

УДК 371.134
ББК 74. 204

DOI: 10.31862/1819-463X-2025-3-86-99

ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И. Б. Байханов, А. Л. Алиев

Аннотация. Настоящая статья представляет собой комплексное изучение динамических характеристик формирования профессиональной идентичности учителей в контексте системы непрерывного педагогического образования. Под профессиональной идентичностью понимается ключевой детерминант успешной реализации образовательной деятельности, способствующий формированию устойчивого осознания индивидом собственной принадлежности к определенной профессиональной группе и выраженный через принятие соответствующих этико-нормативных установок. Теоретический анализ проблемы базируется на критическом сопоставлении концептуальных подходов к процессу формирования профессионально-педагогической идентичности. Эмпирическое подтверждение выдвинутых гипотез осуществлялось посредством выборочного обследования студентов Чеченского государственного педагогического университета (ЧГПУ) методом анкетирования, использующим шкалу диагностики статусов профессиональной идентичности. В статье описаны практический опыт ЧГПУ по непрерывному формированию профессиональной идентичности школьников, интересующихся педагогической профессией, студентов и учителей школ Чеченской Республики. Проведенное исследование существенно обогащает теоретические представления о специфике профессионального становления педагога и предлагает научно обоснованные стратегии продуктивного сопровождения формирования профессиональной идентичности в современной российской системе непрерывного педагогического образования.

Ключевые слова: учитель, непрерывное педагогическое образование, профессиональное становление, профессиональная идентичность, кризис, педагогическое сопровождение.

© Байханов И. Б., Алиев А. Л., 2025



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Для цитирования: Байханов И. Б., Алиев А. Л. Динамика развития профессиональной идентичности учителя в процессе непрерывного педагогического образования // Наука и школа. 2025. № 3. С. 86–99. DOI: 10.31862/1819-463X-2025-3-86-99.

A TEACHER'S PROFESSIONAL IDENTITY DEVELOPMENT DYNAMICS IN THE PROCESS OF CONTINUING PEDAGOGICAL EDUCATION

I. B. Baykhanov, A. L. Aliyev

Abstract. *This article is a comprehensive study of the dynamic characteristics of teachers' professional identity formation in the context of the system of continuing pedagogical education. Professional identity is understood as a key determinant of the successful implementation of educational activities, contributing to the formation of a stable awareness of an individual's own belonging to a certain professional group and expressed through the adoption of appropriate ethical and regulatory guidelines. The theoretical analysis of the problem is based on a critical comparison of conceptual approaches to the process of professional and pedagogical identity formation. Empirical confirmation of the hypotheses put forward was carried out through a sample survey of students of Chechen State Pedagogical University via a questionnaire method using a scale for diagnosing professional identity statuses. The article describes the practical experience of the Chechen State Pedagogical University in the continuous formation of the professional identity of schoolchildren interested in the teaching profession, students and teachers of schools in the Chechen Republic. The research conducted significantly enriches the theoretical understanding of the specifics of a teacher's professional development and offers theory-based strategies for productive support of professional identity formation in the modern Russian system of continuing pedagogical education.*

Keywords: *teacher, continuing pedagogical education, professional development, professional identity, crisis, pedagogical support.*

Cite as: Baykhanov I. B., Aliyev A. L. A teacher's professional identity development dynamics in the process of continuing pedagogical education. *Nauka i shkola*. 2025, No. 3, pp. 86–99. DOI: 10.31862/1819-463X-2025-3-86-99.

Профессиональная идентичность формируется в ходе принятия ключевых решений относительно собственного жизненного пути и траектории карьеры, переживания ситуаций неопределенности, столкновения с эмоционально напряженными событиями, кризиса личности и межличностных конфликтов. Она проявляется через поведенческие паттерны субъекта, включающие эмоциональную реактивность и способность выдерживать стрессовые нагрузки, обеспечивая необходимую адаптивность и гибкость действий в сложных обстоятельствах современной социально-педагогической среды. Таким образом, эффективность деятельности педагога напрямую зависит от уровня развития профессиональной идентичности – осознания себя как представителя профессии, приверженности профессиональным ценностям и нормам поведения. Исследование данной проблемы является актуальным для педагогической науки и практики непрерывного педагогического образования, поскольку оно направлено на обеспечение качественного образовательного процесса, повышения эффективности профессиональной деятельности российских учителей и улучшения результатов школьного обучения.

Профессиональная идентичность формируется постепенно и последовательно благодаря взаимодействию человека с основными особенностями и специфическими условиями избранной сферы деятельности. Этот процесс представляется исследователями как динамическая трансформация личности, которая интегрируется в профессию и приобретает устойчивое представление о своем месте в ней. Психологи отмечают многоступенчатость формирования профессионального сознания и указывают на постепенное выстраивание профессиональной идентичности на разных этапах подготовки специалистов: в период выбора профессии, во время обучения в высших учебных заведениях или колледжах, в дополнительном профессиональном образовании.

В современном научном дискурсе можно выделить два вектора размышлений о профессиональном становлении личности: онтогенетический (связь профессионального становления с возрастными и жизненными этапами) и профессиогенетический (соотнесение динамики профессионализации с трудовым стажем). Мы считаем нецелесообразным противопоставлять эти подходы. В контексте темы данной статьи, рассматривая профессиональное становление учителя в аспекте непрерывности педагогического образования, сосредоточимся на анализе периодизаций смешанного типа, дающих представления о роли и месте профессиональной идентичности учителя в его профессиональном становлении и развитии.

А. К. Маркова выдвинула концепцию, согласно которой профессиональное становление индивида целесообразно анализировать посредством дифференцированных уровней профессионально-личностного развития. Данная теория предполагает наличие пяти иерархически организованных ступеней профессионализации, каждая из которых включает ряд последовательно сменяющих друг друга фаз формирования профессиональной идентичности: допрофессионализм (первичное знакомство с профессией, изучение основ и базовых терминов), профессионализм (освоение стандартов выполнения работы, приобретение необходимых навыков, развитие профессиональных компетенций), суперпрофессионализм (высшее мастерство, творческое использование знаний, способность решать нестандартные задачи), непрофессионализм (нарушение профессиональных норм, ухудшение качества работы, личностная деградация), послепрофессионализм (завершение активной профессиональной деятельности ввиду возраста или других факторов) [1, с. 92].

Э. Ф. Зеером выделены стадии показывающие последовательность и закономерности профессионального роста учителя, начиная от детских интересов и заканчивая вершинами профессионализма. Каждый этап включает характерные черты, процессы и качественные изменения, приводящие к полной интеграции личности в профессию и превращению в полноценного профессионала: аморфная оптация (формирование начальной профессиональной мотивации подростков, возникающей под влиянием семьи и школы, игровой деятельности и первых профессиональных интересов), оптация (осознанное представление юношей о будущей профессии), профессиональная подготовка (получение необходимых компетенций в ходе освоения образовательных программ вузов и колледжей), профессиональная адаптация (приспособление к условиям труда и требованиям образовательных учреждений), первичная профессионализация (выполнение стандартных педагогических задач, освоение базовых профессиональных навыков), вторичная профессионализация (овладение методиками выполнения профессиональных обязанностей, выработка индивидуального стиля и повышение эффективности труда), профессиональное мастерство (высшая точка профессионального роста – творчество, лидерство, разработка инновационных подходов, авторитета эксперта в отрасли) [2, с. 34].

О. А. Шляпникова и Ю. С. Медведева с точки зрения акмеологического подхода утверждают, что без сформированной профессиональной идентичности невозможно осуществление перехода с ситуативного уровня профессионального мышления на надситуативный и актуализация собственного творческого потенциала личности. Профессиональная идентичность в этом случае выступает как призма, сквозь которую осуществляется оценка собственной выполняемой деятельности профессионалом, деятельность и ее результаты постоянно соотносятся с системой ожиданий и ценностей, в которой действует личность. Профессиональное мышление, осуществляя две свои основные функции (диагностическую и преобразовательную), становится основой для выработки и принятия решения относительно способов профессионального воздействия [3].

Интересный подход к периодизации профессионального и карьерного развития личности представлен в монографии Ю. П. Поваренкова. Автор предлагает рассматривать макроциклы и микроциклы профессионального пути. Первые охватывают весь цикл профессионального развития и отражают динамику отношения человека к профессии, а вторые раскрывают процесс решения задач профессионального пути, характерных для различных его стадий. К макроциклам автором отнесены: *профессиональная оптация* – поиск и выбор профессии, а также пути получения профессионального образования; *профессиональное обучение* – формирование готовности к самостоятельной профессиональной деятельности; *самоутверждение в рамках самостоятельной профессиональной деятельности* – профессиональная самореализация и достижение оптимального пика профессиональной продуктивности; *профессиональное сохранение* – поддержка высокой продуктивности на фоне нарастающей неудовлетворенности, снижения интереса к профессии и появления профессиональных деструкций; *выбор направления дальнейшей профессионализации* – смена направления внутри профессии или смена профессии. Микроциклы являются компонентами макроциклов и отражают следующие шаги: осознание и принятие профессиональной задачи, определение параметров результата, выбор средств, решение задачи, архивация средств, готовность к решению следующих задач [4, с. 89].

Все перечисленные варианты периодизации обладают высоким практическим потенциалом, так как учитывают непрерывную и стадийную природу профессионализации, позволяют фиксировать взаимосвязи между уровнями профессионального пути, акцентируют роль профессиональной идентичности в становлении индивида как субъекта труда.

В системе непрерывного профессионального педагогического образования Российской Федерации выделяют три основных уровня: допрофессиональное, профессиональное (среднее профессиональное и высшее) и дополнительное профессиональное (повышение квалификации) [5]. Исходя из приведенных выше периодизаций, на всех этих уровнях идет формирование профессиональной идентичности педагога.

На допрофессиональном уровне для учащихся психолого-педагогических классов сформированность профессиональной идентичности не является ключевой задачей, но если обратиться к ожидаемым результатам данного типа профилизации, то мы увидим, что они в целом характеризуют основные параметры изучаемого нами феномена: расширение представлений о мире людей и мире профессий; формирование позитивного и осмысленного имиджа педагогической профессии, профессионально-личностное самоопределение [6].

Следуя логике стадий развития профессиональной идентичности, выделяемых российскими психологами и описанных нами выше, мы считаем, что допрофессиональная

подготовка играет важную роль в последующем профессиональном росте и развитии успешных педагогов. Именно на этой стадии обучающиеся всерьез задумываются о своем профессиональном будущем и начинают понимать, подходит ли им работа педагога.

Учебные программы психолого-педагогических классов направлены на формирование важных личностных качеств, таких как коммуникативность, креативность, ответственность, терпимость, заботливость и отзывчивость, которые могут стать базой для последующего профессионального роста и эффективного выполнения должностных обязанностей. Участие в мероприятиях педагогических вузов, обсуждение реальных примеров из педагогической практики, первые профессиональные пробы в виде шефства над учениками младших классов и опыта вожатской деятельности – все это позволяет школьникам лучше понять суть профессии учителя, укрепить уверенность в правильности выбранного пути и повысить мотивацию к последующему обучению. И результаты исследований показывают, что начало формирования профессиональной идентичности на этом уровне не только вполне реальная задача, но и весьма перспективный путь профориентационной работы [7].

По мнению большинства ученых, ключевой для формирования профессиональной идентичности является стадия профессионального образования – обучения в профильном вузе или колледже. Анализ литературы по данному вопросу позволил выделить ряд аргументов в пользу этой позиции:

1. На стадии получения профессионального образования студенты овладевают системой фундаментальных теоретико-методологических основ педагогики, психологии, методики преподавания различных учебных предметов, что обеспечивает адекватную подготовку к выполнению обязанностей преподавателя общеобразовательной школы.

2. В период обучения в университете происходит включение студентов в социальное пространство образовательных учреждений, установление контактов с потенциальными коллегами, развитие коммуникативных навыков межатраслевого сотрудничества, способствующих формированию коллективного сознания и идентификации личности как члена учительской профессии.

3. Практическая деятельность обучающихся организуется посредством проведения учебно-ознакомительных практик, стажировок, лабораторных занятий, позволяющих моделировать реальные ситуации профессиональной работы, осуществлять первичную диагностику собственных возможностей и недостатков, выявляя зоны ближайшего профессионального развития.

4. Важнейшей задачей образовательного процесса становится формирование способности к самопознанию, критическому анализу опыта, осознанию достижений и ошибок, систематизации и коррекции своего поведения и действий в рамках будущей преподавательской деятельности.

5. Педагогическое образование формирует мировоззренческие установки будущих учителей, обеспечивая понимание этического назначения и социального значения труда педагога, выработку четких ценностных ориентиров, регулирующих поведение в процессе исполнения профессиональных функций.

6. Период обучения представляет собой особую фазу индивидуального становления, связанную с принятием сознательного выбора относительно дальнейшего карьерного пути, оценкой готовности нести ответственность за жизнь и развитие учащихся. Высшие учебные заведения предоставляют выпускникам возможности разработки индивидуальных траекторий повышения квалификации, построения

планов профессионального продвижения, что служит фундаментом устойчивого закрепления в выбранной сфере деятельности.

Вместе с тем процесс формирования профессиональной идентичности на этапе получения профессионального образования не является прямым и последовательным, а протекает через ряд кризисных моментов, что находит отражение в существующих подходах к периодизации профессионального становления на данном этапе.

В исследовании Е. В. Соловьевой и Л. П. Борисовой выделено три стадии формирования профессиональной идентичности студентов педагогического колледжа и вуза:

I курс – школьная идентичность. Студент продолжает воспринимать себя как продолжателя школьных отношений и связей. Начало обучения в колледже или вузе пока не сильно повлияло на его самоопределение, а прежние привычки и установки сохраняются. Чувство новизны и незнакомые обстоятельства делают студента зависимым от знакомых образов прошлого.

II, III и IV курс – учебно-академическая идентичность. На II–III курсах у студентов уже складывается осознание себя как представителей студенчества, стремящихся получить образование определенного профиля. Активно развиваются навыки, касающиеся приобретения знаний и выполнения учебных заданий. На IV курсе в колледжах, а также на III–IV годах бакалавриата в вузах учебно-академическая идентичность начинает трансформироваться в сторону приближения к будущей профессии.

IV курс СПО и V курс ВО – собственно профессиональная идентичность. Завершающая стадия обучения ознаменована появлением первой полноценной профессиональной идентичности. Студенты осознают себя потенциальными работниками в избранной профессии, начинают рассматривать перспективы трудоустройства и профессионального роста. Это этап завершения формирования первичных профессиональных качеств и выработки собственной профессиональной позиции [8].

Несколько другая динамика профессиональной идентичности студентов педагогических вузов отмечена в исследовании Т. В. Бугайчук:

В период I курса отмечается высокая степень субъективной удовлетворенности деятельностью и выраженная академическая мотивация, обусловленные идеализированным восприятием образа будущей педагогической деятельности, которое значительно отличается от объективной реальности функционирования образовательной системы.

По завершении третьего года обучения наблюдается значительное снижение уровня профессиональной самооценки вследствие осознания существующего противоречия между собственным профессиональным потенциалом и действительными требованиями профессиональной среды, что порождает острый кризис учебно-профессиональной идентичности.

На IV курсе происходит дальнейшее уменьшение степени удовлетворенности избранной профессией и возникновение когнитивного диссонанса между личностными профессиональными ценностями студентов и нормативными установками профессионального сообщества.

Пятый год обучения знаменуется глубоким экзистенциальным кризисом профессиональной идентичности, который проявляется через интенсивное снижение уровня самооценки и трудности восприятия профессиональных норм и традиций [9].

Таким образом, можно выделить ряд кризисов формирования профессиональной идентичности студентов педагогических специальностей на этапах профессионального образования:

Первый этап (I–II курсы) – кризис социально-профессиональной адаптации и осознания правильности выбора направления подготовки. На данном этапе студенты испытывают выраженный когнитивно-эмоциональный дискомфорт вследствие изменения привычной социокультурной среды. Отличительными чертами данного периода выступают следующие феномены: нестабильность самоидентификации, обусловленная сомнениями в рациональности избранного образовательного пути и вуза; колебательные эмоциональные состояния – от начальных фаз повышенного энтузиазма и познавательной активности до последующего спада учебной мотивации ввиду повышенной нагрузки учебных предметов и неудовлетворенности применяемыми образовательными технологиями.

Второй этап (III курс) – рефлексивная фаза переоценки личных и профессиональных ориентиров. Завершив базовый этап обучения, студенты переходят к изучению специализированных дисциплин, сопровождаемых необходимостью глубокого пересмотра ранее сформированных представлений о будущей карьере. Характерными особенностями данного этапа являются отсутствие ясного представления собственного профессионального потенциала и тревога, связанная с неопределенностью дальнейших карьерных перспектив.

Третий этап (IV–V курсы) – интеграционно-институциональная фаза готовности к началу трудовой деятельности. Заключительный период профессионального педагогического образования знаменует собой завершающий этап процесса профессиональной идентификации студента. Ключевая цель этого этапа заключается в выработке устойчивого комплекса профессионально значимых качеств и установочных мотиваций, необходимых для успешного начала профессиональной деятельности. Основной трудностью выступает адаптация к реалиям практической работы, несоответствие ожиданиям студентов реального уровня запросов работодателей.

Представленные кризисы характеризуют динамическое развитие профессиональной идентичности обучающихся по педагогическим направлениям подготовки. Своевременная диагностическая работа и профилактические мероприятия позволяют снизить риск негативных последствий указанных кризисов и способствовать созданию благоприятных условий для полноценного раскрытия потенциальных способностей будущих педагогов.

Что касается поствузовского этапа профессионального развития педагога, здесь также есть данные о динамике профессиональной идентичности.

В диссертации Н. Л. Регуш установлено, что профессиональная идентичность претерпевает следующие изменения в связи с изменением стажа работы: по мере увеличения стажа в меньшей мере выражена идентификация себя как авторитарного учителя, причем скачок наблюдается при переходе от 5 к 6–10 годам работы; стаж оказывается значимым в идентификации учителя с образом профессионала, являющегося носителем таких черт, как «дружелюбие» и «альтруистичность»; при идентификации с профессиональным Я-образом учителя в большей мере осознают свои личностные качества и в меньшей мере образ профессии в целом, причем с увеличением стажа эти показатели увеличиваются; тенденции профессиональных ориентиров у учителей, имеющих различный стаж работы, проявились в том, что молодые учителя хотели бы усилить профессиональные качества, определяющие авторитарность, в то время как опытные учителя хотели бы снизить их в перспективе [10].

Исследование, проведенное И. Е. Девятовой, демонстрирует важные аспекты динамики профессиональной идентичности педагогов, связанные с развитием их представлений о роли психолого-педагогических знаний и умений в профессиональной

деятельности. Автором выявлено, что значительная часть учителей недооценивает значимость психолого-педагогических знаний в своей работе – только 47% считали, что такие знания непосредственно влияют на успех профессиональной деятельности. Остальные полагали, что главную роль играют предметно-методические знания. Более половины респондентов оценивали возможность профессионального роста исключительно через внешние факторы (ожидания коллег, учащихся и родителей). В ходе целенаправленного воздействия на формирование профессиональной идентичности в ходе курсов повышения квалификации автором получен значимый результат: 55% педагогов продемонстрировали убеждение в том, что постоянное обновление психолого-педагогических знаний станет основой их профессионального роста. Учителя, прошедшие курсы, повысили уровень самооценки в плане соответствия профессиональным стандартам, сформировали потребность в непрерывном профессиональном образовании, что свидетельствует о формировании зрелого профессионального сознания, способствующего дальнейшему профессиональному росту и повышению эффективности труда [11].

Согласимся с Д. Ю. Черновым в том, что кризисы профессиональной идентичности являются выраженным проявлением общих закономерностей профессионального становления педагогов, обусловленных фазами карьерной динамики и эволюцией личностной структуры [12]. В период кризиса происходит существенная переоценка субъектом собственного значения в рамках избранной сферы деятельности, трансформация самооценки статуса и пересмотр восприятия профессиональных обязанностей. Указанные явления сопряжены с интенсивными негативными эмоциональными реакциями, глубинными интрапсихическими конфликтами, ощущениями неудовлетворенности профессиональным статусом и выполняемым трудом, утратой уверенности и мотивационного потенциала.

Аналогично прочим жизненным кризисам, кризисы профессиональной идентичности обладают потенциалом позитивного воздействия, способствуя конструктивным изменениям личности и стимулируя профессиональный рост субъекта. Однако отсутствие адекватных механизмов преодоления этих кризисов способно повлечь деструктивные последствия, отрицательно влияющие как на индивида непосредственно, так и на социальное окружение, включая ухудшение характеристик личности и нарушение адаптивного поведения.

Обобщая все приведенные выше тенденции, выявленные отечественными исследователями, предположим, что развитие профессиональной идентичности осуществляется поэтапно – начиная с учебной фазы и переходя к учебно-профессиональному уровню, далее к собственно профессиональному, каждый из которых сопровождается соответствующими критическими ситуациями идентичности. Специфичность выявленных траекторий обусловлена асинхронностью наступления кризисов и индивидуальной вариативностью влияния личностных характеристик и особенностей практической деятельности.

Полученные в ходе теоретического анализа результаты были подвергнуты эмпирической проверке. Выборку исследования составили студенты II–V курсов Чеченского государственного педагогического университета (ЧГПУ). Все респонденты представляли педагогическое направление «44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки» – это пятилетний бакалавриат, дающий образование по двум смежным учительским профилям (например: биология и химия, математика и информатика, чеченский язык и литература и т. п.). Всего было опрошено 544 человека. Все респонденты добровольно приняли решение об участии в исследовании, меры административного принуждения не использовались. Опрос

проводился анонимно, респондентам было сообщено, что все предоставленные ими данные будут использованы исключительно в обобщенном виде, обеспечивая полную конфиденциальность участия, а результаты исследования помогут усовершенствовать образовательные программы и сделать подготовку педагогов более эффективной.

Для диагностики профессиональной идентичности будущих учителей была выбрана методика изучения статусов профессиональной идентичности, разработанная А. А. Азбель и А. Г. Грецовым [13].

Полученные данные свидетельствуют о том, что большинство опрошенных студентов находятся либо на уровне кризиса идентификации себя с учительской профессией (статус «мораторий» – 41% опрошенных), либо на уровне уверенности в правильности принятого решения о своем профессиональном выборе (статус «сформированная идентичность» – 38% опрошенных).

Нахождение 38% респондентов на уровне статуса сформированной идентичности свидетельствует о том, что в целом проводимая вузом работа эффективна, но выраженность у 41% студентов ЧГПУ статуса «мораторий» вызывает тревогу. С одной стороны, такая ситуация типична для юношеского возраста, в котором молодой человек ищет себя и оптимальные пути саморазвития. С другой, поскольку речь идет о студентах педагогического вуза, по сути уже выбравших профессию учителя для дальнейшего профессионального развития, преобладание статуса «мораторий» ставит перед коллективом университета серьезную профориентационную задачу. Данный статус характерен для молодого человека, исследующего альтернативные варианты профессионального развития, примеряющего на себя разные профессиональные роли. По мнению авторов методики, «большая часть людей после кризиса выбора переходят либо к состоянию сформированной идентичности, либо к навязанной идентичности» [13, с. 65], а значит, от результатов педагогической поддержки и сопровождения в данный кризисный период зависит достижение желательного результата – статуса сформированной идентичности.

Выявление у 12% респондентов навязанной идентичности говорит о том, что среди студентов ЧГПУ есть существенная доля тех, кто сделал свой профессиональный выбор не самостоятельно, а под давлением внешнего мнения (родителей, учителей, друзей). Авторы методики утверждают, что «на какое-то время это обеспечивает комфортное состояние, позволяя избежать переживаний по поводу собственного будущего, но нет никакой гарантии, что выбранная таким образом профессия будет отвечать интересам и способностям самого человека» [13, с. 67]. Выявленная ситуация актуализирует проведение специально организованной работы по формированию профессиональной идентичности будущего учителя в период обучения в вузе. При этом важно проектировать стратегии перехода навязанной идентичности в сформированную, в том числе посредством создания ситуаций успеха в ходе профессиональных проб и педагогической практики.

Наличие 9% не определившихся с профессией студентов также не следует оставлять без внимания. Действительно, ряд абитуриентов выбирают педагогический вуз в силу факторов, не имеющих отношения к профессиональному выбору: близость к дому, невысокий проходной балл, кажущаяся легкость обучения и т. д. Но это не значит, что в ходе обучения не следует пытаться изменить их профессиональную неопределенность. На наш взгляд, профессионально направленная атмосфера и профессионально вовлекающая образовательная среда педагогического университета работает на повышение для таких студентов привлекательности профессии учителя.

Анализ различий статусов профессиональной идентичности по курсам выявил наличие некоторой специфики и динамики данной характеристики (рис. 1).

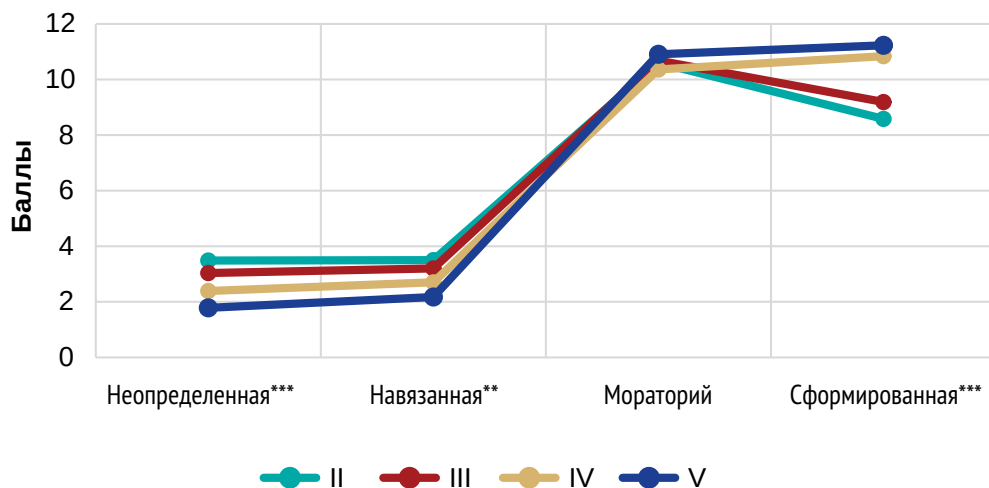


Рис.1. Различия статусов профессиональной идентичности по курсам (средние значения): ** – средний уровень различий и *** – высокий уровень различий по однофакторному дисперсионному анализу ANOVA

Как видно из рис. 1, присутствуют значимые отличия статусов профессиональной идентичности: наличие неопределенной и навязанной идентичности снижается от второго к пятому курсу, а сформированной увеличивается. В то же время устойчивость преобладающего в исследуемой выборке статуса «мораторий», вне зависимости от времени обучения в университете, актуализирует задачи профессионального воспитания будущих учителей и сопровождения процессов их профессиональной идентификации в период кризиса.

Таблица 1

Результаты однофакторного дисперсионного анализа ANOVA по показателям статусов профессиональной идентичности

Профессиональная идентичность	SS	df	MS	SS	df	MS	F	p	Уровень значимости
Неопределенная	225,6184	3	75,2061	4770,54	540	8,83434	8,51294	0,000016	$p < 0,001$
Навязанная	136,0540	3	45,3513	6316,89	540	11,69794	3,87687	0,009232	$p < 0,01$
Мораторий	20,9422	3	6,9807	7567,53	540	14,01394	0,49813	0,683724	
Сформированная	678,0067	3	226,0022	13397,45	540	24,81009	9,10929	0,000007	$p < 0,001$

Как видно из данных однофакторного дисперсионного анализа ANOVA (табл. 1), в подвыборках разных курсов имеются значимые статистические различия по статусам неопределенной, навязанной и сформированной идентичности. Это говорит о том, что студенты разных курсов находятся на разных уровнях профессионального самоопределения. Такой результат может быть связан с разными стадиями обучения и профессионального становления, а также с различной степенью осознания и принятия

профессиональных ценностей. Статус «мораторий», являясь самым распространенным среди студентов всех курсов, значимых различий по подвыборкам не имеет. То есть этот статус является общим для всех студентов, независимо от курса. Это может означать, что процесс активного поиска и размышлений о профессиональном будущем характерен для большинства студентов на всех этапах обучения.

Полученные данные подтверждают ряд выводов, сделанных по результатам анализа динамики статусов профессиональной идентичности во время обучения в вузе другими исследователями ранее.

Так, С. Н. Горычевой и А. В. Крыловой в 2018 г. выявлено, что среди первокурсников преобладает «псевдоидентичность» (75%), у второкурсников преобладают «достигнутая идентичность» (34%) и «псевдоидентичность» (22%), среди третьекурсников превалирует «мораторий идентичности» (42%), что подтверждает наши выводы о кризисе идентичности в середине обучения, к четвертому курсу возрастает количество студентов с «достигнутой идентичностью», что также соответствует полученным нами данным [14].

В 2019 г. О. А. Сидоренко с соавт. описали тенденции развития профессиональной идентичности студентов Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева по годам обучения. Авторами выявлено, что, несмотря на то что абсолютное число студентов с позитивной идентичностью невелико, наблюдается увеличение их доли от I к IV курсу. Эта динамика отражает процессы взросления и накопления профессионального опыта, позволяющие студентам яснее видеть свои карьерные перспективы и ценность выбранного направления. Также обнаружена тенденция роста числа студентов с диффузной идентичностью от младших к старшим курсам, что авторы объясняют увеличением объема знаний и обязанностей, сопровождающихся сомнениями и вопросами о целесообразности продолжения обучения в выбранной профессии. Напротив, количество студентов с псевдоидентичностью снижается с течением времени, вероятно, опыт студенческой жизни помогает выявить несоответствие первоначального идеализированного образа реальности, приводя к переоценке своих взглядов. Количество студентов, находящихся в периоде поиска и размышлений о правильности выбора профессии, уменьшается к выпускному курсу, что свидетельствует о стабилизации профессиональной ориентации и уменьшении колебаний в принятии решений [15].

Таким образом, полученные результаты подчеркивают важность учета динамики профессионального самоопределения на разных этапах обучения и указывают на необходимость поддержки будущих учителей в процессе их профессионального поиска и развития.

В ЧГПУ в течение последних пяти лет накоплен существенный опыт реализации профориентационных проектов. Формирование профессиональной идентичности будущих учителей ведется на допрофессиональном уровне в процессе работы с абитуриентами, основное внимание уделено решению данной задачи на уровне высшего педагогического образования, активно развиваются практики научно-методической поддержки учителей Чеченской Республики.

Проект «Педагогический старт» направлен на формирование профессиональной идентичности будущих учителей среди школьников посредством диагностики педагогических талантов, раскрытия ценностей профессии, проверки мотивации и получения первого опыта наставничества. Основные методы включают профессиональные пробы, тренинги и обсуждения, где школьники погружаются в реальную педагогическую деятельность. Эффективность проекта доказана увеличением числа поступающих в педвузы и положительным отношением к профессии учителя среди участников.

Проект «ЕГЭ с ЧГПУ» направлен на повышение привлекательности педагогической профессии среди старшеклассников Чеченской Республики путем специализированной подготовки к ЕГЭ. Это увеличивает число абитуриентов с высокими результатами экзамена, осознанно выбравших педагогику. Занятия развивают академические способности, формируют интересы к определенным дисциплинам и профессиональные компетенции, способствуя выбору профильного предмета. Проект помогает учащимся познакомиться с вузовской культурой, повысить лояльность к ЧГПУ и обеспечить качественный набор на педагогические специальности. Помимо курсов подготовки, проводятся предметные семинары с использованием дидактических игр и упражнений, укрепляющие связь молодежи с профессией учителя.

Проект «Студенты в школах на “Разговорах о важном”» помогает будущим педагогам обрести реальную практику и сформировать профессиональную идентичность через организацию и проведение воспитательных бесед в школах. Проект повышает уровень готовности студентов к педагогической деятельности, развивает необходимые компетенции и укрепляет мотивацию к выбору карьеры учителя.

Продолжением идеи стало внедрение проекта **«Студенты в Институте развития образования на “Уроках на сцене”»**, направленного на развитие профессиональных компетенций студентов путем анализа открытых уроков опытных педагогов и выработки навыков критического анализа учебной деятельности. Оба проекта способствуют успешной подготовке квалифицированных специалистов, осознанию своей профессиональной миссии и укреплению уверенности в будущем профессиональном успехе.

Наибольший интерес для данного исследования имеют интеграционные проекты университета, в которые включены субъекты всех трех уровней непрерывного педагогического образования: допрофессионального, профессионального и постдипломного. Одним из таких является инновационный проект **«Эковерситет»**, реализуемый Центром продуктивного образования ЧГПУ. Проект создает уникальную образовательную среду, свободную от жесткой иерархии, где студенты совместно развивают идеи и профессионально растут через сетевые модели взаимодействия. Его главная цель – формировать устойчивую профессиональную идентичность молодых специалистов путем освоения четырех компонентов навыков (экзистенциальных, метанавыков, социальных и профессиональных).

Ключевые особенности проекта включают практико-ориентированную подготовку, комплексность образовательных задач, эффективную структуру управления и использование современных методов активного обучения. Итоговый результат – повышение качества подготовки педагогов, улучшение имиджа учительской профессии и привлечение перспективных студентов в образование.

Таким образом, наши исследования и опыт реализации проектов непрерывного формирования профессиональной идентичности педагогов в ЧГПУ показывают, что формирование профессиональной идентичности будущего учителя должно быть подвергнуто целенаправленному педагогическому сопровождению уже на этапе обучения в психолого-педагогическом классе. Особо важную роль в этом процессе играют рефлексия индивидуального психоэмоционального состояния в ситуациях профессиональных проб и способность целенаправленно совершенствовать собственное профессиональное сознание. На этапе получения профессионального образования в колледже или вузе в основу сопровождения формирования профессиональной идентичности будущего учителя может быть положено развитие способности анализа трансформаций профессиональной сферы, выявление собственных профессионально значимых качеств и создание системы профессиональных ценностей, сопряженной с жизненными ориентирами. На уровне дополнительного

профессионального образования и непрерывного профессионального развития действующих педагогов важно культивировать критическое осмысление опыта, уважение к традициям, открытость инновациям и активное стимулирование формирования целостного профессионально-педагогического сознания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996. 312 с.
2. Зеер Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности. Екатеринбург, 2002. 126 с.
3. Шляпникова О. А., Медведева Ю. С. Акмеологические аспекты профессиональной идентичности // Вестн. Ярославского гос. ун-та им. П. Г. Демидова. Сер.: Гуманитарные науки. 2015. № 1 (31). С. 95–98.
4. Поваренков Ю. П. Психологическая периодизация профессионального и карьерного развития личности: моногр. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2020. 179 с.
5. Басюк В. С., Казакова Е. И., Врублевская Е. Г. Непрерывность педагогического образования: культурологический контекст // Вестн. Московского ун-та. Сер. 20: Педагогическое образование. 2022. Т. 20, № 1. С. 3–14.
6. Организация деятельности психолого-педагогических классов: учеб.-метод. пособие. М.: Академия Минпросвещения России, 2021. 392 с.
7. Кондратьева О. А., Белковская А. А. Исследование профессиональной идентичности старшеклассников, обучающихся в психолого-педагогическом классе // Педагогика и психология в образовании: современные вызовы, традиции и инновации: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Якутск, 18 ноября 2024 г. Киров, 2024. С. 117–121.
8. Соловьева Е. В., Борисова Л. П. Психолого-педагогические особенности формирования профессиональной идентичности студентов педагогического вуза // Педагогический журнал. 2023. Т. 13, № 5–1. С. 699–706.
9. Бугайчук Т. В. Профессиональная идентичность педагогов: изучаем и развиваем // Педагогика и психология современного образования: теория и практика: материалы науч.-практ. конф., Ярославль, 5–6 марта 2020 г. Т. 2. Ярославль, 2020. С. 192–199.
10. Регуш Н. Л. Профессиональная идентичность учителя на разных этапах педагогической деятельности: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2002. 167 с.
11. Девятова И. Е. Роль субъектности в профессиональной идентичности педагога // Казанский педагогический журнал. 2019. № 3 (134). С. 154–160.
12. Чернов Д. Ю. Кризис профессиональной идентичности педагога в аспекте осмысленности // Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию. 2021. № 1. С. 179–180.
13. Азбель А. А., Грецов А. Г. Психологические тесты для старшеклассников и студентов. СПб.: Питер, 2011. 208 с.
14. Горычева С. Н., Крылов А. В. Динамика развития профессиональной идентичности у студентов – будущих социальных педагогов // Здоровьесбережение в образовании: развитие и перспективы: сб. тр. / под ред. С. В. Ваторопиной. Киров, 2018. С. 30–35.
15. Сидоренко О. А., Ядрышников Т. Л., Шемберг Е. Н. Особенности профессиональной идентичности педагогов-психологов на разных этапах // Психология в системе социально-производственных отношений: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Красноярск, 20 апреля 2019 г. Красноярск, 2019. С. 18–22.

REFERENCES

1. Markova A. K. *Psikhologiya professionalizma*. Moscow, 1996. 312 p.
2. Zeer E. F. *Professionalno-obrazovatelnoe prostranstvo lichnosti*. Ekaterinburg, 2002. 126 p.
3. Shlyapnikova O. A., Medvedeva Yu. S. Akmeologicheskie aspekty professionalnoy identichnosti. *Vestn. Yaroslavskogo gos. un-ta im. P. G. Demidova. Ser.: Gumanitarnye nauki*. 2015, No. 1 (31), pp. 95–98.
4. Povarenkov Yu. P. *Psikhologicheskaya periodizatsiya professionalnogo i karyernogo razvitiya lichnosti: monogr.* Yaroslavl: RIO YaGPU, 2020. 179 p.

5. Basyuk V. S., Kazakova E. I., Vrublevskaya E. G. Nepreryvnost pedagogicheskogo obrazovaniya: kulturologicheskii kontekst. *Vestn. Moskovskogo un-ta. Ser. 20: Pedagogicheskoe obrazovanie*. 2022, Vol. 20, No. 1, pp. 3–14.
6. Organizatsiya deyatel'nosti psikhologo-pedagogicheskikh klassov: ucheb.-metod. posobie. Moscow: Akademiya Minprosveshcheniya Rossii, 2021. 392 p.
7. Kondratyeva O. A., Belkovskaya A. A. Issledovanie professional'noy identichnosti starsheklassnikov, obuchayushchikhsya v psikhologo-pedagogicheskom klasse. In: *Pedagogika i psikhologiya v obrazovanii: sovremennye vyzovy, traditsii i innovatsii. Proceedings of All-Russian scientific-practical conference with international participation, Yakutsk, 18 Nov. 2024*. Kirov, 2024. Pp. 117–121.
8. Solovyeva E. V., Borisova L. P. Psikhologo-pedagogicheskie osobennosti formirovaniya professional'noy identichnosti studentov pedagogicheskogo vuza. *Pedagogicheskii zhurnal*. 2023, Vol. 13, No. 5–1, pp. 699–706.
9. Bugaychuk T. V. Professional'naya identichnost pedagogov: izuchaem i razvivaem. In: *Pedagogika i psikhologiya sovremennogo obrazovaniya: teoriya i praktika. Proceedings of scientific-practical conference, Yaroslavl, 5–6 Mar. 2020*. Vol. 2. Yaroslavl, 2020. Pp. 192–199.
10. Regush N. L. Professional'naya identichnost uchitelya na raznykh etapakh pedagogicheskoy deyatel'nosti. *PhD dissertation (Psychology)*. St. Petersburg, 2002. 167 p.
11. Devyatova I. E. Rol subyektivnosti v professional'noy identichnosti pedagoga. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal*. 2019, No. 3 (134), pp. 154–160.
12. Chernov D. Yu. Krizis professional'noy identichnosti pedagoga v aspekte osmyslennosti. *Novaya psikhologiya professional'nogo truda pedagoga: ot nestabil'noy realnosti k ustoychivomu razvitiyu*. 2021, No. 1, pp. 179–180.
13. Azbel A. A., Gretsov A. G. *Psikhologicheskie testy dlya starsheklassnikov i studentov*. St. Petersburg: Piter, 2011. 208 p.
14. Gorycheva S. N., Krylov A. V. Dinamika razvitiya professional'noy identichnosti u studentov – budushchikh sotsialnykh pedagogov. In: *Zdorovyeberezhenie v obrazovanii: razvitie i perspektivy*. Ed. by S. V. Vatoropina Kirov, 2018. Pp. 30–35.
15. Sidorenko O. A., Yadryshnikova T. L., Shemberg E. N. Osobennosti professional'noy identichnosti pedagogov-psikhologov na raznykh etapakh. In: *Psikhologiya v sisteme sotsialno-proizvodstvennykh otноsheniy. Proceedings of International scientific-practical conference, Krasnoyarsk, 20 Apr. 2019*. Krasnoyarsk, 2019. Pp. 18–22.

Байханов Исмаил Баутдинович, доктор педагогических наук, кандидат политических наук, доцент, ректор, Чеченский государственный педагогический университет

e-mail: rector@chspu.ru

Baykhanov Ismail B., ScD in Education, PhD in Political Sciences, Associate Professor, Rector, Chechen State Pedagogical University

e-mail: rector@chspu.ru

Алиев Алихан Лечиевич, начальник отдела профориентационной работы и довузовской подготовки, Чеченский государственный педагогический университет

e-mail: alikhhan_aliev_1993@mail.ru

Aliev Alikhan L., Head, Career Guidance and Pre-University Training Department, Chechen State Pedagogical University

e-mail: alikhhan_aliev_1993@mail.ru

Статья поступила в редакцию 12.05.2025
The article was received on 12.05.2025