



© И. Г. Харисова, Т. В. Макеева, Е. И. Казакова, И. Ю. Тарханова

DOI: [10.15293/2658-6762.2105.01](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2105.01)

УДК 331.54:37+378

## Выявление ценностно-смысловых ориентиров профессиональной педагогической деятельности с позиции социально-профессиональной общности современного учительства

И. Г. Харисова, Т. В. Макеева (Ярославль, Россия),  
Е. И. Казакова (Санкт-Петербург, Россия), И. Ю. Тарханова (Ярославль, Россия)

**Проблема и цель.** Авторами исследуется проблема противоречия существующих регламентов профессиональной педагогической деятельности, отраженных в Федеральных государственных образовательных и профессиональных стандартах, и приоритетных для современных педагогических работников профессиональных смыслов и ценностей. Целью статьи является выявление ценностно-смысловых ориентиров профессиональной педагогической деятельности с позиции социально-профессиональной общности современного учительства.

**Методология.** Методологической основой исследования является системный подход в приложении концепции системогенеза деятельности, разработанной академиком В. Д. Шадриковым. В рамках методологии системогенеза для научно-теоретического поиска использованы методы морфологического и психологического анализа педагогической деятельности и метод операционализации действующих образовательных и профессиональных стандартов, регламентирующих требования к уровню подготовки педагога и его трудовым функциям. Эмпирические

---

*Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00077-21-02 на выполнение научных исследований по теме «Научное обоснование и выработка методологии обеспечения преемственности ФГОС общего, среднего профессионального и высшего педагогического образования в интересах создания единого образовательного пространства подготовки педагогических кадров».*

**Харисова Инга Геннадьевна** – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогических технологий, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского.

E-mail: [i.kharisova@yspu.org](mailto:i.kharisova@yspu.org)

**Макеева Татьяна Витальевна** – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социальной педагогики и организации работы с молодежью, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского.

E-mail: [t.makeeva@yspu.org](mailto:t.makeeva@yspu.org)

**Казакова Елена Ивановна** – доктор педагогических наук, директор, Институт педагогики, Санкт-Петербургский государственный университет; профессор, кафедра теории и истории педагогики, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского.

E-mail: [e.kazakova@spbu.ru](mailto:e.kazakova@spbu.ru)

**Тарханова Ирина Юрьевна** – доктор педагогических наук, директор, Институт педагогики и психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского.

E-mail: [i.tarkhanova@yspu.org](mailto:i.tarkhanova@yspu.org)

данные собраны с помощью авторской анкеты и модифицированного MAST-теста. Для обработки данных использованы методы первичной описательной статистики, корреляционного, системно-структурного, факторного анализа.

**Результаты.** Основные результаты заключаются в выявлении наиболее значимых для учителей инструментальных ценностей, относящихся к ценностям-целям категорий «ребенок», «среда» и «профессия». В результате анализа эмпирических данных выделены приоритетные для современных педагогических работников ориентиры: «профессия», «среда», «ребенок». В общей структуре инструментальных ценностей учителей приоритетными выступают ценности-качества, менее значимы ценности-знания, наименьший вес имеют ценности-отношения. Таким образом, выявлена преимущественная для современных педагогических работников ценностно-смысловая ориентация на внешнюю сторону организации педагогического процесса, что противоречит ориентации образовательных стандартов на развитие субъектности и личностного потенциала обучающегося.

**Заключение.** Социально-профессиональная общность современного учительства не выделяет в качестве приоритетных ценностно-смысловые ориентиры, определяющие эффективное взаимодействие субъектов педагогического процесса, что обусловлено утратой учителями-практиками ценностей ребенка, проявляющихся в отношении к нему как субъекту. На первый план при этом выходят ценности профессии и среды. Таким образом, определяется стратегическое направление совершенствования системы подготовки педагогических кадров: обеспечение перевода ценностей, связанных с ребенком, из разряда декларируемых в статус приоритетных при решении профессиональных педагогических задач.

**Ключевые слова:** профессиональная педагогическая деятельность; педагогические кадры; социально-профессиональная общность; профессиональные стандарты; образовательные стандарты; системогенез педагогической деятельности; ценностно-смысловые ориентиры; непрерывное педагогическое образование.

### Постановка проблемы

В данной статье рассматривается противоречие, которое устойчиво фиксируется в современном российском обществе: на официальном уровне, в прессе, на множестве публичных мероприятий декларируется значимость учительской профессии, но реальный статус учителя (прежде всего в сознании молодежи) остается низким, по-прежнему в педагогические колледжи и вузы поступают не самые сильные выпускники школ, по окончании обучения далеко не все подготовленные специалисты идут работать в школу, сохраняется отток молодежи из профессии. По мнению авторов статьи, одной из причин данного противоречия является размытие ценностно-смысловых ориентиров педагогической деятельности.

Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00077-21-02 на выполнение научных исследований по теме «Научное обоснование и выработка методологии обеспечения преемственности ФГОС общего, среднего профессионального и высшего педагогического образования в интересах создания единого образовательного пространства подготовки педагогических кадров».

В обзор публикаций по теме исследования нами были включены статьи последних десяти лет, наглядно иллюстрирующие современные тенденции исследования ценностно-смыслового ядра педагогической профессии. Проведенный анализ показал, что изменения в экономике и социологии образования влияют

на восприятие обществом профессии учителя, которая в современных российских реалиях ассоциируется с предоставлением образовательных услуг. Современное российское учительство живет по принципу «сначала работать, потом – жить», а правильнее сказать – выживать... Реформирование института школьного образования без повышения социального статуса профессии педагога привели к тому, что российские учителя, по мнению В. В. Вольчика и О. Ю. Посухова, попадают в зону прекариатизации (нестабильности, ненадежности, отсутствия гарантий), проявляющейся в «ухудшении ситуации с соблюдением социально-трудовых прав работников, когда не исполняются социальные обязательства, растет трудовая нагрузка, не сопровождающаяся повышением оплаты труда» [3, с. 128]. Профессия учителя в сознании российской общественности относится к низкорейтинговым и непрестижным. Учительство в нашем обществе институционализировано, имеет четко закрепленный статус и роль, соответствующие профессиональной категории. К сожалению, этот статус оценивается как низкий, на уровне социального аутсайдерства.

Принципиально меняется и философия образования. Сегодня школьный учитель лишился права на интеллектуальную гегемонию заняв в век информатизации второстепенную роль [2]. Поэтому часто ставится под сомнение существование педагогического образования как особой отрасли высшей школы: «система подготовки педагогических кадров давно перестала отвечать вызовам времени и нуждается в санации» [6, с. 37]. При этом в обществе сохраняется мнение, что в учительскую профессию идут не за материальными благами и социальным статусом, а по призванию, т. е. имея стойкие ценностные ориентиры на взаимодействие с детьми.

В научных исследованиях тема призвания рассматривается в категориях педагогической направленности, понимаемой в широком смысле как «система ценностных ориентаций, задающая иерархическую структуру доминирующих мотивов личности педагога, побуждающих учителя к ее утверждению в педагогической деятельности и общении» [6, с. 35]. И данные ценностные ориентации, и мотивы при сохранении гуманистических традиций существенно трансформируются в соответствии с вызовами XXI в. [5].

Современные словацкие ученые Z. Gadušova, A. Našková, D. Szarszoі в качестве основного фактора, определяющего эффективность образования, называют создание условий для профессионального развития и карьерного роста учительских кадров [11]. Акцент на благополучии личности учителя, на его психоэмоциональную составляющую мы наблюдаем в работах и других зарубежных исследователей. Так, в исследовании Н. Wang, N. C. Hall приводятся доказательства влияния личных ценностей учителей на их психологическое благополучие и намерения смены профессии [22].

P. Atjonen, проведя исследование по оценке качества образования в Финляндии, актуализирует внимание на педагогических принципах профессии учителя, актуальных в XXI в. [8]. Как указывает автор, на формирование педагогических принципов, которые, по сути, являются нравственными убеждениями учителя, большое влияние оказывают национальные, культурные и контекстуальные обстоятельства, а также обоснование педагогических принципов меняется с течением времени. Общая картина педагогических намерений финских учителей отражает переход от педагогики передачи знаний к педагогике взаимодействия, в ней доминирует ориентация на обучающихся, поддержка и взаимодействие с

ними. Залогом успешности профессии учителя должно стать непрерывное профессиональное обучение и применение инновационных образовательных технологий [7].

Голландские ученые W. Veugelers и P. Vedder изучают ценностные ориентации образования в ретроспективном и кросскультурном аспектах, используя термин «образование, формирующее ценности» [21]. Несмотря на то, что школа утрачивает свою основную функцию социализации из-за расширения мобильности людей, возможностей знакомства с различными культурами и странами, использования виртуальной реальности и т. п., контекст формирования ценностей стал более сложным. Тем не менее, авторы полагают, что ценности образования должны опираться на нравственные, моральные и этические категории [21].

Американский ученый Б. Дж. Дейли в ходе реализации проекта по определению изменений в характере самообразования учителей отмечает, что профессиональное развитие учителя невозможно без модернизации, а порой и смены его педагогических ориентиров, переключения приоритетов взаимодействия в образовательном процессе. В этом смысле показателен ответ одной из участниц проекта: «Если раньше я внимательно следовала рекомендациям, почерпнутым из книг и советов своих опытных коллег, то сейчас я больше полагаюсь на свой «внутренний» голос, который редко подводит меня... Наконец, если в начале своего пути я видела свою миссию в служении детям, то теперь я все чаще начинаю думать о том, как и чем я могу помочь своим коллегам в этом благородном деле – воспитании подрастающего поколения» [9, с. 132].

Китайские ученые изучали взаимосвязь между убеждениями педагогов, ориентированными на учеников, и педагогов, ориентированных на ценности педагогических технологий и педагогических знаний. Результаты

исследования показали, что учителя с убеждениями в ценности личности ученика могут не иметь высоких технологических ценностей, а учителя с менее выраженной ориентацией на обучающихся больше ценят профессиональные знания и педагогические технологии [14].

В эмпирических исследованиях европейских ученых анализируется широкий круг вопросов конструирования профессиональной карьеры школьных учителей: движение практической подготовки педагогических кадров в сторону эвтагогики – методологическому стилю непрерывного профессионального развития на основе самообразования [7]; динамика профессиональной идентичности учителей и удовлетворенность профессиональной деятельностью [13]; особенности профессиональной идентичности учителей в аспекте реструктуризации образования [16]; профессиональная идентичность как динамичный и непрерывный процесс [23]; специфика профессионального самосознания в процессе становления учительской карьеры [10; 11; 14; 17; 20; 22; 25]; этические и моральные аспекты профессиональной педагогической деятельности [18]; наставничество (менторинг) как поддержка молодых учителей и всех сотрудников школ [15; 24].

Таким образом, большинство российских и зарубежных исследователей солидарны во мнении относительно поиска новых ценностно-смысловых основ профессиональной педагогической деятельности, роли личности учителя в контексте непрерывного образования, основных профессиональных источников риска, порождающих негативные последствия для социального самочувствия учителей, педагогического обеспечения качества жизни учителя в условиях вызовов XXI в.

Для того чтобы обеспечить преемственность и непрерывность формирования профессиональных компетенций будущего педагога

гога, спроектировать результативный компонент каждого уровня педагогического образования, целесообразно провести анализ уже сформированных у педагогических работников профессиональных смыслов и ценностей. Целью данной статьи является выявление ценностно-смысловых ориентиров профессиональной педагогической деятельности с позиции социально-профессиональной общности современного учительства.

### Методология исследования

В качестве методологии исследования ценностно-смысловых ориентиров профессиональной педагогической деятельности использована концепция системогенеза [1]. На основе исследований В. Д. Шадрикова и его учеников профессиональная деятельность педагога рассматривается как обобщенная модель, в структуру которой входят представления о целях деятельности, о профессиональных функциях, профессионально важных качествах, нормативных условиях деятельности педагога и ее личностном смысле, который в том числе определяет ценности в качестве основополагающих ориентиров педагогической деятельности, имеющих ключевое влияние на ее цели, содержание и средства реализации<sup>1</sup>. Данная модель позволяет утверждать, что учитель строит свою профессиональную деятельность, опираясь на осознаваемые и принимаемые им ценностные ориентиры педагогической деятельности, которые оказывают существен-

ное влияние на качество решения им задач обучения и воспитания подрастающего поколения. Таким образом, нам представляется целесообразным выделить ценности, которые приняты большинством представителей профессионального сообщества в качестве смысловых ориентиров педагогической профессии.

Результаты анализа отечественных и зарубежных публикаций по теме исследования послужили основой для определения перечня профессиональных педагогических ценностей. Принимая во внимание тот факт, что представленные в научной литературе ценностные ориентиры могут отражать в первую очередь точку зрения ученых, мы провели концептуальный контент-анализ продуктов деятельности педагогов-практиков (портфолио, презентации, методические разработки), в которых в той или иной степени представлены ценности, определяемые учителями, воспитателями, методистами в качестве приоритетных для своей профессиональной деятельности.

Также, важным основанием для формирования первоначального списка ценностей послужили нормативно-правовые документы, регламентирующие базовые ориентиры профессиональной педагогической деятельности и определяющие требования к общепрофессиональным компетенциям педагога, а именно:

– федеральные государственные образовательные стандарты, утвержденные в рамках укрупненной группы профессий, специальностей и направлений 44.00.00 Педагогическое образование<sup>2</sup>, как документы, непосредственно

<sup>1</sup> Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд: монография : в 4 т. – М. : Изд. дом РАО; Ярославль : Изд-во ЯрГУ, 2017. Т. I : Системогенез профессиональной и учебной деятельности / ред. В. Д. Шадриков. – 326 с.

<sup>2</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.01 Дошкольное образование

(утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 27 октября 2014 г. № 1351);

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 27 октября 2014 г. № 1353);



определяющие требования к содержанию педагогического образования в колледже и в вузе;

– профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»<sup>3</sup> как документ, характеризующий знания, умения, профессиональные навыки и опыт, необходимые специалисту для решения профессиональных задач в сфере образования, и отражающий, на наш взгляд, также и ценностно-смысловую составляющую педагогической деятельности, проявляющуюся в трудовых функциях, которые должен реализовывать педагог.

Таким образом, используя информацию, полученную на основе анализа обозначенных выше источников, мы сформировали перечень ценностей, определяющих ценностно-смысловую составляющую педагогической деятельности и ключевые ориентиры педагогической профессии. В качестве основы для их систематизации мы выбрали подход, предлагаемый В. А. Слостениным<sup>4</sup>, в котором выделяется два типа ценностей: ценности самодоста-

точного типа (ценности-цели) и ценности инструментального типа (ценности-средства: отношения, качества, знания).

В системе ценностей, сформированной в результате изучения научной литературы, продуктов деятельности представителей педагогического сообщества, нормативно-правовых документов, ценностные ориентиры сгруппированы вокруг трех явно просматривающихся в группе ценностей-целей, объектов: ребенок как главный приоритет и ценность педагогической деятельности; среда как пространство, в рамках которого педагог решает профессиональные задачи; профессия как вид трудовой деятельности, ориентированной на выполнение определенных педагогических функций. Ценности, выделяемые в рамках каждой из обозначенных выше групп, в свою очередь, мы разделили на ценности-отношения, ценности-качества и ценности-знания.

Составленная таким образом система ценностей послужила основой для разработки анкеты-опросника, направленной на изучение ценностных ориентаций действующих учителей, а также их представлений о приоритетах и

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 121);

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 122);

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (утв. приказом Министерства образования и

науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 126);

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование (утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 127).

<sup>3</sup>Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном, общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. № 544н.

<sup>4</sup>Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика / под ред. В. А. Слостенина. – М.: Академия, 2013. – 576 с.

недостатках профессии педагога. Разработанный нами для проведения исследования диагностический инструмент состоит из двух частей:

– первая предусматривает 3 списка из 18 позиций для выбора (респондентам предлагается выбрать 10) и ранжирования, каждый из которых включает перечень одной из трех групп инструментальных ценностей, отражающих ориентиры по отношению к ребенку, среде и профессии;

– вторая представляет собой авторскую<sup>5</sup> модификацию Must-теста и предлагает набор Must-тем, позволяющих респондентам высказать свое мнение по поводу приоритетов и проблем профессиональной педагогической деятельности.

Сбор эмпирических данных проводился в течение апреля 2021 г. Выборку составили 425 педагогических работников, являющихся

действующими учителями. Полученные данные были подвергнуты качественному и количественному анализу, для их обработки также были применены показатели первичной описательной статистики, корреляционный, системно-структурный, факторный анализ.

### Результаты исследования

Результаты исследования позволили нам выделить наиболее значимые для учителей инструментальные ценности, относящиеся к ценностям-целям категорий «ребенок», «среда» и «профессия». Проведя анализ полученных данных, мы выделили приоритетные для педагогических работников ориентиры по каждой группе инструментальных ценностей.

В таблице 1 представлены позиции категории «ценности-отношения», имеющие, по мнению респондентов, наибольшую значимость для современного учителя.

Таблица 1

### Средний ранг ориентиров учителей группы ценности-отношения

Table 1

### Average rank of teachers' reference points in the value-relationship group

| Ценности   | Ранг   | Вес переменной в структуре |
|--|--------|----------------------------|
| Выработка совместно с детьми правил жизни класса, школы**  | 1,3953 | 6                          |
| Воспитание школьников личным примером***   | 1,5059 | 14                         |
| Значимость профессиональной деятельности педагога для общества***                                | 1,7247 | 12                         |
| Профессиональная солидарность***   | 2,0071 | 19                         |
| Обогащение жизненного опыта обучающихся*   | 2,2071 | 13                         |
| Индивидуальная помощь ребенку в освоении учебного материала*                                     | 2,7129 | 15                         |
| Поддержка конструктивных воспитательных усилий родителей (законных представителей) обучающихся** | 2,8024 | 18                         |
| Ответственность за образовательные результаты***   | 2,8588 | 18                         |
| Готовность к взаимодействию с другими специалистами для разрешения трудностей ученика**          | 2,9506 | 17                         |
| Поддержка сознательного, ответственного и самостоятельного выбора детьми жизненных ценностей *   | 3,0776 | 8                          |
| Средний вес переменной в структуре   |        | 14                         |

*Прим.:* \* – ценность-цель «ребенок»; \*\* – ценность-цель «среда»; \*\*\* – ценность-цель «профессия».

*Note:* \* – value-goal "child"; \*\* – value-goal "environment"; \*\*\* – value-the goal of "profession".

<sup>5</sup> Ансимова Н. П. Цели в учебной деятельности // Проблемы системогенеза учебной деятельности. – Ярославль: Изд-во

ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2009. – С. 323–412. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24856313>

Представленные в таблице 1 ценности-отношения являются, по мнению учителей, необходимыми для эффективной организации педагогического процесса и относятся ко всем группам ценностей-целей, но имеют разную степень значимости в общей структуре инструментальных ценностей педагога. Так, наиболее значимыми для респондентов стали позиции, относящиеся к ценности-цели «профессия» (их суммарный вес в общей структуре ценностей-отношений – 63); следующими по важности выделяются позиции группы ценностей-целей «среда» (суммарный показатель –

41); характеристики группы ценностей-целей «ребенок» наименее значимы (суммарный показатель – 36).

Полученные данные показывают, что целевые ориентиры учителей в аспекте организации педагогического процесса в первую очередь связаны с четким выполнением профессиональных обязанностей и в меньшей степени ориентированы на ребенка.

Приоритетные ориентиры педагогов, относящиеся к группе ценностей-качеств, представлены в таблице 2.

Таблица 2

### Средний ранг ориентиров учителей группы ценности-качества

Table 2

#### Average rank of teachers' reference points in the value-quality group

| Ценности  | Ранг   | Вес переменной в структуре |
|---|--------|----------------------------|
| Готовность выстраивать карьерную стратегию на основе осознания перспектив профессионального роста педагога***                         | 0,5882 | 20                         |
| Владение разнообразными приемами обучения и воспитания***   | 1,3435 | 25                         |
| Стремление видеть личностный смысл профессиональной деятельности***   | 1,7318 | 29                         |
| Умение разрабатывать и реализовывать программу развития образовательной организации**   | 1,9624 | 32                         |
| Умение организовать самоуправление в ученическом коллективе**   | 1,9741 | 21                         |
| Способность осуществлять индивидуальный подход к каждому ребенку*   | 2,1294 | 27                         |
| Способность принимать ответственность за свою деятельность***   | 2,1976 | 27                         |
| Способность помочь ученику в самоопределении, самореализации, самоутверждении*  | 2,3576 | 17                         |
| Способность к профессиональному творчеству***   | 2,8706 | 23                         |
| Умение организовывать образовательный процесс в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов*** | 2,9271 | 24                         |
| Средний вес переменной в структуре  |        | 24,5                       |

*Прим.:* \* – ценность-цель «ребенок»; \*\* – ценность-цель «среда»; \*\*\* – ценность-цель «профессия».

*Note:* \* – value-goal "child"; \*\* – value-goal "environment"; \*\*\* – value-the goal of "profession".

Представленные в таблице 2 результаты ранжирования показывают направленность педагогов на развитие у себя личностно-профессиональных характеристик, которые, по их мнению, наиболее значимы для учителя. Как и приоритетные ценности-отношения, ценно-

сти-качества, относящиеся к разным категориям ценностей-целей, можно выстроить по степени значимости для респондентов: наиболее важны качества, связанные с профессией (суммарный вес в группе – 148), вторые по значимости характеристики, ориентированные на создание среды (суммарный вес – 53);



меньшее значение имеют качества, ориентированные на ребенка и взаимодействие с ним (суммарный вес – 44).

Третья группа инструментальных ценностей характеризует знания, наличие которых

обуславливает успешность работы учителя. Приоритетные для опрошенных педагогов ориентиры данной группы представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Средний ранг ориентиров учителей группы ценности-знания**

Table 3

**Average rank of reference points of teachers in the value-knowledge group**

| Ценности   | Ранг   | Вес переменной в структуре |
|--|--------|----------------------------|
| Знание подходов к проектированию карьерной стратегии учителя***  | ,6800  | 26                         |
| Знание нормативно-правовых и этических основ педагогической деятельности***  | ,7694  | 30                         |
| Знание о способах преподавания и их влиянии на процесс обучения***   | 1,2353 | 13                         |
| Знание и понимание своего учебного предмета***   | 1,5906 | 27                         |
| Знание способов развития ученического самоуправления**   | 1,8000 | 22                         |
| Знание технологий диагностической и коррекционно-развивающей работы с обучающимися*                                      | 2,5482 | 26                         |
| Знание индивидуальных особенностей обучающихся*  | 2,6753 | 35                         |
| Знание способов изучения результатов и эффективности своей профессиональной деятельности***                              | 2,7529 | 19                         |
| Знание способов развития профессиональных способностей педагога***   | 3,2141 | 11                         |
| Знание способов вовлечения обучающихся в различные виды деятельности (проектная, исследовательская, рефлексивная и др.)* | 3,5271 | 26                         |
| Средний вес переменной в структуре   |        | 23,5                       |

*Прим.:* \* – ценность-цель «ребенок»; \*\* – ценность-цель «среда»; \*\*\* – ценность-цель «профессия».

*Note:* \* – value-goal "child"; \*\* – value-goal "environment"; \*\*\* – value-the goal of "profession".

Позиции группы ценностей-знаний, выбираемые респондентами также, как и в предыдущих группах инструментальных ценностей, ориентированы прежде всего на профессию (суммарный вес в группе – 126), но вторыми по значимости, в отличие от других групп, являются знания, связанные с ребенком (суммарный вес – 87), и только на третьем месте – знания, необходимые для формирования среды (суммарный вес – 22).

Таким образом, по мнению учителей, наиболее значимыми являются ценности, связанные с профессией (суммарный вес инструментальных ценностей данной группы – 337),

на втором месте – ценности целевой ориентации «ребенок» (суммарный вес – 167), и наименее значимы для респондентов целевые ориентиры категории «среда» (суммарный вес – 116). В общей структуре ценностных ориентаций учителей наиболее значимыми оказались ценности-качества (суммарный вес – 245), чуть менее значимыми для педагогов являются ценности-знания (суммарный вес – 235), ценности-отношения в структуре ориентиров опрошенных учителей имеют наименьший вес (140).

Для подтверждения выявленной тенденции мы провели факторный анализ получен-

ных данных и смогли выделить шесть факторов, определяющих структуру ценностно-

смысловых ориентаций педагогических работников общеобразовательных организаций, их характеристика представлена в таблице 4.

Таблица 4

**Результаты факторного анализа данных исследования**

Table 4

**Results of factor analysis of research data**

| <b>Инструментальные ценности</b>  | <b>Факторная нагрузка</b> |
|---|---------------------------|
| <b>Фактор 1 «Технологии профессиональной деятельности»</b>  |                           |
| Способность осуществлять индивидуальный подход к каждому ребенку*   | 0,594                     |
| Владение разнообразными приемами обучения и воспитания**  | 0,477                     |
| Знание индивидуальных особенностей обучающихся*   | 0,445                     |
| Знание нормативно-правовых и этических основ педагогической деятельности***   | 0,444                     |
| Знание о способах преподавания и их влиянии на процесс обучения***  | 0,349                     |
| Знание и понимание своего учебного предмета***  | 0,342                     |
| Способность помочь ученику в самоопределении, самореализации, самоутверждении*  | 0,341                     |
| Индивидуальная помощь ребенку в освоении учебного материала*  | 0,324                     |
| <b>Фактор 2 «Карьерный рост»</b>  |                           |
| Знание способов изучения результатов и эффективности своей профессиональной деятельности***                               | 0,498                     |
| Знание подходов к проектированию карьерной стратегии учителя***   | 0,493                     |
| Профессиональная солидарность***  | 0,395                     |
| Стремление видеть личностный смысл профессиональной деятельности***   | 0,391                     |
| Готовность выстраивать карьерную стратегию на основе осознания перспектив профессионального роста педагога***             | 0,360                     |
| <b>Фактор 3 «Профессиональная эффективность»</b>  |                           |
| Способность принимать ответственность за свою деятельность***   | 0,503                     |
| Способность к профессиональному творчеству***   | 0,366                     |
| Умение контролировать свое психоэмоциональное состояние***  | 0,348                     |
| <b>Фактор 4 «Социальная значимость профессиональной деятельности»</b>   |                           |
| Готовность к взаимодействию с другими специалистами для разрешения трудностей ученика**                                   | 0,407                     |
| Наличие обратной связи в образовательном процессе***  | 0,402                     |
| Воспитание школьников личным примером***  | 0,358                     |
| Значимость профессиональной деятельности педагога для общества***   | 0,357                     |
| Ответственность за образовательные результаты***  | 0,305                     |
| <b>Фактор 5 «Профессиональное взаимодействие»</b>   |                           |
| Знание способов вовлечения родителей (законных представителей) в процесс обучения и воспитания**                          | 0,647                     |
| Знание способов вовлечения обучающихся в различные виды деятельности (проектная, исследовательская, рефлексивная и др.)*  | 0,451                     |
| Умение взаимодействовать с родителями (законными представителями) обучающихся по вопросам обучения и воспитания ребенка** | 0,431                     |
| Знание технологий диагностической и коррекционно-развивающей работы с обучающимися*                                       | 0,385                     |
| Поддержка конструктивных воспитательных усилий родителей (законных представителей) обучающихся**                          | 0,360                     |

Окончание таблицы 4

|   |       |
|---|-------|
| <i>Умение взаимодействовать с другими специалистами по вопросам обучения и воспитания ребенка**</i> | 0,349 |
| <i>Знание способов профилактики и коррекции отклоняющегося поведения несовершеннолетних**</i>       | 0,303 |
| <b>Фактор 6 «Ученическое самоуправление»</b>  |       |
| <i>Умение организовать самоуправление в ученическом коллективе**</i>                                | 0,544 |
| <i>Знание способов развития ученического самоуправления**</i>                                       | 0,537 |
| <i>Поощрение инициатив школьников и развитие ученического самоуправления**</i>                      | 0,476 |

*Прим.:* \* – ценность-цель «ребенок»; \*\* – ценность-цель «среда»; \*\*\* – ценность-цель «профессия».

*Note:* \* – value-goal "child"; \*\* – value-goal "environment"; \*\*\* – value-the goal of "profession".

Анализируя данные факторного анализа, представленные в таблице 4, мы видим подтверждение тенденции, выявленной по результатам структурного анализа наиболее ценными для учителей являются позиции, связанные с профессией. Так, из шести факторов два (второй и третий) полностью ориентированы на ценности данной категории и обусловлены показателями, связанными с реализацией педагога в профессии; а два частично: первый фактор обусловлен ориентацией на реализацию требований к организации образовательного процесса, а четвертый – значением социальных и профессиональных связей. Шестой и частично первый и пятый факторы включают характеристики группы ценностей-целей «среда» и определяют качество создаваемой образовательной среды, ее соответствие определенным требованиям. Ценности-цели «ребенок» не выделяются в отдельный фактор, они интегрированы в первый и пятый факторы, объединенные показателями, которые условно можно назвать «организация образовательного процесса» и «создание благоприятной среды».

Также факторный анализ позволил выделить шесть дополнительных ценностных характеристик, не вошедших в перечень значимых по результатам ранжирования ценностей (в таблице 4 они выделены курсивом), пять позиций относятся к ценностям среды, одна – к

ценностям профессии. Выделенные дополнительно ценности среды имеют суммарный вес в структуре ценностей 116, что увеличивает значимость инструментальных ценностей среды вдвое (суммарный вес – 232).

Таким образом, мы можем заключить, что для учителей наиболее значимыми являются ценности, связанные с профессией (в приоритете ценности-качества), что показывает их ориентацию на себя как главных организаторов педагогического процесса, несущих ответственность за качество обучения и воспитания подрастающего поколения. При этом, важным становится выполнение требований, жестко регламентирующих организацию педагогического процесса, и положений педагогической науки, которые они усвоили в период обучения. Второй по значимости для педагогов является категория ценностей, связанных с созданием среды, благоприятной для решения профессиональных задач.

Ценности профессии и ценности среды характеризуют в определенном смысле внешнюю сторону педагогической деятельности, для участников исследования главным оказалось правильно организовать процесс, выполняя качественно свои профессиональные функции. Все, что связано с ребенком, менее значимо для учителей, вероятно, сохраняется их отношение к обучающемуся как объекту, на который необходимо оказывать позитивные влияния в процессе организации обучения

и воспитания в создаваемой педагогом образовательной среде. Безусловно, ценности, связанные с ребенком, значимы для учителей, но рассматриваются они в декларативном формате, не являются для них приоритетом, подразумевается, что качественное выполнение профессиональных обязанностей и соответствующая требованиям образовательная среда обеспечат развитие, воспитание, обучение ребенка и реализацию потребностей его и родителей.

В рамках исследования мы использовали модифицированный Must-тест, направленный на выявление ценностей, не вошедших, возможно, в разработанный нами опросник. Проведя качественный анализ полученных ответов, мы не нашли позиций, которые могли бы дополнить составленный нами список. Вместе с тем набор Must-тем позволил выделить проблемные моменты в деятельности учителей, которые они хотели бы изменить в своей профессии.

Категории, чаще всего фигурирующие в высказываниях респондентов, относятся к ценностям групп «профессия» и «среда». В частности, учителей не устраивает следующее: маленькая зарплата, ненормированный рабочий день, большая загруженность бумажной работой и формализм, нежелание родителей участвовать в воспитании своих детей и сотрудничать, плохая материально-техническая база, отсутствие мотивации и возможностей для повышения профессионального мастерства, саморазвития и творчества, слабая поддержка со стороны администрации и представителей общественности, низкий социальный статус учителя, «случайные» люди в профессии.

Также респонденты определяют направления самосовершенствования, отмечая недостаточное развитие профессионально значи-

мых качеств: умения использовать современные образовательные и информационно-коммуникационные технологии, поддерживать благоприятный эмоционально-психологический настрой, избегать стрессовых ситуаций и не допускать профессионального выгорания.

Обозначенные выше проблемы подтверждают целевую ориентацию учителей на ценности, связанные с профессией и средой. По их мнению, необходимо вносить изменения именно в данном направлении, что-то менять в отношении к ребенку не требуется, достаточно реализовывать традиционно сложившиеся форматы взаимодействия, совершенствуя свои профессиональные качества и образовательную среду.

### **Заключение**

Проведенное исследование позволило выявить определенную тенденцию в профессиональной деятельности учителей, ориентированных в первую очередь на формальную сторону организации педагогического процесса. С одной стороны, это свидетельствует о готовности педагогических работников четко следовать нормам и правилам, совершенствовать свое профессиональное мастерство, создавать необходимые условия для достижения целей воспитания и обучения, взаимодействуя с коллегами и родителями. Учителя ценят свою профессию, осознают ее значимость для общества и понимают свою ответственность за результаты своей трудовой деятельности.

С другой стороны, полученные данные обозначают проблему, решение которой необходимо для реализации современных требований к организации образовательного процесса, одним из которых является поддержание высокого уровня субъектности ребенка и развитие личностного потенциала обучающегося. А это возможно только в случае перевода

ценностей, связанных с ребенком, из разряда декларируемых в статус приоритетных.

Интересно, что по результатам концептуального контент-анализа продуктов деятельности педагогов (портфолио, методических разработок, материалов педагогических советов и семинаров), мы выделяли в основном ценности-цели и инструментальные ценности, относящиеся к категории «ребенок», ценности профессии и среды практически не встречались, нам пришлось дополнять их, ориентируясь на педагогическую литературу и нормативно-правовые документы. Этот факт подтверждает сделанный нами вывод, что осознаваемые учителями ценности категории «ребенок» в большинстве случаев не реализуются в реальном педагогическом процессе и целесообразность их практической реализации слабо осознается педагогами, они ориентированы в первую очередь на совершенствование своей деятельности и существующей образовательной среды и рассматривают это в качестве главных целевых ориентиров.

Проведенный анализ показал также значительный перевес в общей структуре ценно-

стей позиций, характеризующих инструментальные ценности-качества и ценности-знания, что также подтверждает наше предположение об ориентации педагогов в первую очередь на формальную организационную сторону своей деятельности. Ценности-отношения (обеспечивающие целесообразное взаимодействие субъектов педагогического процесса) не рассматриваются учителями-практиками в качестве приоритетных. Возможно, это связано в том числе и с тем, что ценности ребенка (проявляющиеся в первую очередь в отношении к нему как субъекту образовательной деятельности) для практических работников отодвигаются на второй план ценностями профессии и среды.

Таким образом, основным вопросом, на который необходимо найти ответ, совершенствуя подготовку педагогических кадров и работу с действующими педагогами, будет: «Каким образом сделать ценности, связанные с ребенком и отношением к нему, практически значимыми для учителя и помочь ему реализовать их в своей профессиональной деятельности?»

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ансимова Н. П., Тарханова И. Ю. Системогенез педагогической деятельности как методология обеспечения преемственности результатов различных уровней подготовки педагога // Педагогика. – 2021. – Т. 85, № 5. – С. 97–104. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46140246>
2. Асадуллин Р. М., Фролов О. В. Школьный учитель: утраченная ценность российского образования? // Педагогика. – 2019. – № 3. – С. 87–92. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37395524>
3. Вольчик В. В., Посухова О. Ю. Реформы в сфере образования и прекариатизация учителей // Terra Economicus. – 2017. – Т. 15, № 2. – С. 122–138. DOI: <https://doi.org/10.23683/2073-6606-2017-15-2-122-138> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29455389>
4. Казакова Е. И., Басюк В. С., Врублевская Е. Г. Проблема развития педагогической культуры школьников в условиях модернизации педагогического образования в России // Психолого-педагогические исследования. – 2019. – Т. 11, № 3. – С. 143–154. DOI: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2019110312> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=40805423>





5. Митина Л. М., Митин Г. В. Психологический анализ проблемы маргинализма, прокрастинации, выученной беспомощности как барьеров личностно-профессионального развития человека // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25, № 3. – С. 90–100. – DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250308> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43159666>
6. Нуриева Л. М., Киселев С. Г. Трудоустройство выпускников педвузов: статистика против мифологии // Образование и наука. – 2020. – Т. 22, № 9. – С. 37–66. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-9-37-66> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44192285>
7. Ashton J., Newman L. An unfinished symphony: 21st century teacher education using knowledge creating heutagogies // British Journal of Educational Technology. – 2006. – Vol. 37 (6). – P. 825–840. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2006.00662.x>
8. Atjonen P. Key pedagogical principles and their major obstacles as perceived by comprehensive school teachers // Teachers and Teaching. – 2011. – Vol. 17 (3). – P. 273–288. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.554698>
9. Daley B. J. Novice to Expert: An Exploration of How Professionals Learn // Adult Education Quarterly. – 1999. – Vol. 49 (4). – P. 133–147. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F074171369904900401>
10. Dang T. K. A. Identity in activity: Examining teacher professional identity formation in the paired-placement of student teachers // Teaching and Teacher Education. – 2013. – Vol. 30. – P. 47–59. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.006>
11. Gadušova Z., Hašková A., Szarszoi D. Teacher competences evaluation: Case-study // Science for Education Today. – 2020. – Vol. 10 (3). – P. 164–178. DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2003.09>
12. Ghanizadeh A., Ostad S. A. The Dynamism of Teachers' Identity: The Case of Iranian EFL Teachers // Sino-US English Teaching. – 2016. – Vol. 13 (11). – P. 831–841. DOI: <https://doi.org/10.17265/1539-8072/2016.11.001>
13. Han I. Conceptualisation of English teachers' professional identity and comprehension of its dynamics // Teachers and Teaching. – 2017. – Vol. 23 (5). – P. 549–569. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1206525>
14. Lai T., Lin H. F. An investigation of the relationship of beliefs, values and technological pedagogical content knowledge among teachers // Technology, Pedagogy and Education. – 2018. – Vol. 27 (4). – P. 445–458. DOI: <https://doi.org/10.1080/1475939X.2018.1496137>
15. Pillen M. T. Professional identity tensions of beginning teachers // Technische Universiteit Eindhoven. – 2013. – 178 p. DOI: <https://doi.org/10.6100/IR758172>
16. Sachs J. Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes // Journal of education policy. – 2001. – Vol. 16 (2). – P. 149–161. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680930116819>
17. Sanderse W. The meaning of role modelling in moral and character education // Journal of Moral Education. – Vol. 42 (1). – P. 28–42. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057240.2012.690727>
18. Schultz K., Ravitch S. M. Narratives of learning to teach: Taking on professional identities // Journal of Teacher Education. – 2013. – Vol. 64 (1). – P. 35–46. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F0022487112458801>
19. Timoštšuk I., Ugaste A. The role of emotions in student teachers' professional identity // European Journal of Teacher Education. – 2012. – Vol. 35 (4). – P. 421–433. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.662637>



20. Vaitzman Ben-David H., Berkovich I. Associations between novice teachers' perceptions of their relationship to their mentor and professional commitment // *Teachers and Teaching*. – 2010. – Vol. 3 (4). – P. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1946035>
21. Veugelers W., Vedder P. Values in Teaching // *Teachers and Teaching*. – 2003. – Vol. 9 (4). – P. 377–389. DOI: <https://doi.org/10.1080/1354060032000097262>
22. Wang H., Hall N. C. When “I care” is not enough: An interactional analysis of teacher values, value congruence, and well-being // *Teaching and Teacher Education*. – 2019. – Vol. 86. – P. 102906. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102906>
23. Weiner J. M., Torres A. C. Different location or different map? Investigating charter school teachers' professional identities // *Teaching and Teacher Education*. – 2016. – Vol. 53. – P. 75–86. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.006>
24. Weran Y. I. T., Kuswandono P. Teacher identity as a root of teacher selves: professional identity vs personal identity // *Journal of English Educational Study (JEES)*. – 2021. – Vol. 4 (1). – P. 49–58. DOI: <https://doi.org/10.31932/jees.v4i1.946>
25. Windl E., Dammerer J. Teacher Training in Austria with special consideration of Mentoring in the induction phase // *Education and Self Development*. – 2019. – Vol. 14 (3). – P. 40–47. DOI: <https://doi.org/10.26907/esd14.3.05>



Inga Gennadievna Kharisova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Department of Pedagogical Technologies,  
K. D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University, Yaroslavl,  
Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7782-664X>

E-mail: [i.kharisova@yspu.org](mailto:i.kharisova@yspu.org)

Tatyana Vitalievna Makeeva

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Department of Social Pedagogy and Organization of work with Youth,  
K. D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University, Yaroslavl,  
Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6003-5430>

E-mail: [t.makeeva@yspu.org](mailto:t.makeeva@yspu.org)

Elena Ivanovna Kazakova

Doctor of Pedagogical Sciences, Director,  
Institute of Pedagogy,  
St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russian Federation.  
Professor,

Department of Theory and History of Pedagogy,  
K. D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University, Yaroslavl,  
Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1786-8917>

E-mail: [e.kazakova@spbu.ru](mailto:e.kazakova@spbu.ru)

Irina Yurievna Tarkhanova

Doctor of Pedagogical Sciences, Director,  
Institute of Pedagogy and Psychology,  
K. D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University, Yaroslavl,  
Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7166-650X>

E-mail: [i.tarkhanova@yspu.org](mailto:i.tarkhanova@yspu.org)

## Identifying a value-based framework of teaching from the point of view of modern socio-professional teachers' community

### Abstract

**Introduction.** *The authors investigate the problem of discrepancy between regulations imposed by Federal state educational and professional standards and professional values and beliefs significant for modern educators. The aim of this article is to define and clarify value-based frameworks from the point of view of modern socio- professional teacher' community.*

**Materials and Methods.** *Methodological basis of the present research is a system approach connected with the concept of systemogenesis of the activity, designed by academician V. D. Shadrikov. Adopting the systemogenesis approach to academic research, the authors employed methods of*



morphological and psychological analysis of teaching and the method of operationalization of existing educational and professional standards, regulating the requirements for the level of teacher education and teacher functions. Empirical data were collected via a questionnaire developed by the authors. In order to process the obtained data, the methods of initial descriptive statistics, correlation, systemic-structural and factor analysis were applied.

**Results.** The research findings show the most important instrumental values for teachers which are closely connected with value-based aims of such categories as 'child', 'environment' and 'profession'. The analysis of empirical data highlighted such significant values as 'profession', 'environment', and 'child'. The common structure of teachers' instrumental values consists in significant quality-centered values, less important knowledge-centered values and the least important relationship-centered ones. Therefore, the authors have identified the predominance of external professional values for modern educators. It contradicts the educational standards which emphasize learner-centered approach and focus on fulfilling learners' potential.

**Conclusions.** The study concludes that socio-professional community of modern teachers does not consider the child as the main priority of teaching. Instead, they emphasize the values of 'profession' and 'environment'.

#### Keywords

Teaching; Educational practitioners (teaching staff); Socio-professional community; Professional standards; Educational standards; Systemogenesis of teaching; Value-based framework; Continuous professional development for teachers.

#### Acknowledgments

The study was financially supported by the Ministry of Education of the Russian Federation. Project No. 073-00077-21-02 (within the framework of the state task for the implementation of scientific research on the topic "Scientific justification and development of a methodology for ensuring the continuity of the Federal State Educational Standard of general, secondary vocational and higher pedagogical education in the interests of creating a unified educational space for the training of teaching staff").

## REFERENCES

1. Ansimova N. P., Tarkhanova I. Yu. Systemogenesis of pedagogical activity as a methodology for ensuring the continuity of the results of various levels of teacher training. *Pedagogy*, 2021, Vol. 85 (5), pp. 97–104. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46140246>
2. Asadullin R. M., Frolov O. V. School teacher: The lost value of Russian education? *Pedagogy*, 2019, no. 3, pp. 87–92. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37395524>
3. Volchik V., Posukhova O. Education reforms and precariatization of school teachers. *Terra Economicus*, 2017, vol. 15 (2), pp. 122–138. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.23683/2073-6606-2017-15-2-122-138> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29455389>
4. Kazakova E. I., Basyuk V. S., Vrublevskaya E. G. School children educational culture as a Russian pedagogical education development factor. *Psychological and Pedagogical Research*, 2019, vol. 11 (3), pp. 143–154. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2019110312> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=40805423>
5. Mitina L. M., Mitin G. V. Psychological analysis of the problem of marginalism, procrastination and learned helplessness as barriers to personal and professional development. *Psychological Science and Education*, 2020, vol. 25 (3), pp. 90–100. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250308> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43159666>



6. Nurieva L. M., Kiselev S. G. Employment of graduates of pedagogical universities: Statistics vs mythology. *Education and Science*, 2020, vol. 22 (9), pp. 37–66. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-9-37-66> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44192285>
7. Ashton J., Newman L. An unfinished symphony: 21st century teacher education using knowledge creating heutagogies. *British Journal of Educational Technology*, 2006, vol. 37 (6), pp. 825–840. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2006.00662.x>
8. Atjonen P. Key pedagogical principles and their major obstacles as perceived by comprehensive school teachers. *Teachers and Teaching*, 2011, vol. 17 (3), pp. 273–288. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.554698>
9. Daley B. J. Novice to Expert: An Exploration of How Professionals Learn. *Adult Education Quarterly*, 1999, vol. 49 (4), pp. 133–147. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F074171369904900401>
10. Dang T. K. A. Identity in activity: Examining teacher professional identity formation in the paired-placement of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 2013, vol. 30, pp. 47–59. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.006>
11. Gadušova Z., Hašková A., Szarszoi D. Teacher competences evaluation: Case-study. *Science for Education Today*, 2020, vol. 10 (3), pp. 164–178. DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2003.09>
12. Ghanizadeh A., Ostad S. A. The Dynamism of Teachers' Identity: The Case of Iranian EFL Teachers. *Sino-US English Teaching*, 2016, vol. 13 (11), pp. 831–841. DOI: <https://doi.org/10.17265/1539-8072/2016.11.001>
13. Han I. Conceptualisation of English teachers' professional identity and comprehension of its dynamics. *Teachers and Teaching*, 2017, vol. 23 (5), pp. 549–569. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1206525>
14. Lai T., Lin H. F. An investigation of the relationship of beliefs, values and technological pedagogical content knowledge among teachers. *Technology, Pedagogy and Education*, 2018, vol. 27 (4), pp. 445–458. DOI: <https://doi.org/10.1080/1475939X.2018.1496137>
15. Pillen M. T. Professional identity tensions of beginning teachers. *Technische Universiteit Eindhoven*. 2013. 178 p. DOI: <https://doi.org/10.6100/IR758172>
16. Sachs J. Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 2001, vol. 16 (2), pp. 149–161. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680930116819>
17. Sanderse W. The meaning of role modelling in moral and character education. *Journal of Moral Education*, 2012, vol. 42 (1), pp. 28–42. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057240.2012.690727>
18. Schultz K., Ravitch S. M. Narratives of learning to teach: Taking on professional identities. *Journal of Teacher Education*, 2013, vol. 64 (1), pp. 35–46. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F0022487112458801>
19. Timoštšuk I., Ugaste A. The role of emotions in student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 2012, vol. 35 (4), pp. 421–433. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.662637>
20. Vaitzman Ben-David H., Berkovich I. Associations between novice teachers' perceptions of their relationship to their mentor and professional commitment. *Teachers and Teaching*, 2010, vol. 3 (4), pp. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1946035>
21. Veugelers W., Vedder P. Values in Teaching. *Teachers and Teaching*, 2003, vol. 9 (4), pp. 377–389. DOI: <https://doi.org/10.1080/1354060032000097262>
22. Wang H., Hall N. C. When “I care” is not enough: An interactional analysis of teacher values, value congruence, and well-being. *Teaching and Teacher Education*, 2019, vol. 86, pp. 102906. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102906>





23. Weiner J. M., Torres A. C. Different location or different map? Investigating charter school teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 2016, vol. 53, pp. 75–86. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.006>
24. Weran Y. I. T., Kuswandono P. Teacher identity as a root of teacher selves: Professional identity vs personal identity. *Journal of English Educational Study (JEES)*, 2021, vol. 4 (1), pp. 49–58. DOI: <https://doi.org/10.31932/jees.v4i1.946>
25. Windl E., Dammerer J. Teacher training in Austria with special consideration of mentoring in the induction phase. *Education and Self Development*, 2019, vol. 14 (3), pp. 40–47. DOI: <https://doi.org/10.26907/esd14.3.05>

Submitted: 06 August 2021

Accepted: 10 September 2021

Published: 31 October 2021



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).