребностей и профессиональных интересов через самопознание и самоидентификацию в условиях цифровизации образования;

– впервые разработана и научно обоснована рефлексивно-антропологическая концепция дополнительного профессионального образования педагога, которая, представляя стратегию педагогической деятельности, задает способ создания модели дополнительного профессионального цифрового образования педагогов и указывает способ построения системы педагогических технологий. Системообразующей идеей разработанной концепции является идея – самопознание через самоопределение и саморазвитие личности педагога, – рассматриваемая в контексте создания условий для полного развития способностей человека на протяжении всей жизни. Ядро рефлексивно-антропологической концепции дополнительного профессионального цифрового образования педагогов составляют общие и специальные закономерности, которые выражают зависимость образовательного процесса от его целей, содержания, методов обучения, характера управления учебным процессом, а также вытекающие из них (закономерностей) принципы. К принципам относятся: принцип субъектности, принцип рефлексии, принцип антропологической целостности и уникальности опыта. Разработано содержательно-смысловое наполнение рефлексивно-антропологической концепции дополнительного профессионального цифрового образования педагогов, раскрытое через процессуальный и компетентностный уровни модели дополнительного профессионального цифрового образования педагогов;

– теоретико-методологическими основаниями концепции дополнительного профессионального цифрового образования педагогов выступает комплекс

рефлексивно-антропологического, аксиологического, системного, средового, деятельностного и компетентностного подходов; теоретически обоснован рефлексивно-антропологический подход как методологическая основа профессионального развития педагога в цифровой образовательной среде. Рефлексивно-антропологический подход к дополнительному профессиональному цифровому образованию педагогов, который, обеспечивая сопряжение ценностных отношений, цифровых компетенций (предметно-педагогической, общепользовательской, общепедагогической) и опыта профессиональной деятельности, реализуется в полифункциональном контексте профессиональной деятельности педагога в многомерном пространстве цифровой образовательной среды в реальных ситуациях профессиональной деятельности и позволяет организовать дополнительное профессиональное образование педагогов на качественно более высоком уровне;

– разработана многоуровневая модель дополнительного профессионального цифрового образования педагогов на основе интеграции процессуальной и компетентностной составляющих. Процессуальный уровень модели обеспечивает организацию этапов обучения и структурирование образовательного процесса в логически взаимосвязанные блоки, позволяющие педагогу последовательно продвигаться от освоения базовых цифровых навыков к проектированию и реализации собственных цифровых методических решений. Компетентностный уровень модели ориентирован на формирование комплекса цифровых компетенций, ценностных отношений и опыта деятельности, обеспечивающих способность педагога эффективно и осознанно применять цифровые инструменты в различных ситуациях профессиональной деятельности. В целом данная модель создаёт условия для поэтапного наращивания профессионального потенциала педагога и проектирования индивидуальных образовательных траекторий в системе дополнительного профессионального цифрового образования педагогов;

– создана и апробирована технологическая система, направленная на формирование компонентов дополнительного профессионального цифрового образования педагогов, обеспечивающая поступательную динамику их профессионального роста и повышение качества педагогической деятельности. В рамках данного исследования технологическая система дополнительного профессионального цифрового образования педагогов рассматривается как упорядоченная совокупность образовательных и цифровых технологий, включающая технологию модификации опыта, технологию коллективной мыслительной деятельности и технологию проектной деятельности, обеспечивающая достижение прогнозируемых и диагностируемых результатов в процессе формирования компонентов дополнительного профессионального цифрового образования педагогов. Структура технологической системы выстраивается последовательно и включает несколько взаимосвязанных этапов. Актуализирующий этап направлен на формирование мотивации педагогов и введение их в профессиональный контекст деятельности; он реализуется посредством технологии модификации опыта, способствующей актуализации ранее приобретённых знаний и профессионального опыта и придающей образовательному процессу личностный смысл. Последующий операциональный этап ориентирован на формирование практических умений и навыков педагогов в

операциональном контексте моделируемой профессиональной деятельности в цифровой образовательной среде. Целевой этап предполагает освоение педагогом адапционных и преадапционных механизмов цифровой личности в условиях цифровой трансформации общества в контексте воспроизводства коммуникативных, информационно-аналитических, конструктивно-преобразовательных, организационно-адаптивных стратегий управления коллективной мыслительной деятельностью обучающихся в цифровой образовательной среде и осуществляется с использованием технологии коллективной мыслительной деятельности, которая обеспечивает включенность педагогов в совместный интеллектуальный поиск, стимулирует их творческий потенциал. Последующий мониторинговый этап связан со специальной организацией цифровой образовательной профессионально значимой среды; сочетающей очную, дистанционную, гибридную и иммерсивную формы обучения, и предполагает осуществление мониторинга, предметом которого выступает уровень сформированности компонентов дополнительного профессионального цифрового образования педагогов. Этап анализа предполагает анализ действий, направленных на оценку возможных рисков и определение показателей эффективности профессиональной деятельности, реализуется посредством технологии проектной деятельности и обеспечивает целостность образовательного процесса. Последующий рефлексивный этап включает рефлексивное осмысление педагогами собственной профессиональной деятельности и подведение итогов проделанной работы;

– разработана система мониторинга дополнительного профессионального цифрового образования педагогов, включающая сбор, обработку, систематизацию и анализ полученной информации; определён трёхуровневый критериально-диагностический аппарат (ценностные отношения, цифровая компетентность, опыт деятельности), дана характеристика репродуктивного, продуктивного и креативно-аналитического уровней сформированности компонентов дополнительного профессионального цифрового образования педагогов;

– определены педагогические условия реализации рефлексивно-антропологической концепции дополнительного профессионального цифрового образования педагогов, которые в своей совокупности дополняют и обогащают научное осмысление изучаемых процессов: 1) на этапе реконструкции дополнительного профессионального цифрового образования педагогов в процессе самоопределения педагога в предметном поле собственной профессиональной деятельности и саморазвития в цифровой образовательной среде в части освоения и присвоения профессиональной N-роли при проектировании образа будущего происходит аккумуляция и углубление коммуникативных, модераторских, наставнических, информационно-аналитических, герменевтических, посреднических, преобразовательных, организационно-адаптивных функций управления профессиональной средой в условиях цифровой трансформации образования в содержании процесса дополнительного профессионального цифрового образования педагогов в курсах повышения квалификации «Цифровые образовательные технологии в профессиональной деятельности педагога (воспитатель, учитель)», «Цифровая обучающая лаборатория», «Цифровой образовательный контент», «Онлайн

доска: практическое использование в работе педагога для дистанционных занятий (НОО, ООО и СОО)», «Интеграция цифровых и образовательных технологий. Дистанционный урок», «Цифровая трансформация учителя», «Искусственный интеллект в образовании», «Учитель в Школе–2035: Искусственный интеллект как напарник», «Развитие цифровых компетенций педагога в рамках рефлексивно-антропологической концепции дополнительного профессионального цифрового образования: индивидуальная программа повышения квалификации педагогов»; 2) на этапе присвоения новых профессиональных ролей обеспечивается формирование системы динамических интегрированных личностных образований, обеспечивающих возможность профессионально-личностного развития педагогов как субъектов самоопределения в профессиональной педагогической деятельности через самоидентификацию, которая проявляется в способности педагога преобразовывать операциональную сферу своей профессиональной деятельности применительно к профессиональной педагогической среде в соответствующей предметно-профессиональной реальности; 3) на этапе углубления и активизации процессов самоидентификации и актуализации самоопределения и саморазвития используются образовательные технологии модификации опыта, коллективной мыслительной деятельности и проектной деятельности, интегрированные с цифровыми технологиями, направленные на воспроизведение образцов профессиональной деятельности в профессиональной цифровой среде и эвристическую самоорганизацию в типичных ситуациях профессиональной деятельности в сочетании очной, дистанционной, гибридной и иммерсивной форм обучения; 4) на этапе творческой самореализации приобретенного опыта профессиональной деятельности и углубления цифровой компетентности организуется ценностно-рефлексивная деятельность и мониторинг структурно-функциональных характеристик субъекта профессиональной деятельности, проявляемых в ценностных отношениях, цифровой компетентности и опыте деятельности в процессе профессиональной самоорганизации и преадаптации к условиям цифровой трансформации общества.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в том, что полученные в нем объективные результаты содержат в своей совокупности решение значимых научно-педагогических проблем: в теоретическом плане это проблема разработки рефлексивно-антропологической концепции дополнительного профессионального цифрового образования педагогов, в практическом плане – проблема определения методологических оснований и содержательно-технологических характеристик дополнительного профессионального цифрового образования педагогов, а также педагогических условий, обеспечивающих построение образовательного процесса с применением цифровых технологий, его развитие и адаптацию в условиях современного цифрового общества. Обоснованы теоретико-методологические подходы к исследованию дополнительного профессионального цифрового образования педагога. Определен потенциал дополнительного профессионального цифрового образования педагога в отношении функционирования системы дополнительного профессионального образования педагога, что расширяет представления теории и практики педагогической науки о его целях, содержании, процессуальных составляющих. Предлагаемая в исследовании рефлексивно-антропологическая

концепция дополнительного профессионального цифрового образования педагога определяет ведущие подходы к развитию цифровой компетентности педагога и обеспечивает формирование профессионально значимых качеств, связанных с профессиональной адаптацией и преадаптацией педагога к условиям современного цифрового общества.

**Практическая значимость исследования** состоит в разработке технологического, методического, содержательного и критериально-диагностического обеспечения дополнительного профессионального цифрового образования педагогов. Разработанные в ходе исследования рефлексивно-антропологическая концепция дополнительного профессионального цифрового образования педагога и технологическая система дополнительного профессионального цифрового образования педагогов, критериально-диагностический инструментарий (составляющие, показатели, уровни), педагогические условия реализации рефлексивно-антропологической концепции дополнительного профессионального цифрового образования педагогов обладают достаточной степенью воспроизводимости результатов и могут быть использованы в образовательной практике в аналогичных системах дополнительного профессионального образования.

Авторские программы курсов повышения квалификации, учебно-методические комплексы («Цифровые образовательные технологии в профессиональной деятельности педагога (воспитатель, учитель)» (144 часа); «Цифровая обучающая лаборатория» (72 часа); «Цифровой образовательный контент» (72 часа); «Онлайн доска: практическое использование в работе педагога для дистанционных занятий (НОО, ООО и СОО)» (72 часа); «Интеграция цифровых и образовательных технологий. Дистанционный урок» (144 часа); «Цифровая трансформация учителя» (72 часа); «Искусственный интеллект в образовании» (72 часа); «Учитель в Школе–2035: Искусственный интеллект как напарник» (144 часа); «Развитие цифровых компетенций педагога в рамках рефлексивно-антропологической концепции дополнительного профессионального цифрового образования: индивидуальная программа повышения квалификации педагогов» (144 часа) и др.), обеспечивающие развертывание основных содержательных линий исследуемой проблемы, апробированы и внедрены в учебный процесс, они востребованы и успешно используются в системе профессионального образования и системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов. Созданные дистанционные курсы содержат материалы учебно-методической поддержки преподавателей и могут быть использованы в зависимости от учебно-педагогических целей и задач.

#### **Основные положения, выносимые на защиту:**

1. В условиях глобальной цифровой трансформации общества утверждается новая роль педагога – субъекта цифровой образовательной среды, – способного успешно функционировать в стремительно меняющемся мире. В условиях цифровой трансформации образования дополнительное профессиональное образование педагогов приобретает статус стратегического ресурса обновления всей системы педагогической деятельности. Современная цифровая образовательная среда перестает выступать исключительно как технологическая инфраструктура сопровождения образовательного процесса и

начинает выполнять функцию системообразующего фактора профессионально-личностного развития педагога. Именно в цифровой образовательной среде формируются новые механизмы профессионального самоопределения, переосмысления педагогом собственной профессиональной идентичности, освоения новых профессиональных ролей и преобразования способов осуществления педагогической деятельности.

Цифровая образовательная среда создает условия для перехода педагога от позиции исполнителя нормативно заданных профессиональных функций к позиции субъекта профессионального саморазвития и проектирования собственной образовательной практики. В этих условиях педагог получает возможность конструировать индивидуальные траектории профессионального роста, осваивать новые модели педагогической коммуникации, интегрировать цифровые инструменты в профессиональную деятельность и формировать новые профессиональные роли: тьютора, модератора цифрового взаимодействия, наставника, разработчика цифрового образовательного контента, организатора сетевого обучения.

Особую значимость приобретает способность педагога к преобразованию профессиональной педагогической среды как объекта труда в соответствующей предметно-профессиональной реальности. Это предполагает активное включение педагога в процессы проектирования и изменения образовательной среды, участие в цифровых профессиональных сообществах, развитие практик сетевого взаимодействия и совместного создания педагогических инноваций. Таким образом, цифровая образовательная среда становится не внешним фактором модернизации дополнительного профессионального образования педагогов, а внутренним механизмом системных изменений, обеспечивающим качественную трансформацию профессиональной деятельности педагога, развитие его субъектности, профессиональной идентичности и готовности к реализации новых профессиональных функций.

2. В условиях цифровой трансформации образования становится крайне важным иметь возможность осуществления непрерывного самостоятельного развития своих профессиональных компетенций. Цифровая компетентность педагога связана со способностью и умением самостоятельно создавать, искать, анализировать, отбирать, обрабатывать и передавать необходимую цифровую информацию. Цифровая компетентность педагога – это интегральное многоуровневое, профессионально значимое личностное образование педагога, представляющее собой способность и готовность к созданию и использованию в профессиональной деятельности цифровых технологий при решении профессиональных задач и оптимальной организации педагогической деятельности. Дополнительное профессиональное цифровое образование педагога – система переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров, включающая получение конкретных знаний, умений и навыков в области цифровых компетенций для выполнения функций профессиональной деятельности в изменяющейся профессиональной среде, направленная на развитие компетенций в области цифровых технологий: использование цифрового контента, онлайн-курсов, систем управления обучением, создание интерактивных материалов и моделирование цифровой образовательной среды для повышения эффективности обучения и воспитания с освоением современных инструментов и методик для

адаптации к цифровизации образования. Содержание дополнительного профессионального цифрового образования педагогов определяется как процесс и результат усвоения системы ценностных отношений, цифровых компетенций (предметно-педагогической, общепользовательской, общепедагогической) и опыта деятельности в применении цифровых технологий в целях интеллектуального, творческого развития педагога и удовлетворения его профессиональных, образовательных и личностных интересов.

3. Рефлексивно-антропологическая концепция дополнительного профессионального цифрового образования педагогов, основываясь на ведущей идее «самопознание через самоопределение и саморазвитие», представляет комплекс ключевых научных положений, полно и всесторонне раскрывающих сущность, содержание и особенности дополнительного профессионального цифрового образования педагогов. Теоретико-методологическими основаниями рефлексивно-антропологической концепции дополнительного профессионального цифрового образования педагогов выступает многослойность методологических подходов, которые обуславливают открытость, подвижность и гибкость дополнительного профессионального цифрового образования в системе дополнительного профессионального образования педагогов.

Авторское представление рефлексивно-антропологической концепции дополнительного профессионального цифрового образования педагогов базируется на доминировании в процессе дополнительного профессионального образования педагогов рефлексивно-антропологического подхода, который обеспечивает переход к цифровому образованию педагогов в системе дополнительного профессионального образования на основе принципов самопознания и саморазвития в профессиональной деятельности, а также рассматривает (идентифицирует) деятельность педагога в системе сетевого взаимодействия, от структуры мышления и поведенческой позиции которого зависит матрица связей и отношений в цифровом образовании, взаимообуславливающая методологические основания деятельности педагога во взаимодействии с различными акторами образования и информационно-технологическими компонентами цифровой среды.

Рефлексивно-антропологический подход предъявляет и задает особые требования к организации и содержанию дополнительного профессионального цифрового образования педагогов: а) формирование образовательного механизма регулярной адаптации к выполнению новых функциональных задач, связанных с цифровой трансформацией образования; б) формирование образовательного механизма обязательного и гарантированного получения педагогами профессиональных знаний, необходимых для выполнения ими нового вида деятельности; в) создание и поддержание условий для реализации равноправного доступа педагогических работников к системе дополнительного профессионального цифрового образования в соответствии с их индивидуально-профессиональными потребностями; г) содействие профессиональной социализации личности педагога, скорейшему включению его в профессиональную деятельность в принципиально изменившейся цифровой образовательной среде и преадаптации к ней.

Ядро рефлексивно-антропологической концепции дополнительного профессионального цифрового образования педагогов составляют общие и специальные закономерности, которые выражают зависимость образовательного

процесса от его целей, содержания, методов обучения, характера управления учебным процессом, и вытекающие из них принципы. К основным принципам дополнительного профессионального цифрового образования педагогов относятся: принцип целеполагания (зависимость целей и задач дополнительного профессионального цифрового образования педагога от уровня и темпов развития цифрового общества); принцип доступности (зависимость эффективности дополнительного профессионального цифрового образования педагога от продуктивности предыдущего этапа и достигнутых на нем результатов); принцип связи теории с практикой (зависимость готовности слушателей к использованию теоретических знаний в разнообразных практических ситуациях в процессе своей профессиональной деятельности). Исходя из специальных закономерностей, могут быть выделены принципы, наиболее полно отражающие специфическую природу дополнительного профессионального цифрового образования педагога: принцип субъектности, принцип рефлексии, принцип антропологической целостности и принцип уникальности опыта. Содержательно-смысловое наполнение рефлексивно-антропологической концепции дополнительного профессионального цифрового образования педагогов содержит многоуровневую модель, реализация которой позволяет обеспечить, многокомпонентную и динамично развивающуюся систему дополнительного профессионального цифрового образования педагогов.

Процессуальный уровень модели (уровень структурной организации) обеспечивает структурирование дополнительного профессионального цифрового образования педагогов, что позволяет определить его смысловые характеристики, этапность и последовательность в решении педагогических задач, выстраивая образовательный «ландшафт» из трех комплексов взаимодействующих процессов: управляющих, основных и поддерживающих (обеспечивающих) процессов.

Компетентностный уровень модели (уровень развития) дополнительного профессионального цифрового образования педагогов спроектирован с ориентацией на развитие ценностных отношений, цифровой компетентности (общепользовательской, общепедагогической и предметно-педагогической цифровых компетенций) и опыта деятельности.

5. Технологическая система процесса дополнительного профессионального цифрового образования педагогов в системе дополнительного профессионального образования обеспечивает эффективность данного процесса на основе ведущего рефлексивно-антропологического подхода в целом и структурируется следующими технологиями:

– технология модификации опыта, которая обеспечивает процесс формирования компонентов дополнительного профессионального цифрового образования педагога с опорой на опыт его профессиональной деятельности, когда продукт деятельности зависит от индивидуального опыта, и обеспечивает условия развития дополнительного профессионального цифрового образования педагога как системы его личных достижений и внутренних ресурсов;

– технология коллективной мыслительной деятельности, которая обуславливает необходимый компонент системной организации дополнительного профессионального цифрового образования педагогов, позволяющий создать свой уникальный продукт по результатам совместного решения различных задач;

– технология проектной деятельности, которая обеспечивает диагностику сформированных умений и позволяет определить значимость дополнительного профессионального цифрового образования для каждого педагога отдельно.

6. К выявленным и научно обоснованным педагогическим условиям реализации рефлексивно-антропологической концепции дополнительного профессионального цифрового образования педагогов необходимо отнести: внедрение образовательных технологий, интегрированных с цифровыми технологиями; специальную организацию профессиональной цифровой образовательной среды; сочетание очной, дистанционной, гибридной и иммерсивной форм обучения; осуществление мониторинга уровня сформированности компонентов дополнительного профессионального цифрового образования педагога; диссеминацию практического опыта использования цифровых технологий в педагогической деятельности. Система технологий реализует процесс дополнительного профессионального цифрового образования педагога как открытую нелинейную систему. Цифровая компетентность педагога в структуре педагогической деятельности обеспечивает гибкость, динамичность, высокую адаптацию к экосистеме образования. Структура цифровой компетентности педагога представляет собой комплекс предметно-педагогической, общепользовательской и общепедагогической цифровых компетенций, степень сформированности которых определяется следующими показателями:

– ценностно-мотивационный показатель, отражает готовность и мотивацию педагога к использованию цифровых технологий в профессиональной деятельности. Он показывает, насколько педагог осознаёт ценность цифровых инструментов, стремится развивать свои цифровые компетенции и применять технологии для повышения эффективности обучения. Этот показатель определяет внутреннюю основу активного внедрения цифровых средств в образовательный процесс;

– общепользовательский показатель, отражает базовый уровень владения цифровыми инструментами, необходимыми для повседневной работы и взаимодействия с цифровой средой. Он показывает, насколько педагог умеет использовать стандартные компьютерные и Интернет-сервисы, офисные программы, электронную почту, облачные хранилища и коммуникационные платформы. Иными словами, это показатель общей цифровой грамотности, необходимой для успешной навигации в цифровом пространстве и повседневного применения технологий в профессиональной деятельности;

– общепедагогический показатель оценивает способность педагога интегрировать цифровые технологии в образовательный процесс. Он показывает, насколько педагог умеет использовать цифровые инструменты для планирования занятий, организации учебной деятельности, контроля и оценки знаний, взаимодействия с обучающимися и коллегами. Общепедагогический показатель отражает цифровую компетентность в педагогическом контексте профессиональной деятельности: способность применять технологии для повышения эффективности обучения, мотивации обучающихся и оптимизации образовательного процесса;

– предметно-педагогический показатель определяет степень сформированности цифровой компетентности педагога в рамках конкретного

предмета или области знаний. Он показывает, насколько педагог умеет использовать цифровые инструменты для представления, моделирования и анализа предметного содержания, разработки учебных материалов, проведения практических и лабораторных занятий с применением технологий. Предметно-педагогический показатель отражает способность интегрировать цифровые инструменты в профессиональную предметную область деятельности и повышать качество преподавания конкретного учебного предмета;

– деятельностно-технологический показатель отражает умения педагога применять цифровые инструменты и технологии непосредственно в образовательной практике. Он показывает, насколько педагог способен организовывать учебную деятельность с использованием цифровых ресурсов, создавать и адаптировать образовательный контент, а также эффективно внедрять цифровые методы для достижения учебных целей. Этот показатель характеризует практическую сторону цифровой компетентности.

Педагогические условия реализации рефлексивно-антропологической концепции дополнительного профессионального цифрового образования педагогов в своей совокупности дополняют и обогащают научное осмысление изучаемых процессов эволюции образовательных технологий в интеграции с цифровыми технологиями.

#### **Соответствие диссертации паспорту научной специальности.**

Отраженные в диссертации научные положения соответствуют паспорту научной специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования в следующих пунктах: п. 1 Методология педагогических исследований: типы, характер и функции; п. 3 Научно-педагогические основания трансформаций в образовании в условиях изменяющегося социума. Инновации в образовании; п. 5 Развитие педагогической науки как целостной системы научного знания и научной деятельности; система современного педагогического знания. Исследования терминологического аппарата педагогической науки; п. 10 Теории и концепции образования; п. 12 Педагогические аспекты формирования самосознания, самоопределения и саморазвития человека; п. 13. Развитие непрерывного образования. Взаимосвязь формального, неформального и информального образования; п. 14 Педагогическое взаимодействие в информационно-образовательной, гибридной среде; п. 15 Профессиональная деятельность педагога: сущность, структура, функции, изменения под влиянием объективных факторов и субъективных причин; п. 19 Теории и концепции обучения. Преимущество дидактических систем всех уровней и видов образования; п. 20 Типы и модели обучения, образовательные технологии; концепции развития учебно-методического обеспечения процесса обучения и средств обучения; специфика обучения на разных уровнях образования.

**Достоверность и научная обоснованность** результатов исследования обеспечивается: опорой на методологические подходы научно-педагогического исследования, современные научные концепции; применением комплекса методов исследования, адекватных его объекту, предмету, гипотезе, целям и задачам; положительными результатами эмпирической и опытной работы, сочетанием количественной обработки полученных данных и их качественного анализа.

**Апробация и внедрение результатов исследования** обеспечивается: многоуровневым анализом основных понятий и позиций исследования; разнообразными источниками философской, педагогической, социологической направленности; целенаправленным использованием взаимодополняющих исследовательских методов, адекватных целям, предмету, задачам и логике исследования; сочетанием теоретического анализа проблемы и экспериментального исследования в реальной образовательной практике, положительными результатами (качественными и количественными) опытно-экспериментальной работы; статистической значимостью полученных данных, что обеспечило валидность и надежность полученных результатов; возможностью внедрения основных положений и результатов исследования в систему дополнительного профессионального образования педагогов; возможностью использования разработанных теорий и технологий в различных образовательных системах и комплексах.

Материалы исследования апробированы в системе дополнительного профессионального образования педагогов Российской Федерации. Внедрение результатов исследования осуществлялось в соответствии с основными этапами исследования в ходе теоретической и экспериментальной работы посредством:

– разработки авторских программ «Цифровые образовательные технологии в профессиональной деятельности педагога (воспитатель, учитель)» (144 часа); «Цифровая обучающая лаборатория» (72 часа); «Цифровой образовательный контент» (72 часа); «Онлайн доска: практическое использование в работе педагога для дистанционных занятий (НОО, ООО и СОО)» (72 часа); «Интеграция цифровых и образовательных технологий. Дистанционный урок» (144 часа); «Цифровая трансформация учителя» (72 часа); «Искусственный интеллект в образовании» (72 часа); «Учитель в Школе–2035: Искусственный интеллект как напарник» (144 часа); «Развитие цифровых компетенций педагога в рамках рефлексивно-антропологической концепции дополнительного профессионального цифрового образования: индивидуальная программа повышения квалификации педагогов» (144 часа); и др.;

– выступлений на конференциях, проблемных и тематических семинарах, в которых докладывались, обсуждались и были одобрены результаты исследования, в том числе: региональных, межвузовских, международных (Калининград, 2013, 2015, 2016, 2023, 2024, 2025, 2026; Пенза, 2026; Тамбов, 2013, 2014; Красноярск, 2017, 2018; Москва, 2017, 2018; Чебоксары, 2018; St. Louis, Missouri, USA, 2017, 2018, 2023).

**Личный вклад автора** состоит в разработке и научном обосновании рефлексивно-антропологической концепции профессионального дополнительного цифрового образования педагогов, имплементирующей терминологический аппарат, комплекс педагогических условий и ресурсного обеспечения, необходимого для успешной реализации разработанной концепции; автором разработана система критериев и диагностических инструментов для оценки уровня сформированности цифровой компетентности педагогов в системе профессионального дополнительного цифрового образования. Результаты опытно-экспериментальной работы продемонстрировали эффективность разработанной автором концепции.

**Структура диссертации** диссертация состоит из введения, четырех глав, заключения, списка литературы, приложений.

Во **введении** обоснована актуальность исследуемой проблемы и обозначены противоречия, предопределяющие выбор темы; определены цель, объект и предмет исследования, сформулированы гипотеза и задачи; раскрыты методы и логика исследования; заявлены положения, выносимые на защиту; раскрыта научная, теоретическая и практическая значимость исследования; приводятся сведения о достоверности и апробации результатов исследования.

В **первой главе** «Дополнительное профессиональное цифровое образование педагогов как предмет педагогического исследования» на основе анализа состояния и перспектив развития цифрового общества, тенденций цифровизации образования, диссертационных работ педагогической направленности по проблеме трансформации дополнительного профессионального образования педагогов в условиях цифровизации раскрыты состояние и перспективы цифрового общества, история, состояние и перспективы цифровизации образования, определены векторы цифровизации педагогической деятельности в современной социокультурной ситуации.

Во **второй главе** «Генезис и тенденции развития дополнительного профессионального цифрового образования педагогов» рассмотрен генезис становления дополнительного профессионального цифрового образования педагогов, выявлены тенденции развития дополнительного профессионального цифрового образования педагогов.

В **третьей главе** «Концептуальные основы дополнительного профессионального цифрового образования педагогов» рассмотрены методологические подходы к дополнительному профессиональному цифровому образованию педагогов, принципы организации дополнительного профессионального цифрового образования педагогов, а также разработана многоуровневая модель дополнительного профессионального цифрового образования педагогов.

В **четвертой главе** «Экспериментальная работа по внедрению и реализации рефлексивно-антропологической концепции дополнительного профессионального цифрового образования педагогов» рассмотрено содержание технологий дополнительного профессионального цифрового образования педагогов, представлены организация и результаты экспериментальной апробации рефлексивно-антропологической концепции дополнительного профессионального цифрового образования педагогов.

В **заключении** обобщены результаты исследования, изложены основные выводы, подтверждающие доказанность выдвинутой гипотезы и состоятельность положений, выносимых на защиту.

В **приложении** приводятся разработанные учебно-методические комплексы дополнительного профессионального цифрового образования педагогов, разработанные рабочие программы курсов, методические рекомендации и фонды оценочных средств, наглядно иллюстрирующие основные результаты исследования.

## **ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ**

Во **введении** на основе анализа современных нормативно-методических материалов, переосмысления научных аспектов рассматриваемой тематики

определена проблема исследования и представлено доказательство ее актуальности на современном этапе. Обоснованы и сформулированы основные характеристики исследования, раскрывающие объект, предмет, цель, задачи и гипотезу; сущность методологических оснований, теоретических основ и источниковедческой базы. Также представлены сформулированные положения, выносимые на защиту и полученные научные результаты с определением их научной новизны, теоретической и практической значимости.

**В первой главе «Дополнительное профессиональное цифровое образование педагогов как предмет педагогического исследования»** предпринято объективное обоснование состояния и перспектив цифрового общества, цифровизации образования и педагогической деятельности в системе профессиональных компетенций педагога. В современном обществе дополнительное образование превратилось в ключевой вид социальной активности, оказывая значимое влияние на различные сферы жизни. При этом основное образование сохраняет роль фундамента, закладывающего базис для непрерывного развития человека.

Цифровая трансформация образования в Российской Федерации закреплена в ряде ключевых документов [Распоряжение Правительства РФ от 02.12.2021 № 3427-р (сфера Минпросвещения РФ), которое утверждает направление цифровой трансформации общего, среднего профессионального и дополнительного образования; Распоряжение Правительства РФ от 21.12.2021 № 3759-р (сфера Минобрнауки РФ), которое утверждает направление цифровой трансформации науки и высшего образования; Указ Президента РФ от 21.07.2020 № 474 (утратил силу), который определил цифровую трансформацию как национальную цель развития; Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», который определяет правовую основу использования цифровых образовательных технологий; Распоряжение Правительства РФ от 05.07.2025 № 1805-р, которое определяет стратегическое направление в области цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования до 2030 г.], которые задают стратегические направления и показатели цифровизации.

Дополнительное профессиональное образование является ключевым элементом системы непрерывного образования в условиях технологических и социально-экономических изменений. Оно обеспечивает обновление и расширение профессиональных компетенций, повышает адаптивность специалистов и реализуется преимущественно в формах повышения квалификации и профессиональной переподготовки на протяжении всей профессиональной карьеры.

Содержательный анализ изучения проблемы формирования цифровой компетентности в системе дополнительного профессионального цифрового образования педагогов позволил расширить и обогатить компонентный состав исследуемого понятия, опираясь на работы Т.В. Добудько в части формирования профессиональной компетентности учителя информатики в условиях цифровой трансформации образования, М.Д. Китайгородский в части обоснования необходимости образования учителя в области современных цифровых технологий, М.Е. Вайндорф-Сысоевой в части многоуровневой подготовки педагогических кадров в условиях цифрового обучения, О.В. Китикарь в части

развития системы непрерывного педагогического образования в условиях цифровой образовательной среды.

Концептуальное, проектное и технологическое осмысление процесса дополнительного профессионального цифрового образования педагога опирается на исследования рефлексивно-антропологического подхода (Н.М. Борытко, Г.М. Коджаспирова, Г.Б. Корнетов, И.Б. Котова, Л.М. Лузина, В.И. Максакова, В.И. Слободчиков, Е.Н. Шиянов, Н.Е. Щуркова и др.), в том числе, в системе непрерывного образования (Л.К. Рахлевская), а также на исследования профессиональной идентичности (Л.Б. Шнейдер). Заданный подход создает условия для успешной профессиональной деятельности педагогов в современной многомерной образовательной среде.

Согласно позиции, представленной такими исследователями, как Е.Н. Белова, М.Е. Вайндорф-Сысоева, Д.Ф. Ильясов, А.В. Кандаурова, О.В. Китикарь, И.Ш. Мухаметзянов, В.П. Поляков, И.В. Роберт, А.С. Родиков, E. Artacho, V. Gaur, C. Losada, T.S. Martínez, J. Rodriguez и др., дополнительное профессиональное образование имеет ряд отличительных признаков. К ключевым из них относятся: ориентация образовательного процесса на индивидуальные профессиональные интересы и профессиональные роли специалистов с учетом их личностных качеств; междисциплинарный характер содержания; связь курсового обучения с непрерывным самообразованием и профессиональным опытом; а также направленность на развитие кадрового потенциала общества.

Дополнительное профессиональное образование ориентировано на опережающее соответствие подготовки актуальным и перспективным требованиям профессиональной сферы, обеспечивая формирование конкурентоспособных специалистов, способных эффективно работать по международным стандартам и адаптироваться к изменениям профессиональной и социальной среды. Согласно Федеральному закону №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, содействие профессиональному развитию личности и обеспечение соответствия квалификации требованиям рынка труда и социальным изменениям.

Современная система дополнительного профессионального образования трансформируется под влиянием требований профессиональной и социальной среды, что приводит к повышению эффективности образовательного процесса за счет ориентации на потребности участников, международное сотрудничество и реализацию государственного социального заказа.

Динамичное развитие системы дополнительного профессионального образования как в национальном, так и в международном масштабах обусловлено координирующей деятельностью ряда ключевых организаций, выступающих в качестве катализаторов инновационных процессов в данной стратегически значимой сфере. Среди наиболее репрезентативных структур в указанном контексте целесообразно отметить: Союз руководителей учреждений дополнительного профессионального образования, Межгосударственную ассоциацию последипломного образования, Европейскую ассоциацию провайдеров дополнительного профессионального образования, а также Европейский институт профессионального образования и обучения взрослых (ESEDA) – ассоциацию, учрежденную в 2012 году с целью активизации

международного сотрудничества в области дополнительного профессионального образования и развития непрерывного образования взрослых.

Современное дополнительное профессиональное образование в России ориентировано на подготовку квалифицированных специалистов для условий динамичного рынка труда. Оно учитывает запросы работодателей и обучающихся за счет гибких и практико-ориентированных программ с использованием цифровых технологий, что повышает доступность и эффективность обучения. Развитие дополнительного профессионального образования сопровождается обновлением нормативной базы в соответствии с потребностями общества. Одним из ключевых аспектов дополнительного профессионального образования является отказ от обязательной аккредитации большинства дополнительных профессиональных образовательных программ, за исключением тех, которые реализуются в рамках федеральных государственных образовательных стандартов (Ст. 92, п. 1). Такое изменение законодательства (внесённое в 2010 году в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации») придало системе дополнительного профессионального образования больше гибкости, позволяя оперативно адаптировать программы к требованиям рынка труда.

Рассматривая дополнительное профессиональное образование в контексте непрерывного педагогического образования (С.И. Архангельский, А.Г. Асмолов, В.П. Бездухов, М.В. Богуславский, Е.В. Бондаревская, Г.А. Бордовский, А.А. Вербицкий, С.И. Гессен, Ю.Н. Кулюткин, Е.А. Леванова, Н.Е. Мажар, Н.А. Морозова, А.В. Мудрик, А.М. Новиков, Г.П. Щедровицкий, В.А. Ясвин, W. Bailey, M. Durand, V. Gaur, P. Jarvis и др.), необходимо учитывать влияние регионализации. Региональные особенности обуславливают формирование локальных рынков образовательных услуг, создание сети филиалов крупных вузов и усиление взаимосвязи образования с экономическими потребностями региона. Система дополнительного профессионального образования ориентируется на кадровые потребности, определяемые долгосрочными прогнозами социально-экономического развития региона и ситуацией на рынке труда.

В качестве примера можно привести Калининградскую область, где в рамках программы «Развитие профессионального образования» (2019–2024) был определён перечень актуальных кадровых потребностей. Это позволило вузам региона, таким как Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта и Калининградский государственный технический университет, скорректировать свои программы. Основными направлениями стали изучение иностранных языков, бухгалтерского учёта, информационных технологий, а также профессиональная переподготовка военнослужащих и повышение квалификации педагогов, что особенно актуально в рамках федерального проекта «Современная школа».

С развитием цифровых технологий особое значение приобрела дистанционная форма обучения. Приказом № 4452 от 18.12.2002 г. Министерства образования и науки разрешено использование дистанционных технологий для всех направлений дополнительного образования. Такая форма обучения предоставляет гибкость, доступность независимо от местоположения и возможность совмещения с основной профессиональной деятельностью при наличии достаточного уровня информационно-технического обеспечения.

Эффективность системы дополнительного профессионального образования обеспечивается стратегическими мерами, включая развитие

исследований, обновление профессиональных стандартов, общественную аккредитацию и совершенствование нормативной базы. В дополнительном образовании педагогов приоритет отдается индивидуальным траекториям, развитию метапредметных компетенций по реализации гибких программ и цифровых форматов обучения.

В ходе аналитического обзора диссертационных исследований с 2015 по 2025 гг. установлено, что научное сообщество уделяет приоритетное внимание таким аспектам, как: использование цифровых инструментов в проектной и исследовательской деятельности школьников; цифровая среда как фактор развития творческого потенциала; повышение цифровой грамотности педагогов дополнительного образования; трансформация профессиональных ролей педагогов в условиях цифровой среды. В качестве ключевых векторов дальнейшей цифровой трансформации системы дополнительного профессионального образования целесообразно выделить следующие стратегически значимые направления: прогрессивное развитие дистанционных образовательных технологий и интеграция электронного обучения в образовательный процесс; системное формирование разветвленных сетевых взаимодействий и внедрение цифровой компетентности в профессиональную деятельность педагогических кадров; концептуальное проектирование и последовательное развертывание интегрированной цифровой системы управления качеством образовательных услуг; органичное интегрирование педагогических инноваций и перспективных цифровых технологий для оптимизации образовательного процесса; масштабное использование инновационных мультимедийных образовательных ресурсов в образовательном пространстве системы дополнительного профессионального образования.

Развитие профессиональных компетенций педагогов, таких как работа с одарёнными обучающимися, преподавание русского языка как неродного обучение в инклюзивной среде, также не остается без внимания. Актуальны подходы, основанные на компетентностной, андрагогической и деятельностной парадигмах, что обеспечивает индивидуализацию образовательных траекторий и адаптацию к современным вызовам.

Современное дополнительное профессиональное образование педагогов представляет собой интеграцию цифровых технологий и педагогических инноваций. Оно требует постоянного развития методик, совершенствования инфраструктуры и гибкости для удовлетворения потребностей общества и государства в условиях глобальных изменений.

Реализации компетентностного подхода в системе дополнительного профессионального образования посвящены диссертационные работы М.А. Гавриловой, И.М. Макарихиной, Л.Н. Москвитиной, А.Н. Никульникова, В.А. Разумовского, В.Г. Яфаевой. Проблема формирования ИКТ-компетенции педагога в системе дополнительного профессионального образования рассмотрена в исследованиях В.Л. Акапьева, О.П. Осиповой и др. Дополнительное профессиональное образование как необходимый элемент системы непрерывного образования рассматривается в диссертациях В.С. Дмитриевой, Я.А. Ильинской. В диссертационных исследованиях М.Е. Инькова и И.С. Коноваловой решается проблема педагогической диагностики результатов образовательной деятельности в системе дополнительного профессионального образования. Дистанционные

формы обучения исследуют Р.З. Амиралиева, Н.Л. Грейлих, В.В. Красин, Н.В. Дружинина. Часть диссертационных работ посвящена развитию региональной системы повышения квалификации (В.Л. Акапьев, О.Л. Березина, Н.М. Валюшкина, Я.А. Ильинская, Л.В. Климина, Г.Н. Лищина, Г.А. Трубин). Недостаточное количество исследований посвящено становлению и развитию сетевого взаимодействия в системе повышения квалификации педагогов. (Н.С. Бугрова и Г.Н. Лищина). Докторские диссертации М.Е. Вайндорф-Сысоевой (многоуровневая подготовка педагогических кадров к профессиональной деятельности в условиях цифрового обучения), А.В. Кандауровой (повышение квалификации педагогов в условиях изменений социального взаимодействия), О.В. Китикарь (концептуальные основы развития региональной системы непрерывного педагогического образования в условиях цифровой образовательной среды), А.С. Родикова (становление и развитие педагогической компетентности руководителя образовательной организации в системе непрерывного образования), Д.А. Суханова (педагогические условия преодоления затруднений педагогов при повышении квалификации в электронной информационно-образовательной среде), Ю.И. Лебедевой (педагогические условия формирования проектной компетентности педагога в дистанционном обучении системы дополнительного профессионального образования) по проблемам модернизации дополнительного профессионального образования имеют концептуальный характер и определяют направления для последующих исследований.

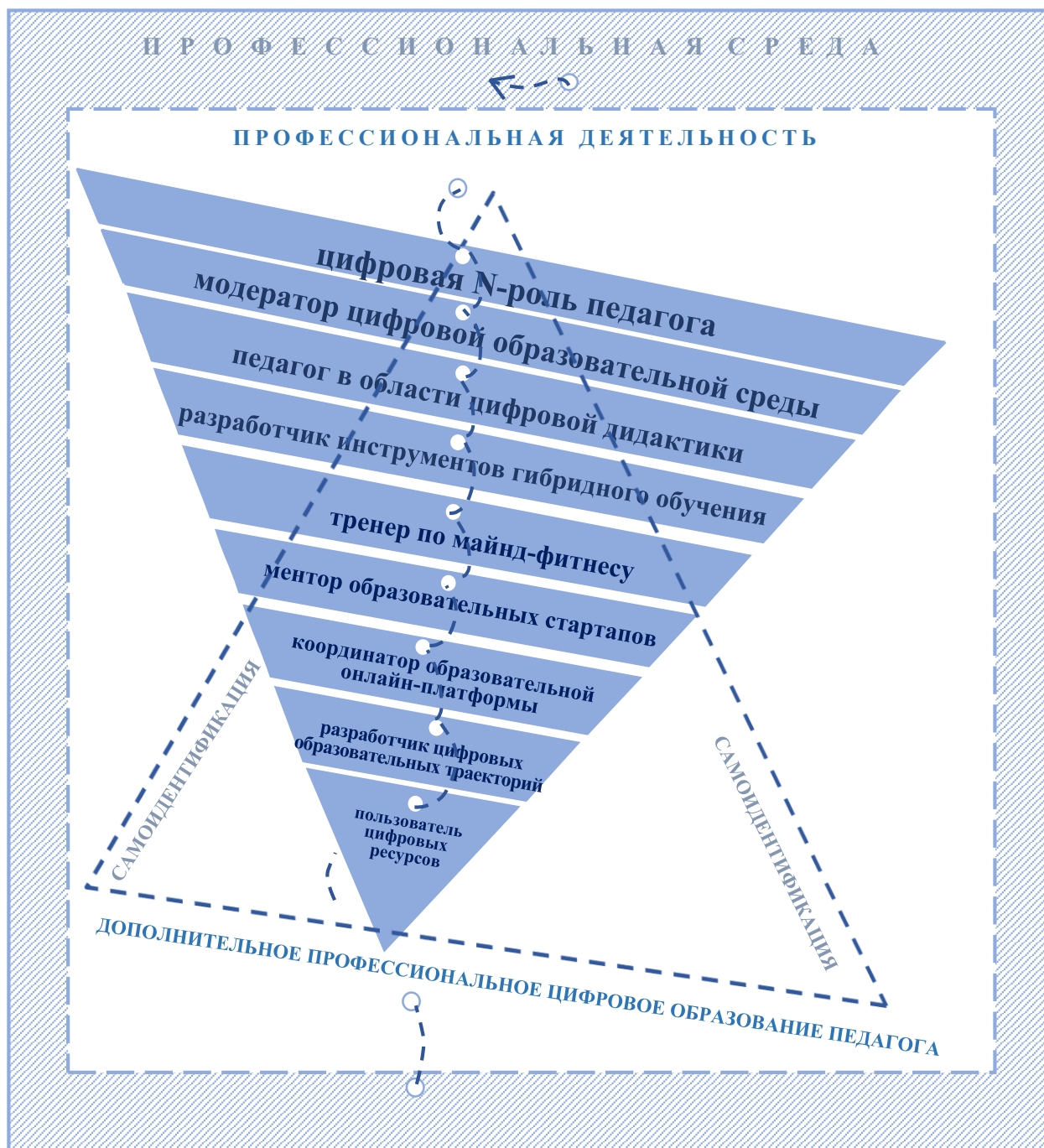
Современные исследования выявляют пробелы в изучении непрерывного развития профессиональных компетенций педагогов в условиях динамичного образовательного пространства. Недостаточно эмпирически верифицированы два ключевых направления: развитие профессиональных компетенций педагога, отражающих специфику их деятельности, и формирование компетенций, необходимых для работы с одарёнными обучающимися в условиях индивидуализированного образовательного процесса. Также отмечается отсутствие моделей организации учебной деятельности в цифровой образовательной среде, способных обеспечивать гибкость, персонализацию и масштабируемость программ дополнительного профессионального образования, что препятствует цифровой трансформации системы.

Исходя из основополагающей идеи исследования, согласно которой самопределение и саморазвитие выступают ключевыми механизмами самопознания педагога, представляется возможным формализовать структурную схему профессиональных ролей педагога в контексте дополнительного профессионального цифрового образования и непрерывного профессионального образования на основе форсайт-проекта «Атлас новых профессий» – «карты мышления» Агентства стратегических инициатив и Московской школы управления «Сколково» (2021) – прогнозного альманаха перспективных отраслей и специальностей о гибридизации навыков и цифровизации, которые спустя пять лет выхода проекта подтверждают свою актуальность и востребованность. В данной схеме целесообразно графически отразить основные профессиональные роли педагога в цифровой образовательной среде: пользователя цифровых ресурсов, разработчика цифровых образовательных траекторий, цифрового педагога, цифрового завуча, а также ментора образовательных стартапов. Такая визуализация позволяет показать генезис формирования цифровых компетенций,

соотнося их с конкретными видами профессиональной деятельности, а также демонстрирует их иерархическую организацию, восходящую от базовых практических навыков к более сложным интегративным компетенциям. При этом восходящая структура компетенций обуславливает постепенное развитие субъектности педагога, обеспечивая динамическое самопознание через самоидентификацию, саморазвитие, рефлексию и интеграцию личностных и профессиональных характеристик в процессе профессиональной деятельности. Формирование цифровых компетенций в рамках данной модели рассматривается не только как освоение технических инструментов, но и как системообразующий фактор, способствующий устойчивой самоидентификации педагога в условиях цифровой образовательной среды, что, в свою очередь, формирует основу для его профессионального роста и активного участия в инновационных педагогических практиках. Структурная схема самоопределения педагога в дополнительном профессиональном цифровом образовании педагога (ДПЦО) представлена на Рисунке 1 (см. Рис. 1).

В самом общем виде дополнительное профессиональное цифровое образование педагога может быть интерпретировано как многогранный процесс и одновременно объективный результат целенаправленного усвоения индивидом социально значимого опыта, накопленного предшествующими поколениями, представленного в форме систематизированных знаний, практических умений, устойчивых навыков, ценностных отношений, разнообразного опыта деятельности и сформированных цифровых компетенций, приобретаемых в процессе организованного обучения, непрерывного самообразования и саморазвития на протяжении всей жизни. При этом ключевой акцент закономерно смещается в сторону достижения измеримой результативности и выраженной практической направленности образования.

Представленная структурная схема профессиональных ролей педагога в цифровой образовательной среде позволяет рассматривать его дополнительное профессиональное цифровое образование как приоритетный институциональный механизм целенаправленного формирования и развития его цифровых компетенций через самоидентификацию и саморазвитие. В отличие от базового педагогического образования, данный вид образования характеризуется высокой степенью вариативности, гибкости и практико-ориентированности, что создает условия для осознанного профессионального самоопределения педагога, поэтапного освоения новых профессиональных ролей и усиления его субъектной позиции в условиях цифровой трансформации образования. Именно в пространстве дополнительного профессионального цифрового образования становится возможной реализация индивидуальных образовательных траекторий, отражающих динамику профессиональной самоидентификации педагога и переход от освоения базовых цифровых инструментов к выполнению сложных интегративных функций, связанных с управлением образовательными процессами, проектированием и инновационным развитием образовательных сред. Логика представленной структурной схемы соотносится с современными международными подходами, в рамках которых развитие личности рассматривается как ключевой результат образования. В этой связи принципиально важным является обращение к позиции ЮНЕСКО (2019),



**Рис. 1. Антропологическая структура самоопределения педагога в ДЦО**

отражающей понимание образования как процесса личного совершенствования. В условиях цифровой трансформации образования развитие цифровых компетенций педагогов напрямую связано с их профессиональным ростом, готовностью к осознанному использованию цифровых ресурсов, самопознанию через совершенствование образовательного процесса.

Во второй главе «Генезис и тенденции развития дополнительного профессионального цифрового образования педагогов» дано определение понятия «цифровизация образования» как целенаправленного процесса по разработке и внедрению цифровых технологий в образовательный процесс, в методическую и научно-педагогическую деятельность и в управление системой образования. Исходя из многоаспектности понятия, установлено, что в литературе

различают несколько направлений цифровизации. Целью цифровизации образовательного процесса является создание условий для эффективной подготовки обучающихся к жизни и деятельности в условиях цифрового общества, что включает улучшение качества как общеобразовательной подготовки, так и профессиональной подготовки педагога с помощью цифровых технологий. Целью цифровизации методической и научно-педагогической деятельности является повышение качества работы педагогов, разработка и внедрение новых образовательных технологий с использованием цифровых технологий, а также интеграция этих технологий в педагогическую практику. Целью цифровизации управления системой образования является повышение эффективности и качества процессов управления, включая управление образовательными учреждениями и образовательной системой в целом.

В контексте дальнейшего развития цифровизации отечественной системы образования правомерно выделить несколько ключевых стратегических направлений, требующих приоритетного внимания. Первое направление включает в себя всестороннее научное обоснование и последующую детальную разработку как методов, так и эффективных средств обучения, а также инновационных педагогических технологий, ориентированных на продуктивное применение цифровых технологий на всех без исключения уровнях образовательной системы. Второе направление предполагает создание принципиально новых цифровых систем обучения, направленных на раскрытие и последовательное развитие интеллектуального потенциала обучающихся, формирование устойчивых навыков самостоятельного приобретения актуальных знаний и работы с цифровыми ресурсами, а также стимулирование способности к продуцированию новой информации и цифрового контента. Третье направление фокусируется на разработке наглядных демонстрационных и исследовательских программных средств, а также высокотехнологичных электронных систем, ориентированных на решение конкретных образовательных задач. Четвёртое направление предусматривает разработку инновационных педагогических приложений для эффективного функционирования в глобальной сети Интернет и комплексное использование технологий цифрового взаимодействия в образовательных целях. Пятое направление ориентировано на разработку комплексных средств автоматизации образовательного процесса, включая организацию, планирование и управление учебной деятельностью, с акцентом на повышение эффективности работы образовательных учреждений. Шестое направление посвящено созданию специализированных средств и систем автоматизированной обработки учебных и исследовательских данных, включая данные, получаемые в ходе традиционных лабораторных экспериментов и современных виртуальных практикумов. Седьмое направление включает разработку и внедрение электронных психолого-педагогических тестов и автоматизированных методик для непрерывного контроля и объективной оценки уровня знаний и сформированных компетенций обучающихся на всех этапах образовательного процесса. Наконец, восьмое направление – это масштабное внедрение комплексных цифровых решений для эффективного управления образовательными учреждениями различного типа и разветвлёнными системами, включающими различные организационные уровни и подразделения.

Генезис формирования цифровой компетентности в соответствии с видом профессиональной деятельности и присваиваемой профессиональной ролью в системе дополнительного профессионального цифрового образования педагога имеет восходящую структуру. В исследовании показано, что основные направления цифровизации образования включают разработку новых методов и организационных форм обучения, создание цифровых образовательных систем, использование цифровых технологий для педагогической деятельности, а также внедрение средств автоматизации для управления образовательными учреждениями. Профессиональная цифровая компетентность педагогов является ключевым элементом цифровизации образования и охватывает такие аспекты, как общепользовательская, общепедагогическая и предметно-педагогическая компетенции для обеспечения успешной подготовки обучающихся к вызовам современного цифрового общества.

**В третьей главе «Концептуальные основы дополнительного профессионального цифрового образования педагогов»** осуществлено детальное изучение процесса разработки концептуальной модели дополнительного профессионального цифрового образования педагогов, позволяющей осуществить содержательную наполненность дополнительного профессионального цифрового образования педагогов. Представленная концепция выступает продуктом теоретической рефлексии над обозначенной проблемой и служит фундаментом для проведения последующих исследовательских работ.

Рефлексивно-антропологическая концепция дополнительного профессионального цифрового образования педагогов, основываясь на ведущей идее «самопознание через самоопределение и саморазвитие», представляет комплекс ключевых научных положений, полно и всесторонне раскрывающих сущность, содержание и особенности дополнительного профессионального цифрового образования педагогов. В рамках раздела, посвященного концептуальным основам дополнительного профессионального цифрового образования педагогов, подвергается анализу актуальность разработки исследуемой концепции, формулируется цель ее создания, определяются ее нормативно-правовые и методологические основания, устанавливается позиция в контексте педагогической теории и системе междисциплинарного знания, а также оцениваются потенциал и лимиты ее результативного применения. В итоге, указанный раздел формирует базовую основу для достижения понимания ключевых целевых установок и задач, лежащих в основе концепции.

Актуальность внедрения концепции дополнительного профессионального цифрового образования определяется следующими аспектами: общественным запросом, зафиксированным в нормативных актах (ФГОС и Профессиональный стандарт педагога) и потребностях цифрового социума; международным и национальным опытом в сфере реализации программ дополнительного профессионального образования с учётом тенденций цифровизации образовательной парадигмы; трансформирующимся функционалом педагогов и возросшими требованиями к их профессиональной подготовке. Ключевая цель концепции дополнительного профессионального цифрового образования заключается в формировании многоуровневой системы переподготовки и повышения квалификации педагогов, обеспечивающей развитие ценностных

отношений и цифровой компетентности, необходимых для эффективной работы в цифровой образовательной среде. Соответствие нормативным актам является обязательным условием реализации этой цели. Вектор развития дополнительного профессионального цифрового образования определяется как инструмент подготовки педагогов к профессиональной деятельности в цифровой среде. Фундаментальная задача концепции заключается в трансформации системы дополнительного профессионального образования через расширение спектра профессиональных компетенций, обеспечивающих подготовку педагогов в изменяющихся условиях.

Концепция дополнительного профессионального цифрового образования включает следующие ключевые задачи. Во-первых, создание образовательной платформы, обеспечивающей адаптацию педагогов к освоению инновационных цифровых инструментов и повышению квалификации. Во-вторых, разработка образовательного инструментария, гарантирующего получение специализированных знаний, необходимых для эффективного выполнения новых профессиональных функций, включая переподготовку. В-третьих, формирование среды, обеспечивающей равнодоступность дополнительного профессионального образования, с учётом индивидуальных профессиональных траекторий педагогов, стажировок, группового и персонализированного обучения. Наконец, содействие профессиональной интеграции педагогов, обеспечивающее их оперативное включение в деятельность в условиях трансформирующейся цифровой и социокультурной среды. Реализация этих задач определяет ключевые направления практической деятельности по обеспечению эффективного профессионального самоопределения педагогов в цифровой образовательной среде.

Правовые основы концепции дополнительного профессионального цифрового образования педагогов формируются совокупностью федеральных законов, государственных программ, образовательных и профессиональных стандартов, а также подзаконных актов и методических рекомендаций в сфере дополнительного профессионального образования и цифровизации образования. Эти документы закрепляют требования к профессиональному развитию педагогов, внедрению цифровых технологий и развитию современной образовательной среды.

Методологическую основу концепции дополнительного профессионального цифрового образования педагогов составляют научные исследования, направленные на совершенствование системы повышения квалификации и анализ деятельности учреждений дополнительного профессионального образования (Е.Н. Белова, М.Е. Вайндорф-Сысоева, Д.Ф. Ильясов, А.В. Кандаурова, О.В. Китикарь, И.Ш. Мухаметзянов, В.П. Поляков, И.В. Роберт, А.С. Родиков, E. Artacho, V. Gaur, C. Losada, T.S. Martínez, J. Rodriguez и др.).

Теоретико-методологическими основаниями концепции дополнительного профессионального цифрового образования педагогов выступает комплекс рефлексивно-антропологического, аксиологического, системного, средового, деятельностного и компетентностного подходов. Эти подходы образуют взаимодополняющую методологическую базу исследования, обеспечивая всесторонний охват изучаемого явления.

Ядро концепции дополнительного профессионального цифрового образования педагогов образуют общие и специальные закономерности,

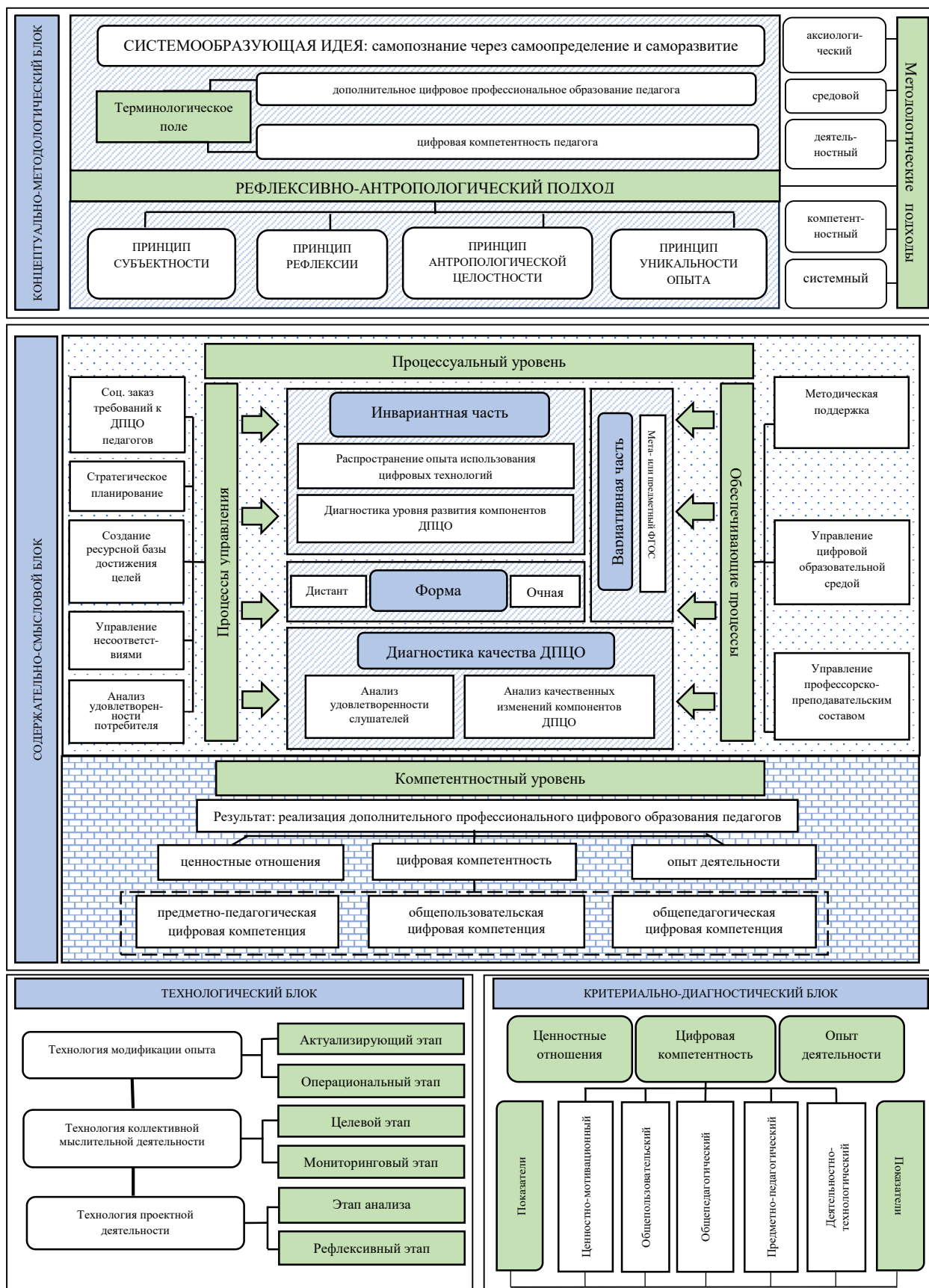
отражающие зависимость дидактического процесса от целей обучения, содержания образовательных программ, используемых методов и средств, а также особенностей управления образовательной деятельностью. На основе выявленных закономерностей можно выделить принципы, которые определяют стратегическую направленность дополнительного профессионального цифрового образования педагога. Принципы дополнительного профессионального цифрового образования педагога обеспечивают структурированность, эффективность и соответствие современным требованиям педагогики: целеполагание, доступность (посильность) и связь теории с практикой. Принцип целеполагания в цифровой образовательной среде предполагает постановку целей с учётом уровня цифровой подготовки и профессиональных потребностей педагогов, а также возможностей образовательной среды. Чётко сформулированные и гибкие цели определяют содержание, методы и цифровые инструменты обучения, обеспечивая целостность образовательного процесса и соответствие образовательным стандартам. Принцип доступности в цифровой образовательной среде предполагает организацию обучения с учётом уровня цифровой подготовки педагогов и их индивидуальных потребностей. Он реализуется через адаптивные и интерактивные технологии, цифровую диагностику и индивидуальные образовательные траектории, обеспечивая комфортную и инклюзивную среду при формировании профессиональных компетенций. Принцип связи теории с практикой предполагает применение теоретических знаний в реальных ситуациях профессиональной деятельности. Он реализуется через практические задания, цифровые кейсы, проектные и проблемные методы обучения, обеспечивая развитие профессиональных и цифровых компетенций, мотивацию педагогов и соответствие требованиям цифровой трансформации образования.

Комплексное применение принципов целеполагания, доступности и связи теории с практикой обеспечивает формирование целостной и эффективной системы дополнительного профессионального цифрового образования педагогов, направленной на формирование цифровой компетентности и готовности педагогов к работе в современных условиях. Выявление закономерностей формирования цифровой компетентности основывается на анализе психолого-педагогических исследований, практического опыта и положениях рефлексивно-антропологического подхода. На этой основе выделяются ключевые принципы дополнительного профессионального цифрового образования педагога: субъектности, рефлексии, антропологической целостности и уникальности опыта. Принцип субъектности предполагает ориентацию образовательного процесса на личный опыт, знания и ценности педагога, овладение педагогом механизмами формирования индивидуальной траектории обучения. Он реализуется через индивидуализацию содержания и методов, учет компетенций, предоставление выбора форм освоения материала, самодиагностику и самооценку, способствуя автономии, ответственности и инициативе при необходимости гибкого планирования и мониторинга. Принцип рефлексии в цифровом образовании педагогов предполагает анализ собственной практики, оценку эффективности цифровых инструментов и корректировку действий для развития критического мышления и компетенций; он реализуется через самооценку, фиксацию опыта и цифровой мониторинг, интегрируясь в повседневную деятельность с учётом

нагрузки и уровня цифровой подготовки педагога. Принцип антропологической целостности предполагает всестороннее развитие личности педагога с учётом когнитивных, эмоциональных и социальных аспектов для эффективного освоения цифровых инструментов; он реализуется через комплексное планирование, использование методов, поддерживающих все стороны личности, интеграцию технологий и организацию сотрудничества при гибком проектировании и постоянном мониторинге. Принцип уникальности опыта учитывает индивидуальный путь, достижения и опыт педагога с целью освоения цифровых компетенций и развития профессиональных навыков. Он реализуется через адаптацию содержания и методов, интеграцию опыта в практические задания и проекты, обмен практиками и создание гибких траекторий обучения с учётом ресурсов и стандартов.

Специальные принципы дополнительного профессионального цифрового образования опираются на следующие закономерности: эффективность интеграции цифровых технологий в деятельность педагогов и продуктивность дополнительного профессионального образования, определяемую сочетанием личностных потребностей с выбором методического инструментария, форм реализации и средств информационной активности в цифровой среде, что требует адаптивного и персонализированного подхода. Названные принципы обеспечивают системообразующую организацию процесса, а специальные – индивидуализацию, профессиональную самореализацию и эффективную работу в цифровой среде. Содержательно-смысловое наполнение концепции раскрывает практические процедуры применения методической системы дополнительного профессионального образования, включая процессуальный и компетентностный уровни модели, что позволяет с помощью комплексного моделирования получить целостное представление о системе и её результатах.

Моделирование процесса дополнительного профессионального цифрового образования педагогов позволяет в качестве результата получить иерархию последовательных стадий и определить характер взаимозависимостей между ними (см. Рис. 2). Сама модель дополнительного профессионального цифрового образования педагогов отличается комплексной организацией. Важно учитывать, что высокая сложность процессуального уровня модели требует внимания ко всем возможным трансформациям – как в содержании этапов, так и в их траекториях, включая внутренние и внешние взаимосвязи. Опираясь на дефиницию дополнительного профессионального цифрового образования как интегральной целостности, включающей аксиологические ориентиры, деятельностный опыт и цифровые компетенции, нацеленные на профессиональное совершенствование педагога и удовлетворение его стремлений в самоопределении и саморазвитии, компетентностный уровень модели представляется возможным концептуализировать в форме системы взаимодетерминированных показателей, а именно: ценностные отношения, цифровая компетентность (комплекс цифровых компетенций, охватывающий предметно-педагогическую, общепользовательскую и общепедагогическую цифровые компетенции) и опыт деятельности. Применение комплексного подхода к моделированию, интегрирующего одновременное использование процессуального и компетентностного уровней модели, открывает возможность сформировать интегративное представление о системе дополнительного профессионального цифрового образования и обеспечивает качественно новый



**Рис.2. Многоуровневая модель дополнительного профессионального цифрового образования педагогов**

уровень модельной репрезентации. Данный аспект, в свою очередь, обуславливает переход исследовательского процесса на качественно иной уровень обоснованности аргументации и получаемых заключений, а также детерминирует возможность разработки более эффективной системы дополнительного профессионального образования педагогических кадров.

**В четвертой главе «Экспериментальная работа по внедрению и реализации рефлексивно-антропологической концепции дополнительного профессионального цифрового образования педагогов»** описана технологическая система реализации разрабатываемой концепции, определены цели и задачи опытно-экспериментальной работы, а также направления констатирующего, формирующего и контрольного этапов педагогического эксперимента, и проанализированы полученные результаты опытно-экспериментальной работы. Описание данного этапа и анализ результатов позволяет показать целостный характер разработанного подхода и обосновать ее эффективность.

Технологическая система дополнительного профессионального цифрового образования педагога рассматривается в данном исследовании как упорядоченная совокупность образовательных технологий (технологии модификации опыта, технологии коллективной мыслительной деятельности, проектной технологии) и цифровых технологий, обеспечивающих достижение прогнозируемых и диагностируемых результатов в процессе формирования компонентов дополнительного профессионального цифрового образования педагогов.

Целью опытно-экспериментальной работы была определена проверка эффективности разработанной рефлексивно-антропологической концепции дополнительного профессионального цифрового образования педагогов. Следовательно, все действия, которые проводились в рамках данного этапа исследования, были направлены на подтверждение гипотезы и соответствия поставленной цели.

В рамках экспериментального исследования были реализованы следующие задачи: внедрение процессуального и компетентностного уровней модели дополнительного профессионального цифрового образования педагогов в структуру дополнительного профессионального образования педагогов; эмпирическое исследование и анализ динамики изменений компонентов системы при интеграции разработанной модели; экспериментальная проверка педагогических условий реализации рефлексивно-антропологической концепции дополнительного профессионального цифрового образования педагогов.

Зависимыми переменными в исследовании выступают уровни сформированности показателей дополнительного профессионального цифрового образования педагогов, а именно: репродуктивный, продуктивный и креативно-аналитический уровни. Эти переменные отражали динамику изменений, происходящих в ходе реализации разработанной рефлексивно-антропологической концепции дополнительного профессионального цифрового образования педагогов.

Независимыми переменными выступили процессуальный и компетентностный уровни модели дополнительного профессионального цифрового образования педагогов, а также применяемые педагогические условия и

технологическая система. Именно воздействие независимых переменных исследовалось в ходе эксперимента, чтобы определить их влияние на развитие профессиональных компетенций педагогов в цифровой образовательной среде.

Экспериментальная работа осуществлялась в ходе обучения педагогов Калининградской области на курсах повышения квалификации работников образования. Всего в экспериментальной работе на разных ее этапах приняло участие 2054 учителя-предметника (1056 – в экспериментальных группах, 998 – в контрольных группах). Такое количество участников, как нам представляется, обеспечило репрезентативность выборки исследования и возможность получить надёжные данные для анализа и выводов.

Исследовательская работа проводилась в период с 2019 по 2025 гг., охватывая несколько образовательных циклов, и предоставив возможность анализа процессов изменения. На подготовительном этапе эксперимента был решён ряд важных задач, среди которых: разработка учебных материалов и образовательных курсов в соответствии с разработанной концепцией; разработка критериально-диагностического аппарата исследования; выявление показателей системы дополнительного профессионального цифрового образования педагогов. Таким образом, на данном этапе были подготовлены необходимые методические материалы и определены конкретные критерии для проведения диагностики и оценки эффективности разработанной концепции.

Составляющими дополнительного профессионального цифрового образования педагога, изучению которых посвящено исследование, были определены: ценностные отношения, цифровые компетенции и опыт деятельности. При этом ценностные отношения соотнесены с ценностно-мотивационным показателем (П1), включающим такие элементы, как ориентация в цифровой образовательной среде, готовность использовать цифровые ресурсы в качестве источника знаний, осознание ценности работы с цифровыми технологиями, наличие целевой установки и потребности в работе с информационными источниками в цифровой среде, а также стремление к самообразованию. Цифровая компетентность педагога определена посредством общепользовательского (П2), общепедагогического (П3) и предметно-педагогического (П4) показателей; опыт деятельности соотнесен с деятельностно-технологическим (П5) показателем. Данное распределение позволило сопоставить результаты эксперимента с его ключевыми теоретическими положениями и обеспечить целостность экспериментального исследования. Для обработки и анализа полученных данных был разработан трехуровневый критериально-диагностический аппарат, и определены уровни сформированности компонентов дополнительного профессионального цифрового образования педагога: репродуктивный, продуктивный и креативно-аналитический. Было определено, что каждый из выделенных уровней при определенных целях и условиях обладает перспективой, поскольку способен выступать в качестве исходной основы для последующих уровней. Именно благодаря последовательному восхождению от одного уровня к другому обеспечивалось развитие системы и совершенствование профессиональных навыков. В исследовании была разработана и представлена развернутая характеристика каждого уровня, позволяющая получить четкое представление о сформированности компонентов дополнительного профессионального цифрового образования педагогов. Иными словами, характеристика этих уровней является

«измерительным инструментом», необходимым для интерпретации полученных данных и, как следствие, для обоснования полученных результатов. Статистическая обработка эмпирических данных проводилась с помощью программы «IBM SPSS Statistics 30.0».

Целью констатирующего эксперимента являлось определение уровня сформированности компонентов дополнительного профессионального цифрового образования педагогов на момент начала исследования, который является необходимым для создания «стартовой позиции» для отслеживания последующей динамики образовательного процесса.

В целях верификации научной аргументированности, объективности и достоверности результатов исследования, эмпирические данные, аккумулярованные в процессе экспериментальной работы, были подвергнуты процедурам аналитической обработки посредством инструментария математической статистики. Использование статистических методов позволяет осуществлять всесторонний анализ значительных массивов данных и обеспечивает валидность и практическую релевантность полученных результатов.

Для проверки гипотезы о равенстве условий в экспериментальной и контрольной группах необходимо провести оценку на достоверность отсутствия статистических различий в исходном состоянии. С этой целью до проведения формирующего этапа эксперимента была проведена проверка статистической значимости полученных данных. Данный шаг являлся необходимым для обеспечения корректности последующего анализа и исключения возможности случайных факторов влияния. На констатирующем этапе нам необходимо было определить наличие значимых различий среди экспериментальной и контрольной групп с помощью U-Критерия Манна-Уитни (Табл. 1). Статистическая обработка с использованием Z-значений выявила отсутствие значимых различий на начальном этапе эксперимента. Z-значения колеблются от  $-1,432$  (П1) до  $-0,025$  (П5), а все асимптотические уровни значимости ( $p$ ) превышают порог  $0,05$  (от  $0,152$  до  $0,980$ ). Это подтверждает, что на констатирующем этапе экспериментальная и контрольная группы были сопоставимы по уровню сформированности компонентов, что создаёт основу для дальнейшего анализа эффективности экспериментальной модели.

*Таблица 1*

**Сравнительные показатели в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе эксперимента**

	П1	П2	П3	П4	П5
U Манна-Уитни	509869,000	522617,000	517596,000	526205,000	526641,000
W Уилкоксона	1067965,000	1021118,500	1075692,000	1024706,000	1084737,500
Z	$-1,432$	$-0,366$	$-1,122$	$-0,079$	$-0,025$
Асимп. знач. (двухсторонняя)	0,152	0,714	0,262	0,937	0,980

Сформулируем гипотезу:  $H_0$ : Эмпирическое распределение признака ( $\pi$ ) в экспериментальной группе не отличается от эмпирического распределения в контрольной группе. Альтернативная гипотеза  $H_1$ : Эмпирическое распределение признака ( $\pi$ ) в экспериментальной группе отличается от эмпирического распределения в контрольной группе. Для доказательства применим критерий  $\chi^2$  Пирсона (Табл. 2).

Таблица 2

**Критерии  $\chi^2$  Пирсона на констатирующем этапе в экспериментальной и контрольной группах**

Показатель	Значение	Ст.св.	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)
П1	5,401	2	0,067
П2	0,271	2	0,873
П3	5,898	2	0,052
П4	1,021	2	0,600
П5	3,833	2	0,147

Показатели  $p > 0,05$ , все полученные значения ниже критического (5,991), что подтверждает первоначальную однородность групп, а экспериментальная модель, можем предположить, «сработала» именно в процессе обучения.

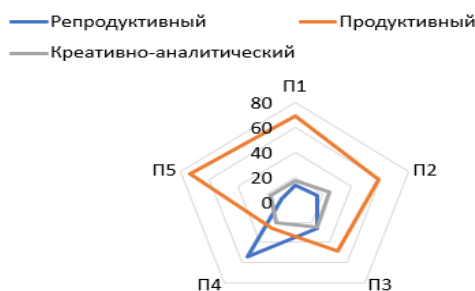
Представим результаты контрольного этапа эксперимента (Табл. 3):

Таблица 3

**Распределение по уровням сформированности показателей цифровой компетентности педагогов в экспериментальной и контрольной группах на завершающем этапе эксперимента**

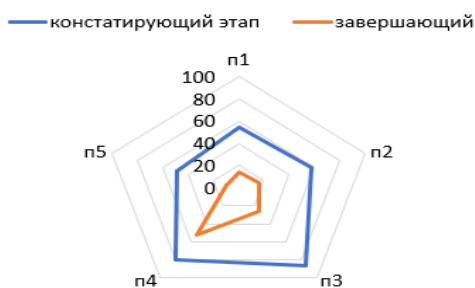
Показатель цифровой компетентности	Уровень владения(%)					
	Репродуктивный		Продуктивный		Креативно-аналитический	
	Э	К	Э	К	Э	К
Ценностно-мотивационный	14	71	69	20	17	9
Общепользовательский показатель	16	27	59	60	25	13
Общепедагогический показатель	26	54	49	44	25	2
Предметно-педагогический показатель	53	30	26	62	21	8
Деятельностно-технологический	9	23	74	60	17	17

Диаграмма, представленная на Рис. 3 (см. Рис. 3), показывает, что



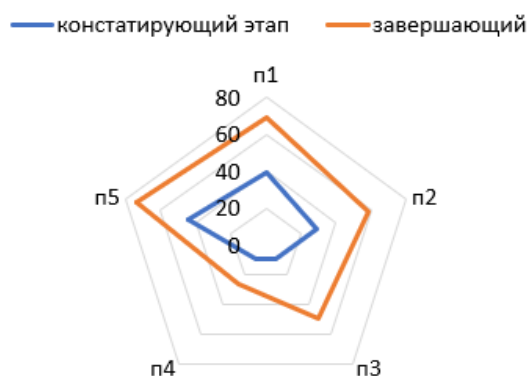
**Рис. 3. Экспериментальная группа на завершающем этапе эксперимента.**

наибольшее количество педагогов по итогам эксперимента владеет показателями на продуктивном уровне (данные из Табл. 3). Конкретизируем эти данные (см. Рис. 4).



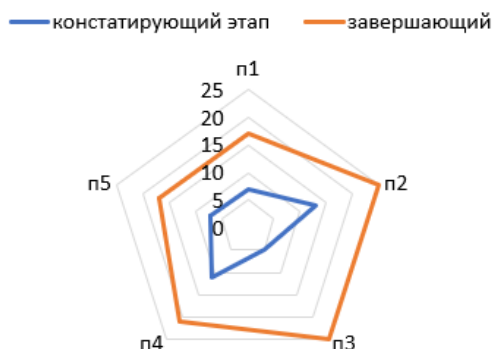
**Рис. 4. Репродуктивный уровень владения показателями цифровой компетентности в экспериментальной группе.**

Диаграмма (см. Рис. 4) показывает, что на завершающем этапе репродуктивный уровень владения показателями цифровой компетентности у педагогов снизился.



**Рис. 5. Продуктивный уровень владения показателями цифровой компетентности в экспериментальной группе.**

Диаграмма, представленная на Рис. 5 (см. Рис. 5), показывает значительный рост количества педагогов, владеющих показателями на продуктивном уровне на завершающем этапе относительно стартовых данных.



**Рис. 6. Креативно-аналитический уровень владения показателями цифровой компетентности в экспериментальной группе.**

Анализируя диаграмму, представленную на Рис. 6 (см. Рис. 6), отследим рост на креативно-аналитическом уровне владения показателями цифровой компетентности педагогов.

Эмпирические результаты эксперимента показали, что большинство участников находятся на репродуктивном уровне профессионального развития, что указывает на низкую осведомлённость о своём статусе как компетентных специалистов в цифровой среде и недостаток специализированных знаний. Также выявлен дефицит практических навыков работы с информацией, что снижает уровень профессиональной компетентности педагогов в данной области.

На констатирующем этапе эксперимента выявлен низкий уровень цифровой компетентности педагогов, что связано с неэффективностью традиционных методов, преобладанием пассивных форм обучения, недостатком ресурсов и актуальной информации. Результат подчеркивает необходимость внедрения инновационных подходов для оптимизации подготовки и переподготовки педагогов в условиях цифровизации.

По результатам формирующего эксперимента выявлена статистически значимая положительная динамика уровня цифровой компетентности педагогов, подтверждённая данными математико-статистического анализа. В экспериментальных группах, где проводились специальные организационно-педагогические мероприятия, наблюдался рост профессиональных навыков, что свидетельствует о положительном эффекте применённого комплекса мер. Аналитически данный факт демонстрируется благодаря Т-критерию Вилкоксона (см. Табл. 4):

Сравнение изменений внутри экспериментальной группы с использованием Z-критерия (на основе непараметрического теста Вилкоксона) выявило высоко значимые положительные сдвиги по всем пяти компонентам (Z-значения отрицательные с большим модулем,  $p < 0,001$ ). Это указывает на статистически подтвержденное повышение уровня у участников экспериментальной группы.

Таблица 4

**Значимость Т-критерия Вилкоксона на контрольном этапе по показателям цифровой компетентности педагога в экспериментальной группе**

	П1	П2	П3	П4	П5
Z	-22,956 <sup>b</sup>	-23,875 <sup>b</sup>	-25,352 <sup>b</sup>	-19,250 <sup>b</sup>	-22,956 <sup>b</sup>
Асимп. знач. (двухсторонняя)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
а. Критерий знаковых рангов Вилкоксона					
б. На основе отрицательных рангов.					

Анализ критерия  $\chi^2$  Пирсона на завершающем этапе между экспериментальной и контрольной группами (см. Табл. 5) подтвердил наличие значимых различий ( $p < 0,05$ ), что демонстрирует превосходство экспериментальной модели над традиционными подходами к формированию цифровой компетентности педагогов.

Таблица 5

**Критерии  $\chi^2$  Пирсона на завершающем этапе в экспериментальной и контрольной группах**

Показатель		Значение	Ст. св.	Асимптотическая значимость (2–сторонняя)
П1	$\chi^2$ Пирсона	695,947	2	0,000
П2	$\chi^2$ Пирсона	66,818	2	0,000
П3	$\chi^2$ Пирсона	299,398	2	0,000
П4	$\chi^2$ Пирсона	276,302	2	0,000
П5	$\chi^2$ Пирсона	79,039	2	0,000

Детальный анализ по отдельным показателям (П1–П5) (см. Табл. 6) также выявил значимые различия, с  $\chi^2$  варьирующимся от 0,496 до 0,971 и  $p < 0,001$  для

Таблица 6

**Симметричные меры на завершающем этапе в экспериментальной группе**

Показатель		Значение	Приблизительная значимость
П1	Фи	0,752	0,000
	V Крамера	0,531	0,000
П2	Фи	0,824	0,000
	V Крамера	0,583	0,000
П3	Фи	0,701	0,000
	V Крамера	0,496	0,000
П4	Фи	0,971	0,000
	V Крамера	0,687	0,000
П5	Фи	0,726	0,000
	V Крамера	0,513	0,000

всех компонентов, что подчёркивает положительные изменения в экспериментальной группе по всем аспектам со статистически достоверной значимостью.

В ходе исследования также была выявлена и научно обоснована роль педагогических условий, обеспечивающих успешную реализацию рефлексивно-антропологической концепции дополнительного профессионального цифрового образования педагогов:

– в процессе самоопределения педагога в предметном поле собственной профессиональной деятельности и саморазвития в цифровой образовательной среде в части освоения и присвоения профессиональной N-роли при проектировании образа будущего происходит аккумуляция и углубление функций управления профессиональной средой в условиях цифровой трансформации образования;

– на этапе присвоения новых профессиональных ролей обеспечивается возможность профессионально-личностного развития педагогов через самоидентификацию, которая проявляется в способности педагога преобразовывать операциональную сферу своей профессиональной деятельности применительно к профессиональной педагогической среде в соответствующей предметно-профессиональной реальности;

– используются образовательные технологии модификации опыта, коллективной мыслительной деятельности и проектной деятельности, интегрированные с цифровыми технологиями, направленные на эвристическую самоорганизацию в типичных ситуациях профессиональной деятельности в профессиональной цифровой среде в сочетании очной, дистанционной, гибридной и иммерсивной форм обучения;

– организуется ценностно-рефлексивная деятельность и мониторинг структурно-функциональных характеристик субъекта профессиональной деятельности, проявляемых в ценностных отношениях и цифровой компетентности, и актуализирующих многообразие профессиональных функциональных ролей и опыта деятельности в контексте воспроизводства коммуникативных, модераторских, наставнических, информационно-аналитических, герменевтических, посреднических, преобразовательных, организационно-адаптивных, стратегий управления профессиональной средой в условиях цифровой трансформации образования.

В **заключении** диссертационной работы обобщены результаты теоретического и экспериментального исследования, подтверждающие выдвинутую гипотезу и положения, выносимые на защиту, определены перспективные направления исследования и представлены следующие выводы:

1. В ходе исследования разработаны теоретико-методологические основы рефлексивно-антропологической концепции дополнительного профессионального цифрового образования педагогов. В результате решения данной задачи было определено, что дополнительное профессиональное цифровое образование – это процесс и результат усвоения системы ценностных отношений, цифровой компетентности (предметно-педагогической, общепользовательской, общепедагогической) и опыта деятельности в применении цифровых технологий, необходимых для интеллектуального и творческого развития педагога, и удовлетворения его профессиональных и образовательных интересов.

2. Континуум методологических подходов к цифровому дополнительному профессиональному образованию согласует философские, методические и технологические основы педагогического развития. Связь с рефлексивно-антропологическим подходом создаёт среду, способствующую развитию цифровой компетентности педагогов. Исследование выявило закономерности развития дополнительного профессионального цифрового образования, определяющие динамику цифровой компетентности, изменения профессионального самосознания, мышления и структуры деятельности современного педагога.

3. Содержательно-смысловая основа разработанной модели дополнительного профессионального цифрового образования педагогов опирается на рефлексивно-антропологическую концепцию, рассматривающую педагога как активного субъекта образовательной деятельности, способного к саморазвитию, рефлексии и формированию собственной системы профессиональных и ценностных ориентиров в цифровой образовательной среде. Концепция предполагает создание многокомпонентной и динамично развивающейся системы, в которой структурированный образовательный процесс позволяет эффективно интегрировать цифровые технологии и инновационные педагогические практики.

4. Результаты формирующего эксперимента по реализации рефлексивно-антропологической концепции дополнительного профессионального цифрового образования педагогов показали положительную динамику. Статистический анализ подтвердил значимость изменений в экспериментальных группах, что свидетельствует о высокой эффективности применения разработанного комплекса технологий и педагогических условий реализации рефлексивно-антропологической концепции дополнительного профессионального цифрового образования педагогов. Педагоги приобрели навыки самостоятельного применения цифровых инструментов, умения совместно решать профессиональные задачи, анализировать и создавать образовательные продукты, что способствует устойчивому профессиональному росту и саморазвитию.

Системное использование технологий и педагогических условий реализации рефлексивно-антропологической концепции дополнительного профессионального цифрового образования педагогов позволяет обеспечивать их динамичное, целостное и персонализированное развитие, соответствующее современным требованиям образовательной среды и задачам цифровизации образования.

Основное содержание диссертации и результаты диссертационного исследования отражены в 35 публикациях автора общим объемом 56,27 п.л. (авторский вклад 25,32 п.л.).

*Публикации в рецензируемых научных изданиях, рекомендованных ВАК при Минобрнауки России:*

1. Алексеева Е.Е. Концептуальные основы дополнительного профессионального цифрового образования педагогов // Самарский научный вестник. – 2026. – Т. 15. – № 1. – С. 148–152. – DOI 10.55355/snv2026151301 (0,52 п.л.).

2. Алексеева Е.Е. Реализация рефлексивно-антропологического подхода в дополнительном профессиональном образовании учителя в условиях цифровизации / А.О. Бударина, Е.Е. Алексеева // Самарский научный вестник. – 2025. – Т. 14. – № 2. – С. 154–157 (0,56 п.л.) (авторство не разделено).

3. Алексеева Е.Е. Возможности цифровых образовательных технологий как способа организации цифровой образовательной среды // *Russian Journal of Education and Psychology*. – 2023. – Т. 14. – № 4–1. – С. 29–39 (0,51 п.л.).
4. Алексеева Е.Е. Инфографика как метод визуализации цифрового образовательного контента // *Russian Journal of Education and Psychology*. – 2023. – Т. 14. – № 3–1. – С. 75–85 (0,52 п.л.).
5. Алексеева Е.Е. Визуализация информации в условиях цифровой образовательной среды // *Самарский научный вестник*. – 2023. – Т. 12. – № 2. – С. 203–207 (0,58 п.л.).
6. Алексеева Е.Е. Концепция дополнительного информационного образования учителя в системе дополнительного профессионального образования // *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки*. – 2018. – № 2 (44). – С. 46–54 (0,62 п.л.).
7. Алексеева Е.Е. О необходимости создания концепции формирования математической компетентности будущих учителей начальных классов // *Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)*. – 2018. – Т. 9. – № 1–1. – С. 37–54 (1,2 п.л.).
8. Алексеева Е.Е. Многомерная модель дополнительного информационного образования учителя // *Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)*. – 2018. – Т. 9. – № 4–2. – С. 11–18 (0,3 п.л.).
9. Алексеева Е.Е. К вопросу развития компонентов информационного образования учителя определяющих их готовность к реализации ФГОС // *Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)*. – 2018. – Т. 9. – № 5–1. – С. 6–18 (0,57 п.л.).
10. Алексеева Е.Е. Роль математической компетентности в обеспечении качества образования // *Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)*. – 2017. – Т. 8. – № 11–2. – С. 12–17 (0,41 п.л.).
11. Алексеева Е.Е. Роль креативно ориентированной математической подготовки в формировании деловой компетенции студентов в вузе // *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки*. – 2015. – № 3 (33). – С. 118–121 (0,39 п.л.).
12. Алексеева Е.Е. Целеполагание в формировании креативной компетентности студентов // *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки*. – 2013. – № 2 (24). – С. 135–137 (0,18 п.л.).
13. Алексеева Е.Е. Педагогические условия формирования креативно ориентированной математической подготовки студентов в вузе // *В мире научных открытий*. – 2012. – № 2–4 (26). – С. 142–149 (0,42 п.л.).
14. Алексеева Е.Е. Креативно ориентированное усвоение творческой учебной деятельности студентов // *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки*. – 2010. – № 3–4 (13–14). – С. 96–102 (0,49 п.л.).
15. Алексеева Е.Е. Реализация креативной развивающей функции обучения математике в вузе // *Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. Серия: Филологические науки*. – 2010. – № 5. – С. 79–82 (0,31 п.л.).

16. Алексеева Е.Е. Гуманитарный потенциал математической подготовки в вузе // Вестник Тамбовского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2007. – № 3 (47). – С. 241–243 (0,26 п.л.).

*Монографии:*

17. Алексеева Е.Е. Дополнительное профессиональное цифровое образование педагога: антропологические смыслы и креативные практики: монография. – Калининград; Санкт-Петербург: БФУ им. И. Канта; РХГА им. Ф.М. Достоевского. – 2026. – 188 с. (11,75 п.л.).

18. Алексеева Е.Е. Высшее образование: проблемы и трансформации: коллективная монография / Е.Е. Алексеева, А.С. Зелко [и др.]. – Ульяновск. – 2019. – 489 с. (31,25 п.л. / авт. 0,3 п.л.).

*Публикации, включенные в перечень РИНЦ:*

19. Алексеева, Е.Е. Исследовательская деятельность обучающихся в условиях цифровой образовательной среды / Е.Е. Алексеева, Е.К. Зайченко // Время науки: актуальные вопросы, достижения и инновации: Сборник статей X Международной научно-практической конференции, Пенза, 20 марта 2026 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2026. – С. 121–124. – EDN НКХАОД. (0,28 п.л.) (авторство не разделено).

20. Алексеева Е.Е. Обзор цифровых образовательных ресурсов для использования на уроках математики / Е.Е. Алексеева, М.А. Мезинцева // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2024. – № 3 (69). – С. 170–173 (0,33 п.л.) (авторство не разделено).

21. Алексеева Е.Е. Концептуальные основания цифровой трансформации дополнительного образования учителя // Перспективы науки. – 2023. – № 6 (165). – С. 167–172 (0,55 п.л.).

22. Алексеева Е.Е. Совершенствование учебного процесса как проблема в теории и практике педагогики / Е.Е. Алексеева, А.И. Боголюбова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2023. – № 1 (63). – С. 56–59 (0,37 п.л.) (авторство не разделено).

23. Алексеева Е.Е. Педагогическое проектирование в рамках реализации государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2023. – № 2 (64). – С. 42–45 (0,34 п.л.) (авторство не разделено).

24. Алексеева Е.Е. Возможность использования инновационных технологий в образовании / Е.Е. Алексеева, А.С. Боброва // International Journal of Advanced Studies in Education and Sociology. – 2023. – № 1. – С. 109–113 (0,17 п.л.) (авторство не разделено).

25. Алексеева Е.Е. Использование современных информационных технологий при изучении курса геометрии в общеобразовательной школе / Е.Е. Алексеева, А.В. Ермолина // International Journal of Advanced Studies in Education and Sociology. – 2023. – № 1. – С. 33–46 (0,52 п.л.) (авторство не разделено).

26. Алексеева Е.Е. Средство технического обучения для реализации интеграции математики и информатики в средней школе / Е.Е. Алексеева, Е.М. Бартфельд // *International Journal of Advanced Studies in Education and Sociology*. – 2023. – № 1. – С. 47–52 (0,23 п.л.) (авторство не разделено).

27. Алексеева Е.Е. Дополнительное цифровое образование как инструмент реорганизации системы дополнительного профессионального образования учителей // *Евразийское Научное Объединение*. – 2020. – № 11–7(69). – С. 487–490 (0,44 п.л.).

28. Алексеева Е.Е. Авторская идея концепции формирования математической компетентности будущих учителей математики и информатики // *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки*. – 2019. – № 2 (48). – С. 154–155 (0,2 п.л.).

29. Алексеева Е.Е. К определению понятия компетентность в цифровизации образования // *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки*. – 2019. – № 3 (49). – С. 78–79 (0,18 п.л.).

30. Алексеева Е.Е. К проблеме модернизации дополнительного образования учителя // *Перспективы науки*. – 2019. – № 5 (116). – С. 148–150 (0,22 п.л.).

31. Алексеева Е.Е. Некоторые приоритетные направления модернизации дополнительного профессионального образования учителя // В сборнике: *Педагогический опыт: от теории к практике. Сборник материалов V Международной научно-практической конференции*. Под ред.: О.Н. Широкова [и др.]. – 2018. – С. 215–217 (0,29 п.л.).

32. Алексеева Е.Е. Дополнительное образование в системе профессиональной ориентации школьников / Е.Е. Алексеева, А.А. Баканова // В сборнике: *Научные достижения – 2017. Избранные материалы XV Международной научно-практической (очно-заочной) конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, X Международной итоговой научно-практической (очно-заочной) конференции молодых ученых и специалистов*. – 2017. – С. 6–12 (0,3 п.л.).

33. Алексеева Е.Е. Креативное содержание как средство формирования креативной компетенции студентов на занятиях высшей математики // *Наука Красноярья*. – 2014. – Т. 3. – № 4. – С. 39–49 (0,32 п.л.).

34. Алексеева Е.Е. Креативно ориентированная математическая подготовка студента вуза как основа формирования его ключевых компетенций // *Современные исследования социальных проблем*. – 2010. – №3. – С. 8–12 (0,50 п.л.).

35. Алексеева Е.Е. Креативно ориентированное содержание обучения математике в вузе на основе понятий и методов формализации // *Социогуманитарный вестник Кемеровского института (филиала) РГТЭУ: Научно-практический журнал*. – 2009. – №1 (3). Кемерово: Изд-во РГТЭУ. – С. 17–18 (0,19 п.л.).

**Алексеева Елена Евгеньевна**

**РЕФЛЕКСИВНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ  
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИФРОВОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ**

Автореферат  
диссертации на соискание ученой степени  
доктора педагогических наук

Подписано в печать  
«03» июня 2026 г.  
Формат 60х90 1/16. Усл. печ. л. 3,5  
Тираж 150 экз. Заказ № \_\_\_\_\_

Отпечатано в Полиграфическом центре  
Балтийского федерального университета им. И. Канта  
236001, г. Калининград, ул. Гайдара, 6