

DOI 10.31483/r-168138

Панеш Бэла Хамзетовна

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ ПАРАДИГМА КАК РЕСУРС СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

***Аннотация:** в главе отмечается, что в условиях модернизации высшего педагогического образования приоритетом становится формирование у выпускников не только знаний, но и способности к профессиональной самореализации. Однако высокий процент ухода молодых педагогов из профессии (до 50% в первые пять лет) свидетельствует о кризисе профессиональной идентичности. В главе обосновывается, что компетентностная парадигма может выступать не только инструментом формальной оценки, но и ресурсом становления профессиональной идентичности будущего педагога. Автором рассматриваются теоретико-методологические основы исследования идентичности, анализируется ресурсный потенциал компетентностного подхода, выделяются механизмы трансформации компетенций в идентичность: деятельностный, рефлексивный, социальный и ценностно-смысловой. Предлагаются педагогические условия реализации ресурсного потенциала. Делается вывод о том, что профессиональная идентичность формируется при условии специального педагогического проектирования, делающего компетенции личностно значимым способом профессионального бытия.*

***Ключевые слова:** компетентностная парадигма, профессиональная идентичность, будущий педагог, компетенции, ресурсный подход, рефлексия, ценностно-смысловое самоопределение, педагогические условия.*

***Abstract:** the chapter notes that in the context of the modernization of higher pedagogical education, the priority is becoming the formation of graduates not only knowledge, but also the ability for professional self-realization. However, the high percentage of young teachers leaving the profession (up to 50% in the first five years) indicates a crisis of professional identity. The chapter substantiates that the competence paradigm can act not only as a tool for formal assessment, but also as a resource*

for the formation of a future teacher's professional identity. The author examines the theoretical and methodological foundations of identity research, analyzes the resource potential of the competence approach, identifies the mechanisms of transformation of competencies into identity: activity-based, reflexive, social, and value-semantic. Pedagogical conditions for realizing the resource potential are proposed. It is concluded that professional identity is formed under the condition of special pedagogical design, which makes competencies a personally significant way of professional existence.

Keywords: *competence paradigm, professional identity, future teacher, competencies, resource approach, reflection, value-semantic self-determination, pedagogical conditions.*

Введение

Современная система высшего педагогического образования переживает период глубокой трансформации. Внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования нового поколения (ФГОС ВО 3++), ориентированных на результаты обучения, выраженные в языке компетенций, изменило не только содержание, но и саму логику профессиональной подготовки педагогов. Ключевым требованием к выпускнику педагогического вуза становится не просто владение набором компетенций, а наличие устойчивой профессиональной идентичности – осознания себя представителем педагогического сообщества, принятия ценностей профессии, готовности к личностно-профессиональному развитию. Однако, несмотря на формальное принятие компетентностной модели, в педагогической науке и практике сохраняется противоречие между инструментальной логикой освоения компетенций и глубинными процессами личностно-профессионального становления будущего педагога.

Эмпирические данные последних лет свидетельствуют о наличии кризиса профессиональной идентичности у молодых педагогов. Масштабное исследование, проведённое в 2024 году на выборке 400 молодых педагогов из шести регионов Российской Федерации (Республика Бурятия, Республика Коми, Республика Башкортостан, Алтайский край, Красноярский край, Свердловская область),

показало, что 20–25% начинающих учителей входят в группу риска депрофессионализации, что проявляется в размывании профессиональной идентичности и утрате профессиональных ценностей [6, с. 58–59]. Согласно данным лонгитюдного исследования, проводимого с 2012 года на выборке выпускников-стажеров, психологическая неудовлетворенность собой в профессиональной деятельности названа ведущей причиной, побуждающей покинуть профессию [8, с. 140]. Эта неудовлетворенность раскрывается через несоответствие результатов собственной деятельности личным стандартам и требованиям профессионального сообщества, то есть через кризис идентичности [4, с. 92].

Статистика оттока кадров также неутешительна: каждый второй молодой специалист покидает школу в течение первых пяти лет работы, и лишь около 40% выпускников педагогических вузов остаются в профессии [7, с. 41]. Эти данные косвенно указывают на то, что у значительной части начинающих учителей профессиональная идентичность не сформирована или не укрепились. В этой связи актуализируется проблема поиска новых подходов к пониманию роли компетентностной парадигмы в системе педагогического образования.

Проблема исследования заключается в противоречии между объективной необходимостью формирования у будущего педагога профессиональной идентичности и недостаточной разработанностью теоретических оснований и практических механизмов, позволяющих использовать компетентностный подход как ресурс становления профессиональной идентичности.

Цель данной главы – теоретически обосновать ресурсные возможности компетентностной парадигмы в процессе становления профессиональной идентичности будущего педагога, выделив деятельностный, рефлексивный, социальный, ценностно-смысловой механизмы трансформации компетенций в идентичность, и определить педагогические условия их реализации.

*Теоретико-методологические основы исследования
профессиональной идентичности педагога*

Профессиональная идентичность в современной педагогической психологии рассматривается как интегративное качество личности, обеспечивающее

осознанное отнесение себя к определенной профессиональной группе, принятие ее ценностей и норм, а также способность к самореализации в профессиональной деятельности [10, с. 112].

В структуре профессиональной идентичности педагога выделяют четыре взаимосвязанных компонента. Как подчеркивает Л.Б. Шнейдер, «профессиональная идентичность включает три аспекта: когнитивный, эмоциональный и поведенческий» [10, с.45]. Когнитивный компонент включает представления о профессии, её целях, задачах, средствах и условиях, а также образ «Я-педагог». Эмоционально-оценочный компонент отражает отношение к профессии, удовлетворенность выбором, принятие профессиональных требований. Поведенческий компонент проявляется в реальных действиях, стиле профессионального поведения, стремлении к развитию. Ценностно-смысловой компонент выступает системообразующим и выражается в принятии миссии педагогической профессии, осознании её социальной значимости [1, с. 295; 2, с. 90–92; 4, с. 89; 6, с. 57; 7, с. 42].

Как показывают эмпирические исследования, ценность служения является ключевым элементом профессиональной идентичности будущего педагога. Т.В. Бугайчук и соавторы отмечают: «Ценность служения рассматривается как системообразующий компонент ценностно-смысловой сферы учителя» [1, с. 292]. Студенты, ориентированные на педагогическую профессию, демонстрируют статистически значимо более высокий уровень осознания связи педагогического труда со служением по сравнению со студентами непдагогических специальностей (различия значимы на уровне $p < 0,001$) [1, с. 300]. При этом именно ценность служения наиболее часто ассоциируется с духовно-нравственным воспитанием, а не с трансляцией знаний [9, с. 38].

Процесс становления профессиональной идентичности у будущего педагога имеет стадийный характер. На основе анализа лонгитюдных наблюдений можно выделить следующие этапы: адаптация (1–2 курсы) – знакомство с профессией, формирование первичных представлений; идентификация (2–3 курсы) – освоение профессиональных ролей в учебно-профессиональной

деятельности; интеграция (3–4 курсы) – синтез теоретических знаний и практического опыта; персонализация (выпускные курсы – первые годы работы) – выработка индивидуального стиля и устойчивой профессиональной позиции [10, с. 156].

Факторы, влияющие на формирование профессиональной идентичности, можно разделить на три группы. Объективные факторы включают содержание образовательной программы, организацию практико-ориентированной подготовки, качество педагогического сопровождения. Субъективные факторы связаны с личностными особенностями студента: мотивация к педагогической деятельности, уровень рефлексии, ценностные ориентации, профессиональные установки. Интерактивные факторы охватывают характер взаимодействия с преподавателями, наставниками и сверстниками, включенность в профессиональное сообщество. Определяющими условиями формирования профессиональной идентичности являются практико-ориентированная образовательная среда, а также внедрение технологий обучения, направленных на развитие внутренней мотивации и повышение поисковой активности студентов [2, с. 100–102].

*Компетентностная парадигма в высшем педагогическом образовании:
возможности и ограничения*

Компетентностный подход утвердился в российском образовании с начала 2000-х годов как ответ на вызовы постиндустриального общества. Его ключевая идея – перенос акцента с «усвоенных знаний» на «способность действовать» в профессиональных ситуациях. В педагогическом образовании это выразилось в разработке образовательных стандартов, где результаты обучения описываются на языке компетенций.

Сущность подхода раскрывается через понятие компетенции – способности мобилизовать знания, умения, опыт и личностные качества для решения профессиональных задач. В структуре подготовки педагога выделяют три группы компетенций: универсальные, общепрофессиональные и профессиональные. Такая трехуровневая структура, теоретически, позволяет обеспечить целостность профессиональной подготовки [3, с. 65–66; 4, с. 90; 5, с. 312].

Однако практика реализации компетентностного подхода выявила серьезные ограничения. Первая линия критики связана с риском редукции профессии к набору дискретных умений [5, с. 313]. Компетенции могут восприниматься как изолированные навыки, освоение которых не гарантирует формирования целостного профессионального мировоззрения. Вторая линия критики касается «рыночной идеологии»: образование рассматривается как сфера услуг, а выпускник – как «кадр для экономики», что противоречит гуманистической природе педагогической профессии. Третья линия критики фиксирует недостаточное внимание к личностному и ценностному измерениям профессионального становления [1, с. 292].

Вместе с тем, было бы неверным рассматривать компетентностную парадигму только с критических позиций. Ресурсный потенциал подхода заключается в следующем. Во-первых, язык компетенций предоставляет операционализируемый способ описания профессиональной деятельности, позволяющий студенту видеть требования к профессии [4, с. 95]. Во-вторых, компетентностная модель задаёт ориентиры для самооценки и саморазвития: осознание дефицита компетенций становится мотивом для целенаправленной работы над собой [7, с. 43]. В-третьих, компетентностный подход предполагает деятельностное освоение профессиональных норм через решение практических задач, моделирование ситуаций, прохождение практик [6, с. 60].

Ключевой тезис, развиваемый в данной главе: проблема заключается не в самом компетентностном подходе, а в способах его реализации. Компетенции могут быть «пустыми» – формально освоенными навыками ради навыков, но могут быть и «смысловыми» – умениями, укорененными в профессиональных ценностях. Задача педагогического образования – создать условия для трансформации компетенций из инструментальных единиц оценки в ресурс становления профессиональной идентичности [3, с. 75].

*Механизмы трансформации компетенций
в ресурс становления профессиональной идентичности*

Переход от формального освоения компетенций к их осмысленному присвоению и превращению в основу профессиональной идентичности опосредован несколькими механизмами. На основе обобщения эмпирических исследований можно выделить четыре ключевых механизма [2, с. 100–103].

1. Деятельностный механизм (профессиональные пробы).

Компетентностная парадигма, ориентированная на результат в деятельности, создает для этого необходимые предпосылки. Учебные практики, моделирование педагогических ситуаций, проектная деятельность, волонтерство в образовательных учреждениях – эти формы работы позволяют студенту «примерять» на себя профессиональные роли, получать обратную связь от реальных участников образовательного процесса, проживать как успехи, так и неудачи. Как показывают исследования, включение студентов в профессионально-ориентированную деятельность на ранних этапах обучения способствует более быстрому формированию образа «Я-педагог». И.А. Руднева и О.А. Козырева подчёркивают: «Обучение служением выступает необходимым и достаточным внешним ресурсом для запуска и поддержки процесса самоидентификации будущего педагога в профессии» [3, с. 77]. Обучение служением, объединяющее академическое обучение с решением реальных социальных проблем, усиливает эмоциональную включенность студентов и осознание социальной значимости профессии.

2. Рефлексивный механизм. Любая компетенция, будучи освоенной, может остаться на уровне автоматизированного навыка, если не сопровождается рефлексивным осмыслением [4, с. 100]. Именно рефлексия позволяет студенту занять позицию наблюдателя по отношению к своей деятельности, оценить её эффективность, соотнести с образом идеального педагога. В Московском городском педагогическом университете разработаны специальные инструменты для оценки педагогической рефлексии будущих педагогов, позволяющие измерить способность студентов анализировать свой опыт. Как отмечают И.В. Жуланова и др., «рефлексия рассматривается как основа для построения профессиональной идентичности будущего педагога» [4, с. 5]. Авторы показали, что рефлексивная компетентность является комплексной характеристикой, без которой невозможна

ни реализация педагогического творчества, ни результативность деятельности. Педагогический нарратив – вербальная репрезентация рефлексивной деятельности в форме истории о своем опыте – выступает эффективным инструментом объективизации рефлексии и осмысления профессиональной идентичности.

3. Социальный механизм (признание). Компетенции осваиваются в системе социальных взаимодействий – с преподавателями, наставниками, сокурсниками, школьниками, родителями [7, с. 42]. Именно в этих взаимодействиях происходит социальное признание: студент получает подтверждение своей компетентности от значимых других. Обратная связь от наставника является критически важным фактором формирования уверенности в своих профессиональных силах и укрепления профессиональной идентичности [9, с. 44]. Особую роль играет практико-ориентированная образовательная среда, где студент имеет возможность взаимодействовать с действующими педагогами, наблюдать за их работой, получать экспертную оценку своих действий.

4. Ценностно-смысловой механизм. Этот механизм является системообразующим и предполагает связь осваиваемых компетенций с личными смыслами и профессиональными ценностями. Студент не просто учится «организовывать сотрудничество» или «разрабатывать программу воспитания», но отвечает на вопрос: почему для меня лично важно уметь это делать?, Компетенции, наполненные ценностным содержанием, перестают быть внешними требованиями и становятся внутренними мотивами, что и составляет суть профессиональной идентичности [5, с. 314].

*Педагогические условия реализации ресурсного потенциала
компетентностной парадигмы*

Для того чтобы компетентностная парадигма действительно стала ресурсом становления профессиональной идентичности будущего педагога, необходима организация образовательного процесса на основе ряда педагогических условий. Эти условия можно разделить на организационно-педагогические, психолого-педагогические и личностные [6, с. 62].

Организационно-педагогические условия включают модульное построение образовательных программ с увеличением доли практико-ориентированных занятий. Систематическое использование активных методов обучения повышает уровень профессиональной идентичности на 23% по сравнению с контрольной группой, обучавшейся преимущественно на лекционных занятиях. Л.В. Козилова и В.А. Чвякин отмечают: «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, с. 100]. Эффективными методами выступают: кейс-стади (разбор реальных педагогических ситуаций), имитационные игры (моделирование урока, родительского собрания, педагогического совета), тренинги педагогического общения, проектная деятельность (разработка и реализация образовательных проектов для школьников), обучение служением (решение реальных социальных проблем силами студентов).

Психолого-педагогические условия связаны с созданием рефлексивной среды и организацией сопровождения профессионального становления. Рефлексивная среда предполагает систематическое обращение студента к анализу собственной профессиональной деятельности. Формами организации рефлексии выступают портфолио профессиональных достижений, дневники педагогических практик, супервизорские группы, рефлексивные эссе. Важную роль играет наставничество: прикрепление к студентам опытных педагогов-практиков. Диалогичность образовательного процесса, – возможность открыто обсуждать ценности, смыслы, профессиональные сомнения, также является необходимым условием. Лонгитюдное исследование И.В. Жулановой и др. показало, что участники программы наставничества демонстрируют более высокий уровень профессиональной идентичности (на 31% выше по интегральному показателю) по сравнению с теми, кто не участвовал в такой программе [4, с. 108–109].

Личностные условия связаны с готовностью самого студента к профессиональному самоизменению, его мотивацией и рефлексивными способностями. Без

активности субъекта учения, без его внутренней работы по осмыслению себя в профессии никакие внешние условия не приведут к формированию устойчивой профессиональной идентичности. Поэтому задача преподавателя – не только «дать» компетенции, но и пробудить у студента интерес к собственному профессиональному становлению, помочь ему увидеть ценность педагогической деятельности и свое место в ней [7, с. 44].

Критерии и показатели сформированности

профессиональной идентичности в условиях компетентностной подготовки

Оценка сформированности профессиональной идентичности представляет собой сложную диагностическую задачу, поскольку идентичность – интегративное, глубинное образование, не сводимое к отдельным показателям. В то же время разработка критериев и диагностического инструментария необходима для оценки эффективности образовательного процесса и своевременной коррекции. На основе теоретического анализа и эмпирических исследований предлагается использовать четыре группы критериев [2, с. 105–107].

Когнитивный критерий включает полноту и адекватность представлений о профессиональной деятельности (ее целях, задачах, средствах, условиях), знание профессиональных норм и ценностей, понимание требований, предъявляемых к педагогу, а также представления о себе как о субъекте профессиональной деятельности (образ «Я-педагог»). Диагностика может осуществляться с помощью опросников профессиональной идентичности, адаптированных для педагогических специальностей, и анализа эссе на тему «Почему я выбрал профессию педагога». Когнитивный компонент наиболее интенсивно развивается на 2–3 курсах, что соответствует этапу идентификации [6, с. 60].

Эмоционально-оценочный критерий отражает удовлетворенность выбором профессии, эмоциональное благополучие в профессиональных пробах (отсутствие или низкий уровень тревожности, позитивное отношение к педагогической деятельности), принятие профессиональных ценностей. Исследования на основе таких методик как опросник профессиональной идентичности (Л.Б. Шнейдер), шкала определения стадии идентичности (Дж. Коте), шкала общей

самоэффективности (Р. Шварцер, М. Иерусалим) показали, что высокие значения по этому критерию коррелируют с низким уровнем профессиональной тревожности ($r = -0,58, p < 0,001$) [7, с. 43].

Деятельностно-поведенческий критерий проявляется в инициативности при освоении профессиональных компетенций, самостоятельности в решении профессиональных задач, активности в профессиональных пробах и практиках, стремлении к профессиональному саморазвитию. Для оценки могут использоваться экспертные оценки преподавателей и наставников, анализ продуктов деятельности (разработки уроков, проекты, портфолио), самоотчеты студентов [4, с. 106].

Ценностно-смысловой критерий включает принятие гуманистических ценностей профессии, осознание социальной миссии педагогического труда, наличие личностного смысла в профессиональной деятельности, сформированность профессиональных установок. Как показала Т.Ю. Пискун, у педагогов с позитивной (достигнутой) идентичностью доминирует «прогрессивный профиль» (творческая активность, рабочая направленность), тогда как для статуса «мораторий» характерна повышенная потребность в социальном статусе, а для преждевременной и псевдопозитивной идентичности – внешние мотивы признания и атрибуты успеха [7, с. 42]. Ценность служения выступает системообразующим элементом профессиональной идентичности будущего педагога и может быть диагностирована с помощью специальных анкет и методик выявления ценностных ориентаций: студенты с высокими показателями по нему демонстрируют в 2,3 раза более высокий уровень общей профессиональной идентичности по сравнению со студентами с низкими показателями [1, с. 300–301].

На основе выделенных критериев могут быть описаны уровни сформированности профессиональной идентичности: высокий (достигнутая позитивная идентичность), средний (мораторий, поиск) и низкий (диффузная или преждевременная идентичность). Л.Б. Шнейдер отмечает: «Стадии идентичности отражают состояние её сформированности и самоощущения от невыраженной и

пассивной до активной и устойчивой» [10, с. 128; с. 225]. Уровни сформированности профессиональной идентичности представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровни сформированности профессиональной идентичности будущего педагога

Критерий	Высокий уровень (достигнутая позитивная идентичность)	Средний уровень (мораторий, поиск)	Низкий уровень (диффузная или преждевременная идентичность)
Характеристика	Осознанный устойчивый выбор профессии, принятие ценностей, готовность к самореализации	Активный поиск себя в профессии, возможны сомнения и колебания	Отсутствие осознанного выбора или выбор без внутреннего принятия; имитация
Когнитивный критерий	Полные, адекватные представления о профессии; образ «Я-педагог» сформирован и детализирован	Представления о профессии в целом адекватны, но фрагментарны; образ «Я-педагог» уточняется	Представления расплывчатые, нереалистичны или отсутствуют; образ «Я-педагог» не сформирован
Эмоционально-оценочный критерий	Удовлетворённость выбором, позитивное эмоциональное отношение, низкая профессиональная тревожность	Отношение амбивалентное, удовлетворённость нестабильна, присутствует ситуативная тревожность	Неудовлетворённость, безразличие или разочарование, высокая тревожность, эмоциональное отвержение профессии
Деятельностно-поведенческий критерий	Инициативность, самостоятельность, активность в пробах, стремление к саморазвитию	Проявляет активность при поддержке, нуждается в стимулировании, осваивает профессиональные роли	Пассивность, избегание профессиональных проб, ориентация на внешний контроль, отсутствие стремления к развитию
Ценностно-смысловой критерий	Принятие миссии педагога, ценность служения выражена, личностный смысл профессии сформирован	Ценности осознаются, но не полностью присвоены; смысл профессии находится в стадии формирования	Профессиональные ценности не актуализированы, личностный смысл отсутствует, доминируют внешние мотивы

Разработка диагностического инструментария, учитывающего специфику педагогической профессии и компетентностного подхода, является важной задачей для дальнейших исследований.

*Практические рекомендации по проектированию
образовательного процесса*

На основе проведённого теоретического анализа и обобщения эмпирических данных могут быть сформулированы следующие практические рекомендации для преподавателей педагогических вузов и разработчиков образовательных программ.

1. Увеличить долю практико-ориентированных занятий с использованием активных методов обучения (кейс-стади, имитационные игры, тренинги) до не менее 50% от общего объёма дисциплин профессионального цикла.

2. Внедрить обязательные рефлексивные практики в структуру педагогических практик: дневники самонаблюдения, групповые обсуждения профессиональных ситуаций, рефлексивные эссе с последующим групповым обсуждением.

3. Разработать и реализовать программу наставничества, где наставниками выступают опытные педагоги-практики (учителя школ, преподаватели кафедр), проводящие анализ конкретных профессиональных ситуаций, с которыми студент столкнулся на практике.

4. В рамках существующих дисциплин профессиональной подготовки целенаправленно актуализировать ценностно-смысловой компонент, организуя обсуждение со студентами миссии учителя, этических аспектов педагогической деятельности и ее социальной значимости

5. В диагностических целях дважды в год (в начале и конце учебного года) проводить оценку уровня сформированности профессиональной идентичности с использованием валидизированного инструментария, позволяющего отслеживать динамику и своевременно выявлять студентов группы риска для оказания им психолого-педагогической поддержки [7, с. 44].

Заключение

Проведенный теоретический анализ позволяет сформулировать ряд выводов, имеющих значение как для педагогической науки, так и для практики подготовки педагогических кадров.

1. Компетентностная парадигма, вопреки распространенной критике, не является «врагом» личностного и ценностного измерения педагогического образования. При определенных педагогических условиях она может выступать

ресурсом становления профессиональной идентичности будущего педагога. Проблема заключается не в самом подходе, а в способах его реализации – формальных, инструментальных, лишенных ценностного наполнения.

2. Ключевыми механизмами трансформации компетенций в идентичность выступают деятельностный (профессиональные пробы), рефлексивный (осмысление опыта), социальный (признание значимыми другими) и ценностно-смысловой (присвоение профессиональных ценностей). Именно эти механизмы должны быть положены в основу проектирования образовательного процесса в педагогическом вузе.

3. Эффективность использования компетентностной парадигмы как ресурса становления идентичности обеспечивается соблюдением организационно-педагогических условий (модульное построение программ, увеличение доли активных методов, включение в реальную профессиональную деятельность), психолого-педагогических условий (создание рефлексивной среды, организация наставничества, диалогичность) и учетом личностных условий (готовность студента к профессиональному саморазвитию).

4. Диагностика сформированности профессиональной идентичности должна быть комплексной, включающей оценку когнитивного, эмоционально-оценочного, деятельностно-поведенческого и ценностно-смыслового критериев. Разработка и валидизация соответствующего диагностического инструментария представляют собой перспективное направление дальнейших исследований.

Таким образом, профессиональная идентичность будущего педагога формируется не вопреки компетентностному подходу и не автоматически внутри него, а при условии специального педагогического проектирования, делающего компетенции личностно значимым способом профессионального бытия. Ключевая задача современного педагогического образования – переход от формальной реализации компетентностной модели к ее содержательному наполнению, при котором каждая компетенция осваивается как ресурс профессионального и личностного самоопределения будущего педагога.

Список литературы

1. Ценность служения в структуре профессиональной идентичности будущего педагога: эмпирический аспект / Т.В. Бугайчук, А.В. Вотинцев, Х.-А.С. Халладов, А.М. Ходырев // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. – 2025. – №4(56). – С. 290–302. DOI 10.32516/2303-9922.2025.56.19. EDN ХТКQXF
2. Козилова Л.В. Структура профессиональной идентичности студентов педагогического вуза / Л.В. Козилова, В.А. Чвякин // Педагогика и просвещение. – 2025. – №4. – С. 88–104. DOI 10.7256/2454-0676.2025.4.77218. EDN NILKVE
3. Руднева И.А. Forming the Professional Identity of Future Teachers through Service-Learning / И.А. Руднева, О.А. Козырева // Высшее образование в России. – 2025. – №1. – С. 63–81. DOI 10.31992/0869-3617-2025-34-1-63-81. EDN ВУVНМХ
4. Рефлексия бакалавров педагогических специальностей: новые инструменты для тех, кто готовит педагогов / И.В. Жуланова, О.В. Знаменская, Т.А. Кнобеева [и др.]. – М.: Московский городской педагогический университет, 2025. – 144 с. EDN ХВММРА
5. Панеш Б.Х. Трансформация содержания профессиональной подготовки педагога в контексте компетенциологии: от знаниевой парадигмы к становлению профессиональной идентичности / Б.Х. Панеш // Развитие современного образования в контексте педагогической (образовательной) компетенциологии: материалы VI Всерос. науч. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 20 марта 2026 г.). – Чебоксары : Среда, 2026. – С. 312–314. EDN SMVVDU
6. Абдуллаев Д.А. Становление профессиональной идентичности студентов педагогического вуза / Д.А. Абдуллаев, А.В. Коркмазов, У.У. Абдулкадыров // Современное педагогическое образование. – 2024. – №4. – С. 56–61.
7. Пискун Т.Ю. Особенности мотивационного профиля в соотношении с типами профессиональной идентичности у педагогов начальной школы / Т.Ю. Пискун // Молодой ученый. – 2025. – №38(589). – С. 40–43. EDN TDXWNU

8. Белоусов В.В. Ценностные основы подготовки специалистов в области воспитания в педагогическом вузе / В.В. Белоусов // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2025. – №48. – С. 138–142.

9. The influence of gender and age factors on the formation of professional self-identity of future teachers / Ю.О. Жук, М.В. Головки, С.Г. Головки, С.О. Науменко // Continuing Professional Education: Theory and Practice. – 2025. – №4(85). – С. 33–52. DOI 10.28925/2412-0774.2025.4.3. EDN HVALQE

10. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: монография / Л.Б. Шнейдер. – М.: МОРУ, 2001. – 272 с. EDN SXONER

Панеш Бэла Хамзетовна – канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и педагогических технологий, ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», Майкоп, Россия.
