

Педагогика и просвещение

Правильная ссылка на статью:

Козилова Л.В., Чвякин В.А. Структура профессиональной идентичности студентов педагогического вуза // Педагогика и просвещение. 2025. № 4. DOI: 10.7256/2454-0676.2025.4.77218 EDN: NILKVE URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=77218

Структура профессиональной идентичности студентов педагогического вуза

Козилова Лиция Васильевна

ORCID: 0000-0002-7650-2432

доктор педагогических наук

доктор педагогических наук, профессор кафедры управления образовательными системами им. Т.И. Шамовой, Московский педагогический государственный университет

119991, Россия, Москва область, г. Москва, ул. Малая Пироговская, 1, оф. 117



✉ lidiya-mggu@mail.ru

Чвякин Владимир Алексеевич

ORCID: 0000-0001-8166-9539

доктор философских наук

профессор; кафедра Теоретической и специальной социологии им. М.А. Будановой; Московский педагогический государственный университет

117405, Россия, Москва область, г. Москва, шоссе Варшавское, 152-8-109, кв. 109



✉ 170558@inbox.ru

[Статья из рубрики "Профессиональное образование"](#)

DOI:

10.7256/2454-0676.2025.4.77218

EDN:

NILKVE

Дата направления статьи в редакцию:

05-12-2025

Дата публикации:

12-12-2025

Аннотация: Предметом исследования является профессиональная идентичность как

результат сформированности трудовых навыков применительно к различным видам педагогической деятельности. Авторы подробно рассматривают такие аспекты темы, как профессиональная идентичность и условия ее формирования у студентов педагогического вуза. Особое внимание уделяется вопросам становления педагогической идентичности с учетом особенностей студенческо-преподавательских коммуникаций и практико-ориентированности образовательной среды. Основной акцент делается на выявление структуры педагогической самоидентификации студентов различных уровней образования и рисков ее формирования под влиянием факторов когнитивного диссонанса. Установлено, что структура профессиональной идентичности обучающихся педагогического вуза характеризуется динамичностью и противоречивостью, что связано с естественными процессами становления представлений о ведущих видах будущей профессиональной деятельности. Факторами, определяющими успешность профессиональной самоидентификации, являются поисковая активность самих студентов, практико-ориентирующая среда и риски когнитивного диссонанса, препятствующие формированию необходимых навыков. Методология исследования представлена принципами концепции Джона Льюиса Холланда (США), в соответствии с которыми способность к самоидентификации в профессии зависит от склонности к определяющему виду деятельности в ней. Статусы идентичности могут быть описаны такими понятиями, как достигнутая идентичность, кризис идентичности, преждевременная идентичность, диффузная и ложная идентичность. Основными выводами проведенного исследования являются утверждения о том, что профессиональная идентичность студентов педагогического вуза представляет собой динамичную характеристику профессионального развития с учетом субъективно осознаваемой уверенности и готовности принятия предстоящей деятельности в качестве средства самореализации. Определяющими условиями формирования профессиональной идентичности являются практико-ориентированная образовательная среда, а также внедрение вдохновляющих технологий обучения, направленных на развитие внутренней (интринсивной) мотивации и повышение поисковой активности студентов. Формирование профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза сопряжено с рисками когнитивного диссонанса, причинами которого являются непонимание логики учебных коммуникаций, отсутствие интереса к онлайн-коммуникации, инертность обратной связи и др., что предопределяет необходимость более конкретной и понятной постановки учебных задач обучающимся и организационно-методического обеспечения учебного процесса по дисциплине в целом. Новизна исследования заключается в том, что выявлены и уточнены некоторые характеристики профессиональной самоидентификации студентов различных уровней обучения.

Ключевые слова:

Педагогическая идентичность, Структура педагогической идентичности, Профессионализация студентов, Становление профессиональной идентичности, Образовательная среда, Профессиональная готовность педагога, Когнитивный диссонанс, Причины когнитивного диссонанса, Проявления когнитивного диссонанса, Студенческо-преподавательские коммуникации

Актуальность исследования проблем становления профессиональной идентичности педагога обусловлена наличием вполне объективных причин, в общей структуре которых очевиден фактор недостаточной осознанности и осведомленности студентами ценностях

и нормах поведения в условиях самостоятельной деятельности. По мнению Козиловой Л.В., в этом отношении важен начальный этап профессиогенеза, который включает в себя не просто общее знакомство с профессией, но и первичное «погружение» в специфику коллегиальных отношений с учетом понимания различных характеристик корпоративной среды [8]. С этим связаны первичные начальные представления о профессиональных педагогических ценностях и формирование внутренней (интристинсивной) мотивации к труду [11].

Однако недостаточно полное информирование студентов педагогических вузов о необходимости формирования профессиональной идентичности и, особенно, механизмах ее формирования с учетом структуры этого явления актуализирует уже конкретные вопросы по наставничеству и установкам к активному освоению профессиональных ценностей [4, 16]. Среди таких вопросов можно отметить адаптацию к условиям самостоятельной профессиональной деятельности, риски профессионально-психологической деформации, а также явные расхождения между теорией и практикой педагогического труда. Это, если иметь в виду вопросы идентичности негативного регистра.

Но значимость процессов формирования профессиональной идентичности предполагает всестороннее видение своей будущей профессии, а не только представления в контексте ее негативных элементов [2, 14]. Имеется в виду необходимость ознакомления студентов с примерами успешных практик педагогов, которые на протяжении долгих лет профессиональной деятельности отличаются оптимизмом и притягательностью, целеустремленностью и умением выстраивать внутрикорпоративные коммуникации.

Поэтому взаимосвязь профессиональной успешности с развитостью педагогической идентичности предполагает учет конкретных навыков, например, предметных, метапредметных, личностных, методических, управлеченческих и т.п. (hard skills) и навыков гибких (soft skills), которые способствуют реализации первых уже в условиях реальной профессиональной деятельности.

Теория профессиональной идентичности в широком смысле предполагает формирование не просто представлений о существе и значимости различных особенностей профессии, но и становление трудовых навыков. Применительно к педагогическому труду важна сформированность навыков двух типов (предметных - hard skills и надпредметных - soft skills), а также гибкая взаимосвязь между ними при необходимости переключаться с одного вида деятельности на другой. Если в отношении предметных навыков сомнений не возникает, то по поводу гибких (или надпредметных) навыков нередко складывается мнение об их вторичности и незначительности. Именно это обстоятельство в значительной мере вносит дисбаланс в процессы формирования профессиональной идентичности педагога.

Дело в том, что надпрофессиональные навыки и умения не связаны с конкретной профессией, но они важны для работы и карьеры в целом. Это потому, что такие навыки обеспечивают реализацию практически значимых для успешного педагогического труда компетенций. Таких компетенций, как профессионально-психологическая устойчивость, стрессоустойчивость, умение легко переносить изменения, готовность противостоять стрессу и способность к саморегуляции, коммуникативная толерантность и умение взаимодействовать с коллегами, индивидуальная целеустремленность и притягательность социально-личностных качеств, способность к самоорганизации и командной работе, склонность к решению задач, а не созданию проблем и др. адаптивность

По-видимому, именно поэтому soft skills часто называют «человеческими навыками» или «навыками ХХI века», поскольку они определяют, насколько успешно специалист сможет применять свои твердые профессиональные знания в реальных условиях деятельности.

Для развития и формирования свойств профессиональной идентичности важна системность, структурированность и последовательность. Полностью самоидентифицироваться в педагогической профессии сложно и, по-видимому, не стоит, поскольку жизнь человека не должна быть связана только с его профессией. Особенно это касается педагогического труда, который обладает особенностью «поглощать и растворять» в себе личность педагога. Имеется немало примеров, когда добросовестное и многолетнее отношение к педагогическому делу завершается негативными последствиями в виде различных проявлений профессионально-психологической деструкции личности педагога и утраты профессионального здоровья в целом.

Тем не менее и в связи с этим, различные аспекты профессиональной идентичности педагога на протяжении длительного времени являются предметом научных исследований. Теория профессиональной самоидентичности сформировалась в результате исследования отечественных и зарубежных авторов и предполагает, что человек воспринимает себя в качестве субъекта определённой профессиональной деятельности и профессионального сообщества, субъективно оценивает значимость членства в этом сообществе, ощущает свою профессиональную компетентность.

Одним из первых стал разрабатывать теоретические подходы к пониманию закономерностей профессионального развития с учетом механизмов формирования идентичности был Д. Сьюпер (США, 1957). Большой вклад в теорию и практику профессиональной идентичности сделал Джон Льюис Холланд (США), который в бытность карьерным консультантом обратил внимание на психотипы людей, склонных/несклонных к профессиональной самоидентификации [25]. Им была разработана анкета (тест) для выявления таких психотипов. Эта методика «Самонаправленного поиска» (Self-Directed Search - SDS) может считаться первым инструментом диагностики способностей к самоидентификации в профессии.

Профессиональная идентичность (Vocational identity) как понятие является главным и центральным в теории Холланда. Понятие профессиональной идентичности появилось как результат выявления значения для личности фактора неопределенности в выборе профессии. Это ощущение неопределенности о правильности/неправильности выбора профессии продолжается достаточно длительное время. Во всяком случае, по-видимому, до тех пор, пока работник не достигнет в своей профессии самостоятельных успехов, которые найдут признание коллег и будут осознаваться самим человеком как значимые.

С инструментальной точки зрения, профессиональная идентичность впервые была измерена именно шкалой идентичности методики «Моя профессиональная ситуация» (My Vocational Situation - MVS), что следует считать принципиально важной вехой в развитии теории и практики профессиональной идентичности в целом.

Однако появились и замечания по поводу социологии применения этой шкалы в отношении лиц в связи с кросс-культурными различиями. Как отмечает А.Б. Седых, такая критика вполне уместна и закономерна. Кроме того, в отношении моделей диагностики профессиональной идентичности также имеются определенные ограничения [22]. Например, А.С. Пивнюк (1999) считает, что это касается прогностической эффективности дифференциированности и однородности профессиональных интересов в предсказании трудоустройства выпускников вузов [18]. В любом случае эти и другие вопросы требуют

дополнительной проверки с привлечением иных категорий населения и более продолжительных лонгитюдных исследований.

Профессиональное становление и формирование идентичности педагога в значительной, если не в определяющей мере, зависит от роли вдохновляющих примеров. Именно на это обстоятельство обратил внимание Е.Н. Корчагин (2023), что позволило ему указать на важность личного примера опытного преподавателя-практика для того, чтобы обучающиеся имели возможность перенять стиль общения, манеры и особенности профессионального поведения в процессе работы [13].

Хорошо подготовленные в дидактическом отношении педагоги являются примером для начинающих и менее подготовленных педагогов. Так, И.Ю. Тарханова (2025) считает, что профессиональная уверенность опытного педагога способствует закреплению навыков противодействия профессиональному стрессу и рискам эмоционального выгорания на стадиях недостаточной сформированности навыков саморегуляции, что благоприятствует формированию ощущения удовлетворенности своей работой [26]. В этом отношении важно уметь акцентировать внимание обучающихся на необходимость овладения навыками саморегуляции в процессе труда, учитывая внешние и внутренние влияния. Связано это с тем, что навыки такого рода сопряжены с механизмами автоматизации рабочих действий и приводят к существенному субъективному облегчению за счет уменьшения напряженности и сокращению времени для выполнения рабочих действий.

Например, Е.А. Петраш (2015) считает, на процесс упорядочения профессиональной идентичности оказывают влияние такие внешние аспекты педагогического труда, которые отражают восприятие педагога профессиональным сообществом. Имеется в виду, что осознание внешне одобряемой причастности к общему делу сопровождается чувством уверенности в себе как в профессионале. Именно это чувство, являясь результатом переживаний, является внутренним аспектом педагогического труда [17]. Поэтому так велика роль наставничества и поддержки со стороны коллег.

Вопрос структуры профессиональной идентичности важен в связи с тем, что для ее формирования необходимы условия. Если речь идет о внутренних аспектах, целесообразно обращать внимание на интринсивную мотивацию, которая связана с внешними обстоятельствами, а с самим содержанием деятельности [1]. Для становления такой мотивации ведущая роль принадлежит мотивации и вдохновлению студентов к их профессии, что для педагогического сообщества нередко имеет определяющее значение [24]. Для внешних аспектов педагогической идентичности важны профессионально-ориентирующие мероприятия в рамках внеучебной работы, которой в вузах уделяется достаточно много времени и которая должна иметь целенаправленный характер (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 440301 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) (утв. приказом Министерства образования и науки РФ № 1426 от 04 декабря 2015 г.).

По поводу структуры профессиональной идентичности необходимо отметить, что она зависит от большого количества факторов и нередко формируется параллельно с развитием Я-концепции человека. Особенно это заметно в периоды профессионального обучения, когда обостряется проблема выбора путей дальнейшей самостоятельной профессионализации. Переживания, связанные с попытками «найти себя» в профессии, являются кризисными в отношении личности.

По этому поводу И.Ю. Хамитова считает, что形成的профессиональная

идентичность является «расширением» Я-концепции. По ее мнению, временной отрезок, в течение которого формируется профессиональная идентичность, индивидуален. Она полагает, что на этот процесс индивиду требуется не менее четырех лет. Соответственно, даже после завершения профессионального обучения он может не достигнуть уровня окончательно сформировавшейся (устойчивой) профессиональной идентичности.

С таким мнением можно только согласиться, поскольку именно в периоды профессионального и последипломного образования происходит накопление первичного опыта и это сопровождается формированием необходимых профессиональных навыков, придающих уверенность в правильности выбора пути самореализации в профессии. Например, Л.Б. Шнейдер разработала понятие «профессиональная идентичность» как результат профессионального самоопределения. Идентичность, по ее мнению, включает три аспекта: когнитивный, эмоциональный и поведенческий [\[29\]](#).

Если проанализировать содержание этих аспектов применительно к труду педагога, то можно обнаружить, что именно в связи с преобладанием какого-либо из них может быть связана склонность личности к тем или иным навыкам профессиональной деятельности, а также определенная стадийность формирования профессиональной идентичности. По мнению Л.Б. Шнейдер, стадии идентичности отражают состояние ее сформированности и самоощущения от невыраженной и пассивной до активной и устойчивой [\[28\]](#).

Кроме того, динамика процесса становления идентичности включает такие конструкты, как профессиональное самоопределение, профессиональная пригодность и выработка профессионально-важных качеств, а далее профессиональную готовность, состояние профессионального развития и разработка профессионального жизненного плана [\[28\]](#).

По мнению А.М. Кондакова и А.А. Костылева (2019), в связи с цифровизацией общества, возникла проблема выстраивания и формирования цифровой идентичности личности применительно к различным видам профессиональной деятельности. Это имеет прямое отношение и к педагогической деятельности, поскольку цифровая идентичность отражает способность уверенно пользоваться различными цифровыми инструментами для методического обеспечения своего труда и налаживания необходимых профессиональных коммуникаций с учетом специфических особенностей и требований образовательной среды [\[12\]](#).

Методология исследования представлена основными принципами концепции Джона Льюиса Холланда (США), в соответствии с которыми способность к самоидентификации в профессии зависит от склонности к конкретно определяющему виду деятельности в ней. Поскольку процесс профессионального самоопределения длительный, важно учитывать наличие в нем определенных статусов самотождественности (концепция Л.Б. Шнейдер) [\[29\]](#). Эти статусы идентичности представляют собой качество готовности к осознаваемой деятельности и поэтому они могут быть описаны такими понятиями, как достигнутая идентичность, кризис идентичности, преждевременная идентичность, диффузная и ложная идентичность. Предлагаемые Л.Б. Шнейдер статусы профессиональной самотождественности в концептуальном отношении схожи с теми, которые описывал Дж. Марсия.

Кроме того, в качестве методологии исследования были использованы принципы деятельностного подхода в образовании, а также концепция (труды) Г.П. Щедровицкого об активных методах обучения [\[21, 15, 30\]](#).

Новизна исследования заключается в том, что выявлены и уточнены некоторые

характеристики профессиональной самоидентификации студентов различных уровней обучения.

Предмет исследования – профессиональная идентичность как результат сформированности трудовых навыков применительно к различным видам педагогической деятельности.

Цель исследования – выявление и уточнение у обследуемых лиц основных характеристик профессиональной самоидентификации студентов различных уровней обучения.

Методика исследования. В период времени с 1 апреля по 20 ноября 2025 года на базе Московского педагогического университета были опрошены 112 студентов на предмет выявления у них показателей профессиональной идентичности в качестве сформированности трудовых навыков применительно к различным видам педагогической деятельности.

Использовался социологический метод (анкетный опрос), позволяющий выявить ранговые значения причин и характеристик профессиональной идентичности педагога с учетом частоты встречаемости и их проявлений у обучающихся. Опрос заключался в том, что респонденты одновременно присваивали оценочный балл, определяющий идентичность педагога, и субъективным образом производили ее оценку по степени выраженности, где 1 балл – минимальное значение, а 10 – максимальное. Выборочно проводились также уточняющие беседы.

Метод социологического опроса предполагал единицы учета (баллы в усл.ед.); статистическая обработка полученных данных была направлена на определение относительных величин идентичности (процентные измерения) и расчет критерия достоверности различий (t).

Результаты и их обсуждение.

Выявление и уточнение характеристик профессиональной самоидентификации студентов и аспирантов важно для оценки их представлений о ближайших перспективах их трудоустройства в соответствии с субъективными предпочтениями. Это согласуется с мнением Л.Б. Шнейдер (2001), которая определяет профессиональную идентичность в качестве сложного интегративного психологического феномена и ведущей характеристике профессионального развития человека. Качественные характеристики профессиональной идентичности отражают готовность принятия избранной профессиональной деятельности в качестве средства самореализации и развития» [\[29\]](#). По мнению У.С. Родыгиной (2007), профессиональная идентичность представляет собой результат осознания своей тождественности с группой и оценку значимости членства в ней [\[20\]](#), что очень важно и что совпадает с результатами нашего исследования.

Табл. 1.

Структура профессиональной самоидентификации обучающихся различных уровней (усл. ед., $M \pm m$, $n=112$)

Определяющая идентичность педагога	Уровень образования		
	Бакалавриат (n=64)	Магистратура (n=35)	Аспирантура (n=13)

Предметная	$2,9 \pm 0,3$	$3,5 \pm 0,4$	$2,2 \pm 0,1$
Организационно-управленческая	$8,8 \pm 0,05$	$9,2 \pm 0,1$	$8,0 \pm 0,3$
Коммуникативная	$3,6 \pm 0,05$	$8,8 \pm 0,2$	$9,6 \pm 0,4$
Цифровая	$8,6 \pm 0,09$	$9,0 \pm 0,02$	$8,9 \pm 0,01$
Исследовательская	$3,8 \pm 0,1$	$3,6 \pm 0,1$	$2,9 \pm 0,3$
Социальная	$3,3 \pm 0,1$	$8,5 \pm 0,01$	$9,0 \pm 0,01$
Личностная	$7,9 \pm 0,05$	$2,9 \pm 0,3$	$8,4 \pm 0,5$

Поставьте от 1 до 10 баллов по каждому уровню образования значение тех показателей идентичности, которые, по Вашему мнению, являются главными для педагога и к которым Вы стремитесь.

Результаты исследования показали, что большинство студентов и аспирантов сталкиваются с определенными трудностями выбора путей своей профессиональной самоидентификации. Несмотря на то, что такие процессы вполне естественны для самого начала пути профессиональной деятельности и требуют индивидуальных усилий, тем не менее обращает внимание низкая поисковая активность как студентов бакалавриата, так и студентов магистратуры.

Так, среди студентов бакалавриата только 25%, а среди магистрантов 30% настроены достаточно решительно в плане профессионального самоопределения. Во всяком случае, в беседах с ними была заметна та сфера деятельности, которая им более понятна и в которой они хотели бы работать и развиваться. Это согласуется с результатами исследования С.А. Гапоновой (2020), которая считает, что профессиональную идентичность можно рассматривать в качестве своеобразного новообразования учебно-профессиональной деятельности [4]. В этом отношении очевидна также взаимосвязь типов профессиональной идентичности и учебной мотивации студентов, которая была установлена О.Г. Бариновой (2021) [3].

На вопрос о том, что в большей мере сказалось на таком самоопределении, определяющими были хорошо организованная практика и личность преподавателя, который сумел привить любовь к предмету и показать конкретно профессиограмму в той или иной сфере будущей профессиональной деятельности. Кроме того, такие студенты были активны, они настроены на трудоустройство и прилагают к этому собственные усилия. Это также согласуется с результатами исследования П.А. Старикова, который описал опыт исследования вдохновения и сопряженных с ним эмоциональных переживаний в творчестве студенческой молодежи [24].

Анализ данных табл. 1 свидетельствует о том, что среди студентов бакалавриата были выявлены три сферы предстоящей деятельности, с которой они связывают надежды в отношении профессиональной самоидентичности. Это сфера организационно-управленческой деятельности ($8,8 \pm 0,05$ усл.ед.), цифровая сфера ($8,6 \pm 0,09$ усл.ед.) и сфера личностного развития ($7,9 \pm 0,05$ усл.ед.).

Среди 30% магистрантов, наиболее активных и достаточно решительно настроенных к профессиональной деятельности, структура профессиональной самоидентичности по сферам была определена следующим образом:

- организационно-управленческая ($8,8 \pm 0,2$ усл.ед.);
- коммуникативная ($8,8 \pm 0,2$ усл.ед.);
- цифровая ($9,0 \pm 0,02$ усл.ед.);
- социальная ($8,5 \pm 0,01$ усл.ед.).

Сравнительный анализ склонностей в структуре профессиональной самоидентификации показал, что они остаются в виде изначальных предпочтений, только еще более усиливаются и конкретизируются. За исключением сфер социальной (общественной) деятельности и сферы личного саморазвития в профессии. По-видимому, пересмотр отношения к двум последним сферам профессиональной самоидентификации вполне закономерен, поскольку условия современной образовательной среды в большей мере мотивируют обучающихся на конкретную деятельность и формирование hard –нежели soft skills компетенций. Кстати, именно твердые компетенции и навыки (hard skills) прописаны в образовательных стандартах в качестве определяющих. Хотя и компетенции группы soft skills также не остаются без внимания, поскольку от их сформированности очень многое зависит. Особенно от них зависит успешность устройства в профессии.

- коммуникативная ($9,6 \pm 0,4$ усл.ед.);
- социальная ($9,0 \pm 0,01$ усл.ед.);
- цифровая ($8,9 \pm 0,01$ усл.ед.);
- личностная ($8,4 \pm 0,5$ усл.ед.).

Среди аспирантов, несмотря на небольшое количество опрошенных из их числа ($n=13$), были выявлены тенденции, которые несколько отличаются от целевого предназначения аспирантуры (подготовка научно-педагогических кадров). Эти тенденции сопряжены с целеустремленностью почти всех опрошенных лиц в сферы профессиональной самоидентичности не с предметной или исследовательской деятельностью, а преимущественно в такие сферы, как:

- коммуникативная ($9,6 \pm 0,4$ усл.ед.);
- социальная ($9,0 \pm 0,01$ усл.ед.);
- цифровая ($8,9 \pm 0,01$ усл.ед.);
- личностная ($8,4 \pm 0,5$ усл.ед.).

По поводу личностной самоидентичности, которая выявляется у магистрантов и аспирантов в качестве привлекательной, необходимо иметь в виду, что она может представлять собой вариант возрастного развития, о котором пишет в своей работе Д.А. Исаев и которая является особенностью профессиональной идентичности в юности и даже ранней взрослости [6].

Выявленные тенденции и структура профессиональной самоидентификации, по-видимому, позволяют рассматривать обучение в аспирантуре в качестве важного прикладного значения для карьерных устремлений в жизни вообще, а не только в рамках своей профессии. Это вполне понятно, но все-таки требует и определенных корректировок в процесс подготовки аспирантов.

Результаты исследования позволили установить наличие причин, препятствующих

процессу профессиональной самоидентичности студентов. На выявление таких причин обращают внимание и другие исследователи, придавая значение проблемности анализа структур, например, социальной идентичности личности, поскольку образовательная среда социальна по своей сути [2].

Это связано с форматом обучения. Так, в условиях онлайн-коммуникаций образовательной среды нередко возникают явления когнитивного диссонанса, которые в субъективном отношении ощущаются дискомфортно и сопровождаются напряжением студенческо-преподавательских коммуникаций, что негативным образом сказывается на процессах профессиональной самоидентификации личности.

Таблица 2.

Основные характеристики когнитивного диссонанса в условиях онлайн-коммуникаций образовательной среды (% , n=112)

Причины, частота встречаемости и проявления дискомфорта		
Осознаваемая причина	Частота встречаемости, %	Проявления
Непонимание логики процесса коммуникаций	54	Напряженность
Отсутствие интереса к онлайн-коммуникации	19	Желание прекратить учебу
Эргономические сложности цифровой коммуникации	39	Раздраженность
Инертность (отсутствие) обратной связи	86	Тревожность
Отсутствие свободы выбора	92	Безразличие

Качество показателей профессиональной самоидентификации в значительной мере зависит от формата обучения. Когда речь идет об онлайн организации учебного процесса, риски возникновения препятствий для формирования качественной самоидентификации нарастают и проявляют себя в виде в виде некоторых негативных феноменов. Одним из таких феноменов является когнитивный диссонанс, прямым образом имеющий отношение к формированию профессиональной самоидентичности.

Анализ данных табл. 2 показал, что наиболее существенным показателем когнитивного диссонанса у обучающихся является непонимание ими свободы выбора дальнейшего пути профессионализации, которое осознается как отсутствие свободы выбора и поэтому находит у 92% студентов свое проявление в виде апатии и безразличия к тому, чем придется заниматься в дальнейшем. В этом заключается коварство когнитивного диссонанса, который представляет собой трудное психическое состояние, возникающее именно в случаях расхождения между своими установками (желаниями) и содержанием ближайших перспектив.

На втором месте по частоте встречаемости (86%) в качестве причин диссонанса была выявлена причина, связанная с инертностью и отсутствием обратной связи в системе студенческо-преподавательских коммуникаций. Негативные последствия такого дефицита проявляются тревожностью и беспокойством. По этому поводу студенты отмечают

некоторую раздражительность и считают, что своевременная оценочная реакция со стороны преподавателей должна быть обязательной. Тем более, что в 11% случаев обратная связь характеризуется как некорректная со стороны преподавателя, что представляет собой скрытую опасность латентной конфликтности. Для цифровой образовательной среды такая конфликтность вполне реальна и ее предвестники заявляют о себе эмоциональной напряженностью и раздражительностью.

По поводу таких проявлений диссонанса, как напряженность и раздражительность можно отметить, что первая встречается в 54% случаев, а вторая – в 39%. К этому приводят такие причины, как непонимание логики процесса коммуникаций и различные, в том числе и эргономические, сложности цифровой коммуникации.

Так, эргономические сложности цифровой коммуникации осознавались респондентами в качестве причины когнитивного диссонанса в 39% случаев и сопровождались раздраженностью, что в субъективном отношении чаще всего характеризовалось как неприятный дискомфорт. Несмотря на то, что среди всех респондентов только 19% лиц заявили об отсутствии интереса к онлайн-коммуникации, почти у всех них так или иначе возник вопрос о целесообразности продолжать учебу. Эти данные согласуются с результатами ранее выполненных исследований, которые обращают внимание на важность вовлеченности и включенности студентов в образовательную среду [9, 10, 11].

Таблица 3.

Оценка дискомфорта когнитивного диссонанса в условиях онлайн-коммуникации образовательной среды (усл. ед., $M \pm m$, n=99)

Осознаваемая причина	Уровень обучения	
	Бакалавриат	Магистратура
Непонимание логики процесса коммуникаций	$7,6 \pm 0,04$	$4,4 \pm 0,1^*$
Отсутствие интереса к онлайн-коммуникации	$9,0 \pm 0,05$	$3,4 \pm 0,1^*$
Эргономические сложности цифровой коммуникации	$3,6 \pm 0,05$	$4,2 \pm 0,05$
Инертность (отсутствие) обратной связи	$8,9 \pm 0,1$	$4,7 \pm 0,05^*$
Отсутствие свободы выбора	$5,2 \pm 0,1$	$5,5 \pm 0,05$

*критерий достоверности различий (t) при $p < 0,05$

В табл. 3 представлены количественные показатели когнитивного диссонанса, оценка которых показала, что по ним между обследуемыми различными уровнями образования имеются различия. Так, среди студентов бакалавриата оценка дискомфорта когнитивного диссонанса чаще связана с такими причинами, как отсутствие интереса к онлайн коммуникации ($9,0 \pm 0,05$ усл.ед.), недостаток (дефицит) обратной связи ($8,9 \pm 0,1$ усл. ед.) и недостаточное понимание логики самого процесса коммуникаций ($7,6 \pm 0,04$ усл.ед.).

Обучающиеся по программам магистратуры каких-либо критических количественных

отклонений при оценке дискомфорта когнитивного диссонанса не показали. Более того, все их показатели были даже ниже средних величин, что можно считать проявлением адаптации к условиям онлайн-коммуникационной образовательной среды. За исключением отсутствия свободы выбора индивидуальных коммуникационных стратегий ($5,5 \pm 0,05$), осознание которой в качестве причины когнитивного диссонанса также не критично, хотя несколько и превышает средние величины.

При этом, между некоторыми показателями причин диссонанса у обучающихся на бакалавриате и в магистратуре были выявлены достоверные различия при $p < 0,05$ (непонимание логики процесса коммуникаций, отсутствие интереса к онлайн коммуникации, инертность (отсутствие) обратной связи). Полученные данные могут свидетельствовать о том, что в отличие от обучающихся на бакалавриате, магистранты в большей мере обладают развитым коммуникационным потенциалом, готовностью и способностью выполнять учебные задания в режиме онлайн.

Тем не менее, совершенно очевидно, что в условиях современной образовательной среды возникает необходимость более конкретной и понятной постановки учебных задач обучающимся и организационно-методического обеспечения учебного процесса по дисциплине в целом. Именно организационно-методическое обеспечение учебного процесса в режиме онлайн-коммуникации может способствовать снижению явлений когнитивного диссонанса, поскольку изначально устраняет причины для его возникновения.

Результаты исследования свидетельствуют также о необходимости насыщения образовательной среды мероприятиями внеучебного характера, позволяющими целенаправленно формировать профессиональную идентичность педагога. Важно учитывать тенденции, связанные с преемственной направленностью обучающихся на освоение надпредметных профессиональных навыков. К слову, имеет смысл отметить, что правильнее было бы называть такие навыки не надпредметными, а околов предметными. Тем не менее, именно такие навыки чаще обладают большей притягательностью для студентов и аспирантов, поскольку характеризуют и отражают их склонности к соответствующим сферам профессиональной деятельности. В определенной мере это согласуется с результатами социологического анализа проблем формирования профессиональной идентичности студентов в вузе, который был выполнен С.С. Селивановой [23].

Практико-ориентированность образовательной среды может быть существенным образом конкретизирована, если во внеучебных мероприятиях по формированию профессиональной идентичности будут принимать участие опытные преподаватели, имеющие богатый опыт профессиональной деятельности в различных сферах педагогического труда, а также социальные и индустриальные партнеры.

Выводы

1. Профессиональная идентичность студентов педагогического вуза представляет собой динамичную характеристику профессионального развития с учетом субъективно осознаваемой уверенности и готовности принятия предстоящей деятельности в качестве средства самореализации. Определяющими условиями формирования профессиональной идентичности являются практико-ориентированная образовательная среда, а также внедрение вдохновляющих технологий обучения, направленных на развитие внутренней (интринсивной) мотивации и повышение поисковой активности студентов.
2. Среди студентов бакалавриата 25%, а среди магистрантов 30% настроены достаточно

решительно в плане профессионального самоопределения. Для студентов бакалавриата наиболее привлекательными сферами предстоящей деятельности, с которыми они связывают надежды в отношении профессиональной самоидентичности, являются такие, в которых ведущими являются организационно-управленческая и цифровая деятельность, а также возможность личного развития.

Среди активной части магистрантов структура профессиональной самоидентичности включала такие виды практической деятельности, как организационно-управленческая, коммуникативная, цифровая (методическая) и общественная.

3. Формирование профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза сопряжено с рисками когнитивного диссонанса, причинами которого являются непонимание логики учебных коммуникаций, отсутствие интереса к онлайн-коммуникации, инертность обратной связи и др., что предопределяет необходимость более конкретной и понятной постановки учебных задач обучающимся и организационно-методического обеспечения учебного процесса по дисциплине в целом.

Заключение

Структура профессиональной идентичности обучающихся педагогического вуза характеризуется динамичностью и противоречивостью, что связано с естественными процессами становления представлений о ведущих видах будущей профессиональной деятельности. Факторами, определяющими успешность профессиональной самоидентификации, являются поисковая активность самих студентов, практико-ориентирующая среда и риски когнитивного диссонанса, препятствующие формированию необходимых навыков.

Процесс преемственности в развитии профессиональной идентичности обучающихся предполагает координацию усилий руководителей образовательных программ, кураторов и тьюторов учебных групп, а также руководителей практик, в том числе и руководителей от базы практик, направленных на конкретизацию профессиограмм ведущих видов деятельности на основе их описательных моделей.

Библиография

1. Аржанцева Т.В., Османова М.Р. Формирование интристивной мотивации познавательной деятельности как условие успешного обучения русскому языку // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки. 2016. Т. 2 (68). № 4. С. 82-89. EDN: ZHTZFD.
2. Аршинова Е.В., Янко Е.В., Браун О.А. и др. Динамика профессиональной идентичности студентов в цифровизации образовательной среды и ее девиации // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2022. № 1 (45). С. 116-121. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_48320389_80096566.pdf DOI: 10.54509/22203036_2022_1_116 EDN: YCUCNJ.
3. Баринова О.Г. Взаимосвязь типов профессиональной идентичности и учебной мотивации студентов различных специальностей // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2021. № 2 (47). С. 49-58. DOI: 10.37386/2413-4481-2021-2-49-58. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_46124883_87591988.pdf EDN: ZMMSWA.
4. Гапонова С.А., Ловко С.Г. Профессиональная идентичность как новообразование учебно-профессиональной деятельности // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2020. № 1 (51). С. 56-64. URL:

- https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42713912_81445138.pdf DOI: 10.25688/2076-9121.2020.51.1.04 EDN: IKWEIM.
5. Иванова Н.Л. Структура социальной идентичности личности: проблема анализа // Психологический журнал. 2004. Т. 25, вып. 1. С. 52-56. ISSN 0205-9592. EDN: OXFHNN.
 6. Исаева Д.А. Особенности личностной и профессиональной идентичности в юности и ранней взрослости // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Социология. 2013. Вып. 2. С. 78-85. ISSN 2541-9374.
 7. Козилова Л.В., Чвякин В.А. Профессиональная самореализация преподавателя вуза в онлайн-коммуникационной образовательной среде // Перспективы науки и образования. 2023. № 2 (62). С. 610-623. DOI: 10.32744/pse.2023.2.36 EDN: NXXPTF.
 8. Козилова Л.В., Чвякин В.А. Влияние образовательной среды педагогического университета на профессиогенез педагога // Журнал Перспективы науки и образования. 2022. № 4 (58). С. 96-114. DOI: 10.32744/pse.2022.4.6. URL: <https://pnojournal.wordpress.com/2022/09/01/kozilova/>.
 9. Козилова Л.В. Профессиональное становление студентов в условиях образовательной среды педагогического университета // Научное обозрение. Педагогические науки. 2020. № 5. С. 25-30.
 10. Козилова Л.В. Перспектива развития воспитательной компоненты в условиях цифровой образовательной среды // Science in the modern information society XXIII: Proceedings of the Conference. North Charleston, 20-21.07.2020. Р. 15-21.
 11. Козилова Л.В. Когнитивный диссонанс у обучающихся в условиях онлайн-коммуникаций современной образовательной среды // Педагогика и просвещение. 2020. № 2. С. 96-106.
 12. Кондаков А.М., Костылева А.А. Цифровая идентичность, цифровая самоидентификация, цифровой профиль: постановка проблемы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2019. Т. 16. № 3. С. 207-218. DOI: 10.22363/2312-8631-2019-16-3-207-218. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41351556>.
 13. Корчагин Е.Н. Профессиональная идентичность: обзор зарубежных исследований // Педагогика и психология образования. 2023. № 1. С. 190-203. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-190-203.
 14. Кочнева Е.М., Блохина М.М. Кризис профессиональной идентичности молодых специалистов // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 3. С. 64. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_43919970_41551034.pdf.
 15. Легенчук Д.В. Некоторые характеристики деятельностного подхода в решении проблемы преемственности образования личности // Вопросы современной науки и практики. 2011. № 4 (35). С. 158-162.
 16. Матюшкина Е.Г. Особенности профессиональной идентичности студентов педагогического вуза на разных этапах обучения // Общество. 2021. № 2-2 (21). С. 135-139. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_46427450_72204263.pdf.
 17. Петраш Е.А. Норма социальной идентичности: структурно-генетический анализ // Научные новости. Серия Гуманитарные науки. 2015. № 24 (221). Выпуск 28. С. 182-188.
 18. Пивнюк А.С. Исследование профессиональных карьер выпускников факультета управления // Человек. Сообщество. Управление. 1999. № 3. С. 52-62.
 19. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков; Ун-т Рос. акад. образования. М.: Изд-во УРАО, 2002. 159 с.
 20. Родыгина У.С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов // Психологическая наука и образование. 2007. Т. 12. № 4. С. 39-51. ISSN: 1814-2052 / 2311-7273 (online).

21. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб: Издательство "Питер", 2000. 720 с.
22. Седых А.Б. Вклад Джонаса Льюиса Холланда в психологию профессий и карьеры (к 90-летию со дня рождения известного ученого) // Человек. Сообщество. Управление. 2009. № 4. С. 54-67.
23. Селиванова С.С. Формирование профессиональной идентичности студентов в вузе: социологический анализ // Теория и практика общественного развития. 2020. № 12. С. 25-28. DOI: 10.24158/tipog.2020.12.3.
24. Старикин П.А. Опыт исследования вдохновения и сопряженных с ним эмоциональных переживаний в творчестве студенческой молодежи // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. Том 7. Выпуск 3. С. 249-258.
25. Сьюпер Д.Е. Профессиональное развитие: основа исследования. Нью-Йорк, 1957. 391 с.
26. Тарханова И.Ю. Дидактическая идентичность современного учителя // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 3 (144). С. 8-17. DOI: <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-3-144-8>.
27. Шапиева А.В., Русанова А.А., Лаврикова В.Н., Филиппова Е.В. Профориентационная работа в вузе как фактор формирования профессиональной идентичности у студентов (на материалах Забайкальского государственного университета) // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Политические, социологические и экономические науки. 2021. Т. 6. № 4 (22). С. 463-471. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_47500247_22613351.pdf.
28. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. М., 2007. 128 с.
29. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: автореф. дис. д-ра психол. наук. М., 2001. 42 с.
30. Щедровицкий Г.П. Социальные эффекты образования // Педагогика развития: проблемы образовательных результатов (эффектов). Красноярск, 1998. Часть 1. С. 64-71.

Результаты процедуры рецензирования статьи

Рецензия выполнена специалистами [Национального Института Научного Рецензирования](#) по заказу ООО "НБ-Медиа".

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.

Со списком рецензентов можно ознакомиться [здесь](#).

В данной статье рассматривается структура профессиональной идентичности студентов педагогического вуза, что имеет в современных условиях особое значение. Актуальность исследования условий формирования профессиональной идентичности у студентов педагогических направлений не вызывает сомнений и обусловлена наличием немалого количества проблем, которые имеют прямое отношение к мотивации обучающихся для работы в образовательных учреждениях. Поэтому автор правильно пишет при обосновании актуальности исследования, что она связана с проблемами становления профессиональной идентичности педагога и обусловлена наличием вполне объективных причин, в общей структуре которых очевиден фактор недостаточной осознанности и осведомленности студентами ценностях и нормах поведения в условиях самостоятельной деятельности.

В статье показана методология исследования, которая представлена основными принципами концепции Джона Льюиса Холланда (США), и в соответствии с которыми способность к самоидентификации в профессии зависит от склонности к конкретно

определяющему виду деятельности в ней. Отмечается в качестве методологического основания также концепция Л.Б. Шнейдер, в соответствии с которой стало возможным описывать статусы достигнутой идентичности, что согласуется и с тематикой данной статьи, так как структура идентичности педагога отражает содержание ее статуса.

Как отмечает автор, новизна исследования заключается в том, что выявлены и уточнены некоторые характеристики профессиональной самоидентификации студентов различных уровней обучения. С этим можно вполне согласиться, так как имеющиеся в статье фактические данные, действительно, являются дополняющими и уточняющими характеристиками профессиональной идентичности педагога.

Предмет исследования - профессиональная идентичность как результат сформированности трудовых навыков применительно к различным видам педагогической деятельности. Цель исследования - выявление и уточнение у обследуемых лиц основных характеристик профессиональной самоидентификации студентов различных уровней обучения.

Формулировки предмета и цели исследования корректны.

Стиль изложения текста научно-исследовательский. Проведен анализ данных литературы в соответствии с предметом исследования. Анализ литературы выполнен критическим образом и включает собственные умозаключения автора.

Структура статьи соответствует требованиям, которым должны соответствовать научные публикации. Материалложен последовательно, логично и позволяет достаточно легко понимать смысл всей работы целиком.

Содержание статьи отражает большой объем проделанной работы. Так, анализ литературных данных выполнен с учетом результатов исследования как зарубежных, так и отечественных авторов. Показано, что теория профессиональной идентичности в широком смысле предполагает формирование не просто представлений о существе и значимости различных особенностей профессии, но и становление трудовых навыков. Одним из первых стал разрабатывать теоретические подходы к пониманию закономерностей профессионального развития с учетом механизмов формирования идентичности был Д. Сьюпер (США). Большой вклад в теорию и практику профессиональной идентичности сделал Джон Льюис Холланд (США), который в бытность карьерным консультантом обратил внимание на психотипы людей, склонных/несклонных к профессиональной самоидентификации.

По данным отечественных авторов приводятся новые представления о вдохновляющих примерах успешных педагогов, а также о необходимости овладения навыками саморегуляции в процессе труда, учитывая внешние и внутренние влияния. Связано это с тем, что навыки такого рода сопряжены с механизмами автоматизации рабочих действий и приводят к существенному субъективному облегчению за счет уменьшения напряженности и сокращению времени для выполнения рабочих действий.

По существу структуры профессиональной идентичности показано, что для ее формирования необходимы условия. Если речь идет о внутренних аспектах, целесообразно обращать внимание на интристинсивную мотивацию, которая связана не с внешними обстоятельствами, а с самим содержанием деятельности.

Для становления такой мотивации ведущая роль принадлежит мотивации и вдохновлению студентов к их профессии, что для педагогического сообщества нередко имеет определяющее значение. Для внешних аспектов педагогической идентичности важны профессионально-ориентирующие мероприятия в рамках внеучебной работы, которой в вузах уделяется достаточно много времени и которая должна иметь целенаправленный характер. Это умозаключение автора следует признать в качестве одного из достоинств данной статьи.

Результаты собственных исследований, выполненные с участием студентов – будущих педагогов, также свидетельствуют о необходимости насыщения образовательной среды мероприятиями внеучебного характера, позволяющими целенаправленно формировать профессиональную идентичность педагога.

В статье имеются три таблицы, которые легко читаются и наглядно отражают количественные показатели по характеристикам профессиональной идентичности педагога. Выполнена статистическая обработка полученных данных с расчетом критерия достоверности различий (Стьюдента). Количественные показатели по группам респондентов представлены в виде анализа с необходимыми пояснениями

В статье имеются три вывода, оформленные корректным образом и позволяющие согласиться с тем, что профессиональная идентичность студентов педагогического вуза представляет собой динамичную характеристику профессионального развития с учетом субъективно осознаваемой уверенности и готовности принятия предстоящей деятельности в качестве средства самореализации. Определяющими условиями формирования профессиональной идентичности являются практико-ориентированная образовательная среда, а также внедрение вдохновляющих технологий обучения, направленных на развитие внутренней мотивации и повышение поисковой активности студентов.

Имеется также заключение, в котором кратко представлены обобщающие представления о структуре профессиональной идентичности обучающихся педагогического вуза.

Библиографический список включает литературные источники по теме исследования. Поскольку замечаний критического характера по тексту не выявлено, а сама статья представляет интерес для читающей аудитории, ее можно рекомендовать к опубликованию в научном журнале, как имеющую и научно-практическое значение.