

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2026, Том 14, № 2 / 2026, Vol. 14, Iss. 2 <https://mir-nauki.com/issue-2-2026.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/74PDMN226.pdf>

5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

Ссылка для цитирования этой статьи:

Тимофеев, К. А. Формирование профессиональной идентичности школьников-будущих педагогов в процессе предпрофессиональной подготовки / К. А. Тимофеев, А. Г. Ширин, К. А. Сидорова, А. В. Пермяков // Мир науки. Педагогика и психология. — 2026. — Т. 14. — № 2. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/74PDMN226.pdf>.

For citation:

Timofeev K.A., Shirin A.G., Sidorova K.A., Permyakov A.V. The development of professional identity among school pupils training to become teachers during their pre-service training. *World of Science. Pedagogy and psychology*. 2026;14(2): 74PDMN226. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/74PDMN226.pdf>. (In Russ., abstract in Eng.).

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-18-20095 «Региональный педагогический кластер как ресурс инновационного развития территории» и финансовой поддержки Новгородской области (<https://rscf.ru/project/24-18-20095/>)

УДК 37.015.3

Тимофеев Кирилл Александрович

ФГБОУ «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого», Великий Новгород, Россия
Студент

E-mail: kirya_timofeev_2017@mail.ru

РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=1276113

Ширин Александр Глебович

ФГБОУ «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого», Великий Новгород, Россия
Междисциплинарный центр открытого образования
Главный научный сотрудник

Доктор педагогических наук, профессор

E-mail: alexander.shirin@novsu.ru

РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=481747

Сидорова Ксения Александровна

ФГБОУ «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого», Великий Новгород, Россия
E-mail: ksymas457@gmail.com

Пермяков Анатолий Викторович

ФГБОУ «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого», Великий Новгород, Россия
Педагогический институт

Директор

Кандидат технических наук, доцент

E-mail: Anatoly.Permyakov@novsu.ru

РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=205693

Формирование профессиональной идентичности школьников-будущих педагогов в процессе предпрофессиональной подготовки

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема формирования профессиональной идентичности старшеклассников в процессе предпрофессиональной подготовки. Авторами отмечается, что ранняя профессионализация в рамках психолого-педагогических классов часто сталкивается с кризисом мотивации и неприятия педагогической профессии из-за разрыва

между теорией и реальной школьной практикой. Цель исследования заключается в поиске эффективных путей преодоления данного кризиса посредством внедрения инновационной модели обучения. Для ответа на поставленные вопросы авторами было проведено опытно-экспериментальное исследование на базе школ города Великого Новгорода с участием 80 обучающихся психолого-педагогических классов. В работе применялись методы анкетирования, интервьюирования и педагогического эксперимента. Экспериментальная группа прошла обучение по специально разработанной программе, основанной на интенсивном погружении в квазипрофессиональную деятельность и регулярных педагогических пробах. В статье представлены результаты сравнительного анализа констатирующего и контрольного этапов. Авторами обнаружено, что традиционный лекционно-информационный подход сохраняет у школьников ролевую неопределенность и стереотипное восприятие профессии. В то же время внедрение экспериментального курса позволило сформировать у обучающихся актуальные педагогические компетенции. Эмпирические данные подтверждают, что предложенная модель обеспечивает качественный скачок в развитии когнитивного, эмоционально-ценностного и поведенческого компонентов идентичности. Авторы приходят к заключению, что целенаправленная практико-ориентированная подготовка успешно трансформирует внешнюю ситуативную мотивацию во внутреннюю смысловую, снимает стигматизацию профессии и формирует у будущих педагогов инструментальную уверенность, необходимую для осознанного выбора профессионального пути.

Ключевые слова: профессиональная идентичность; психолого-педагогические классы; предпрофессиональная подготовка; ранняя профессионализация; педагогические пробы; старшеклассники; педагогические компетенции

Введение

Современная система образования Российской Федерации выступает стратегическим ресурсом национального развития, в рамках которого фигура педагога имеет статус ключевой в решении государственных задач. Вектор данного развития задается Национальным проектом «Образование» и входящими в него федеральными проектами («Современная школа», «Успех каждого ребенка»), а также Государственной программой РФ «Развитие образования» (до 2030 г.). Особое значение статус учителя приобретает в контексте реализации «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» (распоряжение Правительства РФ от 24.06.2022 № 1688-р), а также при реализации ФГОС среднего общего образования, Профессионального стандарта «Педагог» (приказ Минтруда России № 544н от 18.10.2013) и «Концепции развития психолого-педагогических классов в общеобразовательных организациях». В указанных документах ранняя профессионализация рассматривается как институциональный инструмент обеспечения кадрового резерва и повышения престижа учительской профессии. Несмотря на то, что в образовательной сфере многообразие функций и качеств педагога сохраняют свою фундаментальную значимость, сегодня они претерпевают значительные трансформации в контексте современных реалий [1].

Несмотря на повышенное внимание государства к увеличению престижа профессии учителя и принимаемые для этого меры, в частности, создание системы непрерывного профессионального роста, задающей карьерную вертикаль от молодого педагога до педагога-методиста и педагога-наставника; развитие системы кадрового обеспечения сферы образования, позволяющей каждому педагогу повышать уровень профессионального мастерства на протяжении всей профессиональной деятельности, педагогическая отрасль всё так же сталкивается с острой нехваткой кадров. Как фиксируют исследователи, корень данной проблемы кроется на этапе раннего входа в профессию — при обучении в школе. Как справедливо отмечает российский исследователь Е.В. Воронина, выпускники школ, выбирающие

получение высшего образования по педагогическим направлениям подготовки, нередко мотивированы не самой профессией учителя, а лишь конкретным предметным профилем обучения, без формирования должного ценностного отношения к будущей педагогической деятельности [2]. Это становится одной из ключевых причин расхождения между их формальной учебной и личностно-заинтересованной траекторией, что в конечном итоге приводит к критической разнице между количеством абитуриентов, поступивших на педагогические специальности, и реальными цифрами выпускников, работающих по профилю в образовательных организациях.

Исходя из вышесказанного, анализ текущей ситуации в сфере подготовки будущих педагогов на этапе школьного обучения показывает, что традиционные механизмы профориентации в школах преимущественно носят поверхностный характер и не гарантируют формирования у учеников устойчивого, осознанного представления о профессии педагога [3; 4]. Закономерным ответом на обозначенные вызовы и институциональным решением проблемы дефицита мотивированных педагогических кадров становится обращение к профильному обучению в психолого-педагогических классах (ППК). Стоит отметить, что ППК как педагогический феномен не являются новацией для отечественной системы образования. Зарождение педагогических классов относится ко второй половине XIX века, когда в женских гимназиях Российской империи, как отмечает исследователь М.И. Алдошина, «в 8 классе Положением включалась практическая педагогическая деятельность, что позволяло по окончании гимназии работать в звании домашней учительницы или наставницы» [5]. Эта практика, получившая развитие в начале XX века, была призвана решить острую проблему нехватки квалифицированных педагогических кадров. В советский период, особенно в 40–50-е и 70–80-е годы XX столетия, педагогические классы при средних школах выполняли схожую функцию, являясь важным источником пополнения учительских коллективов. Таким образом, исторически педагогические классы зарекомендовали себя как эффективный инструмент предпрофессиональной подготовки и решения задач кадрового дефицита в образовании. Сегодня отечественная система образования столкнулась со схожими проблемами. Именно поэтому создание профильных ППК в Российской Федерации в 2022 г. можно охарактеризовать как своеобразный ренессанс. Однако в современных образовательных реалиях, помимо решения утилитарной задачи предпрофессиональной подготовки, ППК являются сложным инструментом ранней профориентации, направленным на принятие осознанного выбора профессии учащимися старших классов посредством глубокого погружения в педагогическую среду. Традиционно вопросы профориентации являются актуальными как раз на этапе старшей школы. Но из-за того, что в большинстве случаев подобные мероприятия являются эпизодическими и носят преимущественно теоретический или ознакомительный характер, к моменту завершения старшей школы у выпускников в процессе выбора вуза доминируют прагматичные, а не социально-личностные и осознанные мотивы. Как справедливо отмечает ученый А.А. Азбель, самоопределение учеников старших психолого-педагогических классов происходит при соприкосновении с будущей профессией не на «экскурсионных мероприятиях», а напрямую каждый день, когда учитель входит в класс [6]. Именно поэтому системное и практико-ориентированное погружение школьников ППК в реальные условия педагогической деятельности является ключевым фактором формирования у них широкого спектра восприятия и понимания профессии педагога. В свою очередь, такой глубокий уровень вовлеченности выступает фундаментальной базой для формирования их профессиональной идентичности (ПИ).

В современной психолого-педагогической литературе данный феномен рассматривается как способность человека к самоопределению и самобытности, достигаемая путем рефлексивной деятельности, направленной на саморазвитие. В свою очередь, под профессиональной идентичностью понимают осознанную индивидом его принадлежность к профессиональному

сообществу по уровню образования, профессиональным компетенциям и профессиональной культуре, а также по его включенности в профессиональную группу, которая отождествляет данного индивида как «своего» [7]. Развивая эту мысль, в социально-психологическом аспекте ПИ трактуется как результат идентификации личности с системой этики, ценностей и норм профессионального сообщества, включающий «профессиональный образ Я» и ролевые представления [8]. В деятельностном аспекте ведущим фактором становления ПИ выступает активность личности в учебно-профессиональном контексте, позволяющая осознать собственные способности и объективные требования профессии там же. В трактовке других исследователей профессиональная идентичность — это сложный многоуровневый интегративный феномен, ведущая характеристика профессионального развития человека, которая свидетельствует о степени принятия избранной профессиональной деятельности в качестве средства самореализации и развития, осознание своей тождественности с группой и оценка значимости членства в ней [9; 10]. Н.Л. Иванова дополняет данное понимание, определяя ПИ как интегративную характеристику, выражающую взаимосвязь когнитивных, мотивационных и ценностных личностных качеств, позволяющих прогнозировать возможные последствия профессионального выбора [11].

Важность формирования профессиональной идентичности обуславливается осознанием человека своей принадлежности к определённой рабочей отрасли, которая подразумевает становление у индивида характерных качеств. Переходя от общетеоретического понимания к предметному полю нашего исследования, необходимо конкретизировать специфику именно профессиональной педагогической идентичности. В отличие от многих других сфер, идентичность педагога носит ярко выраженный гуманистический и ценностно-смысловой характер. Она обуславливается осознанием человеком своей принадлежности к образовательной отрасли, что подразумевает становление специфических внутренних качеств: эмпатии, педагогической рефлексии, убеждений и гуманистической мотивации [12]. С позиции ценностно-смыслового подхода, педагогическая идентичность представляет собой «точку сборки» личности, где личностные смыслы выступают активным вектором проектирования профессионального пути [8]. К настоящему времени укрепилось понимание того, что стабильная ПИ является ключом к успеху в современной школе [13]. Более того, её достижение определяет успешное функционирование человека не только в профессии, но и в непрофессиональной социальной среде [14].

Обобщая представленные теоретические подходы, в рамках данного исследования мы предлагаем авторскую трактовку рассматриваемого феномена. Под профессиональной идентичностью будущего педагога (на этапе предпрофессиональной подготовки) мы понимаем динамичную систему осознанных представлений и смысловых установок старшеклассника по отношению к педагогической деятельности, выражающуюся в принятии ценностей профессии, формировании позитивного образа «Я-будущий учитель» и проявлении субъектной активности в ходе практических педагогических проб в условиях профильной образовательной среды.

Исходя из этого авторского понимания, содержание ПИ будущего педагога определяется как единство трех компонентов: когнитивного, эмоционально-ценностного и поведенческого [15]. Если рассматривать их в контексте ранней профессиональной подготовки в ППК, то когнитивную составляющую можно охарактеризовать не только как понимание педагогической специфики и социальной значимости профессии, но и как формирование системы базовых психолого-педагогических знаний, а также представления о собственных склонностях и способностях к данному виду деятельности. На этом уровне у старшеклассника формируется потенциальный и осознанный образ профессионального будущего. Эмоционально-ценностный компонент отражает включение отношения к профессии в систему личностных смыслов, формирование гуманистической направленности личности и педагогического оптимизма (глубокая вера в скрытые возможности ребенка, способности к развитию каждого ученика и

успешности воспитательного процесса). По нашему мнению, именно он трансформирует внешнюю (прагматическую) мотивацию во внутреннюю (смысловую). В условиях предпрофессиональной подготовки данный компонент актуализируется не через декларативное усвоение этических норм, а через эмоциональное проживание первых успехов в наставничестве, сопричастность к реальным воспитательным задачам и диалогическое взаимодействие с учителями-практиками. Он проявляется в способности старшеклассника распознавать и конструктивно регулировать собственные эмоциональные состояния в педагогически значимых ситуациях, что выступает фундаментом для становления эмоциональной устойчивости. Поведенческий (или деятельностный) компонент характеризует проактивную позицию и готовность учащихся участвовать в наставничестве и воспитании младших школьников (профессиональные пробы), а также способность к первичной саморегуляции в нестандартных ситуациях. Именно через поведенческий компонент теоретические основы педагогической деятельности переводятся в плоскость реального опыта. Однако, как отмечает исследователь Е.Г. Белякова, именно на этом этапе практического столкновения с профессией высока вероятность «кризиса идентичности», когда идеализированный образ сталкивается с реальной школьной практикой [8]. Именно поэтому, для нивелирования подобных рисков ППК создают уникальную среду. В то же время важно отметить, что эффективность рабочих программ ППК зависит не только от объёма часов, но и от качества наставничества. Поскольку процесс становления профессиональной педагогической идентичности носит нелинейный характер, педагогическое сопровождение должно опираться на алгоритм смыслообразования: инициация, проектирование образа «Я-педагог», деятельностное погружение и рефлексия [8].

Логика формирования выделенных нами компонентов профессиональной идентичности (когнитивного, эмоционально-ценностного и поведенческого) диктует необходимость применения соответствующего инструментария. Многие исследователи подчеркивают важность поэтапного погружения в педагогическую профессию и соответствующий подбор организационных форм деятельности на каждом из этапов, что позволяет минимизировать риски поверхностного восприятия педагогической деятельности и снизить вероятность раннего профессионального кризиса [16; 17]. Исходя из этого, процесс формирования профессиональной идентичности школьников ППК целесообразно рассматривать как последовательное движение по трём уровням, каждый из которых характеризуется специфическими целями, содержанием и постепенным расширением инструментария: начальный, средний и высокий уровень.

Начальный (мотивационно-ознакомительный) уровень направлен на достижение резонанса личностных смыслов ученика ППК и ценностей педагогической профессии, а также на первичное погружение в проблемное поле профессиональной деятельности учителя. В качестве организационных форм выступают лекции-визуализации, диалогические встречи с практикующими педагогами (в том числе с молодыми успешными учителями-новаторами для сокращения дистанции восприятия), деловые и ролевые игры, а также элементы самодиагностики профессиональных склонностей [2; 17]. Особый потенциал на данном этапе демонстрируют технологии интерактивного обучения и кинопедагогики (просмотр и анализ тематических фильмов), позволяющие эмоционально «зацепить» подростка. Результатом становится переход от ситуативного восприятия профессии к формированию профессионального интереса и первичного образа «Я-педагог».

В процессе реализации среднего (квазипрофессиональный или проектно-деятельностный) уровня акцент в предпрофессиональной подготовке школьников смещается на моделирование профессиональных действий в содержательно насыщенных, но педагогически безопасных условиях. Школьники учатся анализировать педагогические ситуации, проектировать фрагменты занятий и взаимодействовать в малых группах. Эффективными здесь становятся приёмы развития критического мышления («Корзина идей», «Направляющий текст», анализ кейсов), педагогические хакатоны, технологии проектного обучения (разработка социально-образовательных

инициатив), элементы микропреподавания, а также начало социально-педагогических практик по принципу «равный — равному» или краткосрочное наставничество [14; 18]. На этом этапе формируется когнитивно-операциональный базис ПИ и закрепляется готовность к принятию роли «помощника педагога».

Наконец, высокий (практико-рефлексивный) уровень, где происходит полноценная «примерка» профессии через непосредственное включение в реальную образовательную среду. Учащиеся ППК берут на себя ответственность за организацию воспитательных мероприятий, работу вожатыми в лагерях дневного пребывания, проведение исследовательских мини-проектов и тьюторское сопровождение младших школьников [17; 18]. Современным дополнением данного этапа выступает социальное волонтерство и ведение цифрового профессионального портфолио старшеклассника. Ключевым механизмом закрепления идентичности выступает супервизия и глубинная рефлексия: сопоставление ожиданий с реальными результатами, анализ собственных эмоциональных реакций и стратегий преодоления трудностей профессии педагога. Итогом успешного освоения данного уровня становится формирование высокого уровня профессиональной педагогической идентичности, когда внешняя мотивация окончательно трансформируется во внутреннюю ценность, а абстрактный образ учителя интегрируется в структуру «Я-педагог» старшеклассника.

Наличие нескольких уровней предпрофессиональной подготовки обеспечивает поступательное становление профессиональной идентичности будущих педагогов, где каждый предыдущий уровень выступает фундаментом для реализации последующего, а рефлексивный контур связывает реальную практику со смысловым осмыслением профессионального выбора. Отметим, что качественная реализация подобных приемов и технологий требуют от учащихся проявления рефлексивной позиции, переводя разрозненные впечатления в личностно значимый опыт.

Комплексной задачей исследования выступает разработка программы предпрофессиональной подготовки (реализуемой через практико-ориентированный цикл занятий), ее апробация.

В этой связи целью нашего исследования является теоретическое обоснование и эмпирическое подтверждение эффективности проведения серии интерактивных занятий, направленных на формирование профессиональной педагогической идентичности у школьников ППК в процессе предпрофессиональной подготовки. Комплексной задачей исследования выступает разработка программы предпрофессиональной подготовки (реализуемой через практико-ориентированный цикл интерактивных занятий), ее апробация и оценка результативности в контексте перехода школьников ППК от зарождения к уровню активного формирования профессиональной идентичности.

Методы

Формирование профессиональной идентичности у обучающихся психолого-педагогических классов потребовало комплексного методологического инструментария. Теоретическую основу исследования составили методы анализа специализированной психолого-педагогической и нормативно-правовой литературы, концептуального синтеза, обобщения передового педагогического опыта и моделирования. В качестве эмпирических методов исследования использовалось авторское анкетирование, полуструктурированное интервьюирование и педагогический эксперимент, включавший констатирующий, формирующий и контрольный этапы. Анкетирование, проведенное с использованием авторского диагностического инструментария «Я в педагогической профессии», охватило выборку из 80 обучающихся 10-х психолого-педагогических классов на базе общеобразовательных школ города Великого Новгорода (Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя

общеобразовательная школа № 18»; Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Школа № 20 имени Кирилла и Мефодия»; Общеобразовательная школа «Панковская средняя общеобразовательная школа»; Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Гимназия «Исток»). Кроме того, на различных этапах формирующего эксперимента проводились рефлексивные полуструктурированные интервью с участниками экспериментальной группы с целью фиксации качественных изменений в структуре их профессиональной идентичности.

Результаты и обсуждение

Для эмпирического подтверждения выдвинутых теоретических положений авторами работы было организовано опытно-экспериментальное исследование. Выборку составили 80 обучающихся 10-х психолого-педагогических классов школ Великого Новгорода. Для обеспечения чистоты эксперимента методом случайной выборки школьники были разделены на две репрезентативные группы: экспериментальную (ЭГ, $n = 40$) и контрольную (КГ, $n = 40$). На начальном этапе нашего эмпирического исследования, в рамках констатирующего этапа формирующего эксперимента, для оценки базового (исходного) уровня сформированности профессиональной идентичности у школьников-будущих педагогов нами было проведено массовое анкетирование с использованием авторского диагностического инструментария. Статистический анализ первичных данных продемонстрировал отсутствие значимых различий между ЭГ и КГ в начале эксперимента, что позволяет нам представить обобщенный срез проблемного поля по всей выборке.

Анализ полученных результатов целесообразно начать с рассмотрения эмоционально-ценностного компонента, отражающего исходные мотивы обучающихся относительно различных аспектов педагогической деятельности. Анализ ответов респондентов на вопросы блока «Вход в будущую профессию» обнажил явное противоречие в мотивационной сфере старшеклассников. Данные показывают, что для подавляющего большинства респондентов попадание в психолого-педагогический класс оказалось обусловлено волей случая или внешними факторами. Отвечая на вопрос об определяющем обстоятельстве выбора, лишь 12 % указали на осознанное желание продвигаться по педагогическому пути. В то же время 45 % признались в ситуативности выбора (отсутствие альтернативных профилей в школе, недобор баллов в иные классы), а также 22,8 % оказались в ППК под прямым влиянием родителей или настойчивой рекомендацией администрации школы. Следствием такого неосознанного старта выступает тревожная тенденция при выборе вектора дальнейшего образования. Более половины опрошенных (68 %) открыто заявляют о намерении поступать на непедагогические направления подготовки (наиболее распространённые ответы: менеджмент (82 %), профессия в IT сфере (91,4 %), маркетинг (77,5 %)), рассматривая обучение в ППК лишь как удобную базу для сдачи ЕГЭ по гуманитарным предметам. Анализ причин подобного выбора выявил две ключевые проблемы. Во-первых, наблюдается ригидная стигматизация профессии учителя: 41 % школьников воспринимают учителя исключительно в парадигме «человека, стоящего у доски и рассказывающего параграф», не видя в этой деятельности пространства для творчества и самореализации. Во-вторых, фиксируется отчетливое непонимание механизмов карьерного роста, так 63 % респондентов считают педагогическую профессию «карьерным тупиком», не имея представления о горизонтальной (учитель-методист, наставник) и вертикальной (завуч, директор, эксперт образовательных платформ) карьерной лестнице. Таким образом, эмоционально-ценностный компонент ПИ на старте характеризуется высоким уровнем стереотипизации профессии и внешней (вынужденной) мотивацией поступления в ППК у школьников.

Выявленная мотивационная уязвимость и искаженное ценностное восприятие закономерно проецируются на когнитивный компонент профессиональной идентичности, порождая противоречивость ассоциативно-образного ряда и обнажая разрыв между теорией и практикой в педагогической деятельности. Диагностика когнитивного компонента потребовала от нас глубокой интерпретации, так как выявила определенную амбивалентность в восприятии профессии. Анализ ассоциативного ряда школьников относительно профессии учителя демонстрирует, что с одной стороны, часть школьников сохраняет романтизированный образ учителя: в качестве метафоры они выбирают «Навигатора» (21 %) и «Садовника» (18 %). Однако при введении в анкету нейтральных и негативных характеристик картина резко меняется. Значительная часть выборки (34 %) ассоциирует педагогическую деятельность с «административной нагрузкой, документацией и жестким контролем», выбирая метафору «Функционера» или «Транслятора информации». Такой диссонанс — одновременное сосуществование идеализированных ожиданий и негативного восприятия — является прямым следствием разрыва между теорией и практикой в традиционной модели функционирования ППК. Отвечая на вопрос о специфике обучения в классе психолого-педагогической направленности, подавляющее большинство (61,2 %) констатируют: «значительный разрыв: знания усваиваются фрагментарно, не хватает системного наставничества». Как следствие, 53,7 % опрошенных признают, что их понимание профессии остается поверхностным, а ППК дает лишь «общую теоретическую рамку», которая не способствует нивелированию выявленных ранее стереотипов о педагогической профессии.

Зафиксированный нами ранее диссонанс и оторванность теоретических знаний от реалий современной школы неизбежно приводят к дефициту практического восприятия профессии, который наиболее ярко проявляется при оценке поведенческого компонента профессиональной идентичности будущих педагогов. Наиболее критические показатели зафиксированы в блоке практической готовности школьников к реализации роли учителя. При столкновении с реальными школьными ситуациями, первыми «педагогическими пробами» на первое место выходит «ролевая неопределенность» — 41,2 % отмечают: «Я не чувствую себя учителем, меня не воспринимают как старшего, я не знаю, как занять позицию авторитета и наставника». На втором месте — «теоретический разрыв на практике» (32,5 %): школьники имеют общие представления об организации урока, но не понимают, как применить их здесь и сейчас. Одной из причин, которую выделило абсолютное большинство школьников (93 %) заключается в специфике организации педагогических проб в школах. Как правило, они носят эпизодический характер и ограничиваются формальным участием старшеклассников в традиционных школьных «Днях самоуправления». Оказавшись один на один с реальным детским коллективом, респонденты сталкиваются с ситуацией, где они не могут найти общий язык с аудиторией, как отмечает 72 % школьников; не знают, как реагировать и разрешать возникший конфликт (55 %) и в качестве ключевой сложности, большинство респондентов (89 %) отметило, что теряются в выборе методов ведения урока. Примечательно, что данные опроса демонстрируют наличие у школьников высокого уровня интуитивной педагогической рефлексии.

Опираясь на собственный ученический опыт, они отчетливо осознают, что дидактический инструментальный не может быть универсальным. Они понимают, что методы работы должны гибко варьироваться в зависимости от объективных факторов: расположения урока в сетке расписания (учет кривой утомляемости на первом или последнем занятии), количества учащихся в классе и специфики самого преподаваемого предмета. Однако, на практике, старшеклассники обнаруживают острый дефицит прикладных компетенций.

Возникает очевидный запрос на закрытие выявленных методических и психологических пробелов, которые, как отмечают респонденты, не удовлетворяется в рамках учебного процесса ППК.

Обобщая вышепредставленные данные, можно зафиксировать, что у большинства обучающихся 10-х психолого-педагогических классов как в ЭГ, так и в КГ профессиональная идентичность находится на преждевременном или навязанном уровне формирования. Проведенный анализ позволил выявить ключевое противоречие: формальное нахождение в профильном классе не гарантирует запуска механизмов профессионального самоопределения. Напротив, в условиях дефицита качественной и системной педагогической практики, отсутствия понимания карьерных перспектив и доминирования социальных стигм, у школьников может сформироваться неприятие педагогической профессии. Полученные эмпирические данные убедительно доказывают, что традиционная модель предпрофессиональной подготовки не обеспечивает трансформации внешней мотивации во внутреннюю и не формирует зрелую позицию «Я-педагог».

Выявленные на констатирующем этапе дефициты обусловили необходимость перехода к активному педагогическому вмешательству. С этой целью нами был спроектирован и запущен формирующий этап опытно-экспериментального исследования, направленный на апробацию авторской программы. Работа с экспериментальной группой (n = 40) длилась 3 месяца в формате еженедельного посещения школ-партнеров (2 раза в неделю по 1 академическому часу). Ключевым отличием нашей программы стал отказ от лекционно-информационного формата в пользу интенсивного практического погружения (включающего проведение микро-проб, решение педагогических кейсов, элементы тьюторства и наставничества). Данное погружение было направлено на отработку конкретных прикладных педагогически важных навыков (коммуникативных, организационных, рефлексивных, навыков публичного выступления). Методологической основой программы выступила концепция формирования актуальных компетенций современного педагога. Мы опирались на то, что учитель сегодня — это не просто транслятор знаний, а полифункциональный специалист: коммуникатор, организатор образовательного процесса, менеджер проектов, фасилитатор групповой динамики, цифровой тьютор и медиатор конфликтов. В этой связи цикл включал 24 практико-ориентированных занятия, разделенных на 4 тематических блока (от 6 до 8 занятий каждый). Содержание каждого тематического блока в рамках формирующего эксперимента проектировалось для прицельного закрытия лакун, выявленных нами ранее на констатирующем этапе. Это обеспечивало поступательное развитие когнитивного, эмоционально-ценностного и поведенческого компонентов профессиональной идентичности в процессе экспериментальной работы и обучения.

Первый блок «Педагог как режиссер урока: как объяснить скучное необычно?» был направлен на разрушение когнитивного стереотипа о «рутинности» профессии и формирование дидактической адаптивности. Школьники на практике изучали многообразие игровых механик: «Квест», «Аукцион», «Детектив» и «Ролевая игра». Ключевой задачей было выявить «педагогический бонус» каждой механики и понять, для каких предметов и этапов урока (начало, середина, спад активности) они релевантны. Этим блоком мы полностью закрыли выявленный ранее парадокс «интуитивного понимания», обеспечив школьникам конкретный инструментарий для разнообразия образовательного процесса. По результатам промежуточного интервьюирования, 82 % обучающихся ЭГ отметили снижение страха перед «скукой на уроке». Произошел значительный сдвиг в когнитивном компоненте ПИ: школьники осознали, что урок — это гибкий конструктор. Как отметил один из респондентов: *«Я поняла, что учитель — это сценарист; если класс устал, я могу на ходу превратить опрос по истории в детективное расследование, и это работает»*.

Раздел «Педагог как коммуникатор: как говорить, чтобы тебя услышали» был спроектирован для преодоления «ролевой неопределенности» и страха перед детским коллективом. Особое внимание уделялось алгоритмам педагогической коммуникации: как давать ясную инструкцию, как оказывать поддерживающую обратную связь и как превращать

сопротивление ученика в конструктивный диалог. Для большинства членов ЭГ, упражнение «Айсберг» стало настоящим открытием. Школьники учились раскладывать инструкцию на три уровня: «Вершина» (Четко обозначенная цель: «Что мы делаем?», например, готовимся к диктанту); «Середина» (Обозначенное действие: «Что конкретно надо сделать?», например, открыть тетради, вставить буквы в 5 предложениях) и «Подводная часть» (Критерии оценки: «Как поймем, что сделали правильно?», например, прошло 3 минуты; подчеркнуты орфограммы). Этот блок оказал значительное воздействие на поведенческий компонент ПИ у школьников ЭГ. Интервью показали, что 76 % респондентов избавились от «эмоционального шока» перед классом. Они осознали, что непослушание детей — это чаще всего результат непонятной инструкции учителя, а не личная неприязнь. *«Раньше я боялся, что меня не будут слушать, потому что я школьник. Теперь я знаю: если я даю задание по понятному для всех алгоритму, у детей просто не остается пространства для хаоса»*, — поделился участник ЭГ.

Третий блок был нацелен на дестигматизацию профессии и демонстрацию её потенциальных возможностей для саморазвития. Цель — расширить методологический спектр применения цифровых технологий. Школьникам было предложено освоить 6 способов «переупаковки знаний»: (1) Подкаст (аудиоистория); (2) Образовательный комикс (визуализация смыслов); (3) Инфографика (структурирование фактов); (4) TikTok/Shorts (короткое динамичное объяснение); (5) Скрайбинг (рисованный видеоролик «на салфетке»); (6) Интерактивный квиз (мгновенная обратная связь). В ходе рефлексивных бесед школьники выделили уникальные особенности форматов: подкаст создает близость и доверие, комикс оказывает визуальную поддержку при объяснении сложных алгоритмов, а скрайбинг способствует эффективному удержанию внимания школьников. Важно отметить, что на этом этапе произошла глубокая трансформация эмоционально-ценностного компонента. 88 % участников ЭГ заявили: был полностью снят страх «карьерного тупика», так как школьники увидели колоссальный простор для творческой самореализации.

Финальный блок стал этапом синтеза и интериоризации всех полученных навыков. Центральным событием выступил «Педагогический квест», где старшеклассники самостоятельно готовили, проводили и анализировали авторские занятия для других школьников. Важнейшим элементом развития педагогической импровизации стало упражнение «Объясняй-ка». Его цель заключалась в поиске социально-педагогических смыслов в бытовых предметах. Ярким примером стала ситуация, когда обычная расческа для волос была использована школьником для блестящего объяснения ровесникам концепции командного сплочения и феномена конформизма («один зубчик легко сломать, а вместе они задают направление»). В качестве результатов на итоговом интервью, мы зафиксировали переход ПИ на стадию активного формирования. 92 % участников ЭГ отметили, что впервые почувствовали себя «настоящими учителями», а не просто старшими товарищами. Упражнение «Объясняй-ка» способствовало формированию у них понимания: педагогика — это не набор правил из учебника, это особый тип мышления, позволяющий видеть образовательный потенциал в любой жизненной ситуации, как отметило большинство членов ЭГ.

По завершении трехмесячной активной фазы (формирующий этап) нашего формирующего эксперимента, с целью проверки эффективности внедренной нами практико-ориентированной программы, был инициирован контрольный этап опытно-экспериментального исследования. Его задачей стала фиксация итоговых изменений по сравнению с исходными данными констатирующего среза. Для обеспечения валидности и надежности результатов повторная диагностика осуществлялась с использованием идентичного инструментария, что и на констатирующем этапе. В опросе приняли участие обе группы: экспериментальная (n = 40), прошедшая обучение по инновационной программе, и контрольная (n = 40), продолжавшая обучение в рамках традиционного учебного плана психолого-педагогического класса.

Повторная диагностика зафиксировала кардинальный сдвиг в эмоционально-ценностном компоненте ЭГ. Если на старте эксперимента лишь 31 % школьников отмечали смысловой/альтруистический мотив выбора профессии, то на контрольном этапе этот показатель в ЭГ возрос до 72,5 % (29 чел.). Выраженность данной динамики подтверждается качественными индикаторами: в ходе итоговых интервью эти учащиеся демонстрировали осознанную аргументацию своего выбора (оперируя понятиями «ценность», «помощь», «развитие»), а в ходе педагогического наблюдения за ними фиксировалось проявление проактивной позиции при работе с младшими школьниками, что свидетельствует о глубокой интериоризации смысловых мотивов. Благодаря блоку «Педагог как проектировщик», продемонстрировавшему современные цифровые и креативные грани профессии, произошла дестигматизация профессии учителя. Страх перед «рутиной и низким статусом» в ЭГ снизился практически в два раза (с 65 % до 32,5 %). Педагогическая значимость данного сдвига подтверждается как результатами интервью, так и контрольным анкетированием, где наблюдается изменение ассоциативного ряда школьников (массовый отказ от метафоры «Функционера» в пользу «Архитектора»), а также анализом продуктов их квазипрофессиональной деятельности. Участники ЭГ начали уверенно применять креативные форматы (подкасты, скрайбинг, квизы), что на практике доказало им вариативность и творческий потенциал профессии учителя. Более того, 38 % участников ЭГ (против 12,5 % на старте) заявили о намерении поступать на педагогические направления, четко аргументируя свой выбор пониманием карьерных перспектив. В контрольной же группе картина осталась практически неизменной, а по ряду показателей продемонстрировала отрицательную динамику. Доля школьников КГ, планирующих поступать в непедагогические вузы, сохранилась на уровне 52 %. Это свидетельствует о том, что традиционное обучение без эмоционального вовлечения не приводит к мотивационному закреплению старшеклассников в педагогической профессии.

Наиболее яркие качественные изменения в ЭГ произошли в ассоциативно-образном восприятии профессии. Амбивалентность и когнитивный диссонанс относительно профессии учителя, выявленные на старте, сменились структурным пониманием педагогической деятельности. Отвечая на вопрос о метафоре профессии, 65 % обучающихся ЭГ выбрали роли «Архитектора» (проектировщика среды) и «Исследователя», отказавшись от образа «Садовника» и негативного паттерна «Функционера», выявленного на констатирующем этапе. Ключевым достижением стало значительное преодоление разрыва между теорией и практикой в сознании экспериментальной группы. 84 % респондентов ЭГ отметили, что видят четкую взаимосвязь между психолого-педагогическими знаниями и реальными школьными ситуациями. В контрольной же группе проблема праксеологического голода лишь усугубилась: 65 % обучающихся КГ по-прежнему жалуются на фрагментарность знаний и абстрактный характер теоретических моделей, не понимая, как применить их в жизни и реальной профессиональной деятельности.

Именно поведенческий компонент, на развитие которого была направлена существенная доля формирующего эксперимента, продемонстрировал выраженную положительную динамику. Отвечая на вопрос о главных трудностях при столкновении с классом, показатель «ролевой неопределенности» в ЭГ снизился с критических 41,2 % до 12 %. Школьники ЭГ перестали чувствовать себя «беспомощными старшими товарищами». Благодаря освоению конкретных алгоритмов коммуникации и режиссуры урока, 78 % участников ЭГ выбрали вариант: «Я чувствую себя уверенно и готов брать на себя ответственность за фрагменты учебного процесса». Сравнение с контрольной группой на данном этапе выглядит наиболее контрастно. В КГ уровень страха перед детским коллективом («эмоциональный шок») и неспособность применить теорию на практике («когнитивный разрыв в действии») остались на прежнем, высоком уровне (суммарно 58 %). Обучающиеся КГ по-прежнему интуитивно понимают необходимость разнообразия методов, но, не имея в арсенале дидактических инструментов, испытывают стресс при любых попытках проведения педагогических проб.

Обобщая данные контрольного среза, можно констатировать, что в контрольной группе профессиональная идентичность осталась на стадии зарождения. Традиционная модель ППК не способна системно преодолевать стигматизацию профессии и страх перед практической деятельностью. В то же время, в экспериментальной группе произошли качественные изменения. Благодаря программе практического погружения, внешняя мотивация школьников трансформировалась во внутреннюю. Обучающиеся овладели актуальными компетенциями (коммуникатора, проектировщика, фасилитатора), что позволило им преодолеть ролевую неопределенность. Таким образом, результаты контрольного этапа убедительно доказывают, что профессиональная идентичность будущего педагога на этапе школьного обучения успешно переходит из стадии зарождения в стадию активного формирования только при условии системного, технологично выверенного и рефлексивного погружения старшеклассников в реальную квазипрофессиональную деятельность, обеспеченную современным дидактическим инструментарием.

Заключение

Проведенное исследование формирования профессиональной идентичности обучающихся психолого-педагогических классов выявило ряд критических проблем в традиционной системе предпрофессиональной подготовки: доминирование внешней (ситуативной) мотивации, жесткую стигматизацию профессии, когнитивный диссонанс между теорией и практикой, а также острую ролевую неопределенность старшеклассников при столкновении с реальным детским коллективом.

В рамках исследования сформулировано авторское определение понятия «профессиональная идентичность будущего педагога», послужившее концептуальной основой для разработки и апробации программы, направленной на формирование профессиональной педагогической идентичности у школьников ППК в процессе предпрофессиональной подготовки. Эмпирические данные, полученные по итогам контрольного этапа нашего формирующего эксперимента, убедительно доказали высокую результативность внедренной программы. Сравнительный анализ зафиксировал выраженную положительную динамику в экспериментальной группе: доля старшеклассников со смысловым (внутренним) мотивом выбора профессии возросла с 31 % до 72,5 %, а показатель ролевой неопределенности снизился с 41,2 % до 12 % (в то время как в контрольной группе данные показатели остались практически неизменными). Мы можем констатировать качественную трансформацию всех компонентов профессиональной идентичности участников экспериментальной группы: когнитивного (преодоление стереотипов и понимание карьерных перспектив), эмоционально-ценностного (переход к осознанной мотивации) и поведенческого (обретение инструментальной уверенности и готовности к педагогическим пробам). Ключевую роль в успешном процессе формирования профессиональной педагогической идентичности сыграли отказ от традиционного лекционного формата в пользу микро-практикумов, алгоритмизация действий и глубокая рефлексия первого практического опыта школьников.

Результаты исследования открывают перспективы для дальнейшего изучения механизмов ранней профессионализации, масштабирования разработанной уровневой модели на другие профильные классы, а также создания программ непрерывного наставничества в связке «школа — вуз».

Обобщая проведенное исследование, можно заключить, что целенаправленное использование инновационных форматов квазипрофессиональной деятельности способствует эффективному переводу профессиональной идентичности старшеклассников из стадии зарождения в стадию активного формирования. Настоящее исследование имеет определяющее

значение для решения государственной задачи по преодолению кадрового дефицита в образовании, так как предоставляет школам научно обоснованный и практически апробированный инструмент для воспитания мотивированного, осознанного и технологически подготовленного абитуриента педагогического вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Петряков П.А., Певзнер М.Н., Тимофеев К.А. Студенческое наставничество как эффективная форма сопровождения учащихся психолого-педагогических классов в условиях развивающей среды вуза // Мир науки. Педагогика и психология. — 2024. — Т. 12. — № 4. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/studencheskoe-nastavnichestvo-kakeffektivnaya-forma-soprovozhdeniya-uchaschihsya-psihologo-pedagogicheskikh-klassov-v-usloviyah> (дата обращения: 18.04.2026).
2. Воронина Е.В., Ельцова А.А. Формирование профессиональной идентичности будущих педагогов // Инновационная наука. — 2015. — № 5-2. — С. 178–181. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoy-identichnosti-buduschih-pedagogov> (дата обращения: 11.04.2026).
3. Наливайко К.В. Социальное партнёрство школа-вуз как условие решения проблемы профессионального самоопределения обучающихся // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — № 77-2. — С. 261–263. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-partnyorstvo-shkola-vuz-kak-uslovie-resheniya-problemy-professionalnogo-samoopredeleniya-obuchayuschihsya> (дата обращения: 19.03.2026).
4. Прохоров А.В. Современные подходы к профессиональной ориентации школьников // Вестник ТГУ. — 2022. — № 2. — С. 319–328. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-professionalnoy-orientatsii-shkolnikov> (дата обращения: 20.03.2026).
5. Алдошина М.И. Модельные практики психолого-педагогических классов и особенности их педагогического сопровождения // Вестник Мининского университета. — 2024. — № 1(46). — С. 1–17. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelnye-praktiki-psihologo-pedagogicheskikh-klassov-i-osobennosti-ih-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya> (дата обращения: 20.04.2026).
6. Азбель А.А. Компетентностный подход в профориентации: развитие педагогических навыков в психолого-педагогических классах // Педагогическое образование в России. — 2024. — № 5. — С. 77–86. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-v-proforientatsii-razvitie-pedagogicheskikh-navykov-v-psihologo-pedagogicheskikh-klassah> (дата обращения: 20.03.2026).
7. Перинская Н.А. Профессиональная идентичность // Знание. Понимание. Умение. — 2018. — № 2. — С. 209–211. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-identichnost> (дата обращения: 19.04.2026).

8. Белякова Е.Г. Проблема моделирования процесса формирования профессиональной идентичности студентов — будущих педагогов с позиций ценностно-смыслового подхода // Педагогическое образование в России. — 2018. — № 5. — С. 68–73. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-modelirovaniya-protssesa-formirovaniya-professionalnoy-identichnosti-studentov-buduschih-pedagogov-s-pozitsiy-tsennostno> (дата обращения: 12.04.2026).
9. Кадырова М.Ш. Профессиональная идентичность // Мировая наука. — 2020. — № 3(36). — С. 240–243. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-identichnost-1> (дата обращения: 25.04.2026).
10. Нестерова А.Ю. Когнитивная деятельность, профессиональная компетентность и идентичность педагога // Наука и школа. — 2014. — № 3. — С. 113–118. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-deyatelnost-professionalnaya-kompetentnost-i-identichnost-pedagoga> (дата обращения: 23.04.2026).
11. Иванова Н.Л. Профессиональная идентичность в социально-психологических исследованиях // Вопросы психологии. — 2008. — № 1. — С. 89–100.
12. Фортыгина С.Н. Факторы профессиональной идентичности современного учителя // Вестник ЮУрГГПУ. — 2024. — № 5(183). — С. 229–242. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-professionalnoy-identichnosti-sovremennogo-uchitelya> (дата обращения: 21.04.2026).
13. Берберян А.С., Богданова Т.В., Сильченкова С.В., Ермолаева Е.Б., Варданян Н.Т. Международное исследование профессиональной идентичности педагога // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. — 2019. — № 3(47). — С. 306–319. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdunarodnoe-issledovanie-professionalnoy-identichnosti-pedagoga> (дата обращения: 09.04.2026).
14. Осадчук О.Л., Рыбакова Н.Н. Формирование профессиональной идентичности будущих педагогов в условиях рефлексивного обучения // Наука о человеке: гуманитарные исследования. — 2021. — № 1. — С. 85–94. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoy-identichnosti-buduschih-pedagogov-v-usloviyah-refleksivnogo-obucheniya> (дата обращения: 12.04.2026).
15. Разживина М.И., Яковлева Н.В. Профессиональная идентичность педагога. Анализ современных подходов // Прикладная юридическая психология. — 2022. — № 4(61). — С. 131–140. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-identichnost-pedagoga-analiz-sovremennyh-podhodov> (дата обращения: 20.04.2026).
16. Землянская Е.Н., Безбородова М.А. Моделирование практической подготовки студентов-педагогов в условиях школьно-университетского партнерства // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2021. — № 1. — С. 123–128. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-prakticheskoy-podgotovki-studentov-pedagogov-v-usloviyah-shkolno-universitetskogo-partnerstva> (дата обращения: 20.04.2026).
17. Петрова Т.Н., Дмитриева С.Н., Евдокарова Т.В. Профессионально-личностное становление будущего педагога в условиях предпрофессиональной подготовки // Педагогика. Психология. Философия. — 2022. — № 4(28). — С. 67–73. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-lichnostnoe-stanovlenie-buduschego-pedagoga-v-usloviyah-predprofessionalnoy-podgotovki> (дата обращения: 19.04.2026).

18. Короткова А.А. Социально-педагогические практики в допрофессиональной подготовке учащихся психолого-педагогических классов // Вестник науки. — 2026. — № 2(95). — С. 225–236. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pedagogicheskie-praktiki-v-doprofessionalnoy-podgotovke-uchaschihsya-psihologo-pedagogicheskikh-klassov> (дата обращения: 17.04.2026).

Timofeev Kirill Alexandovich

Yaroslav-the-Wise State University, Veliky Novgorod, Russia
E-mail: kirya_timofeev_2017@mail.ru
RSCI: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=1276113

Shirin Alexander Glebovich

Yaroslav-the-Wise State University, Veliky Novgorod, Russia
Interdisciplinary Center for Open Education
E-mail: alexander.shirin@novsu.ru
RSCI: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=481747

Sidorova Ksenia Alexandrovna

Yaroslav-the-Wise State University, Veliky Novgorod, Russia
E-mail: ksymas457@gmail.com

Permyakov Anatoly Viktorovich

Yaroslav-the-Wise State University, Veliky Novgorod, Russia
Pedagogical Institute
E-mail: Anatoly.Permyakov@novsu.ru
RSCI: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=205693

The development of professional identity among school pupils training to become teachers during their pre-service training

Abstract. This article examines the pressing issue of the development of professional identity among senior secondary school pupils during pre-vocational training. The authors note that early professionalisation within the framework of psychology and pedagogy classes often faces a crisis of motivation and a rejection of the teaching profession due to the disconnect between theory and actual school practice. The aim of the study is to identify effective ways of overcoming this crisis through the implementation of an innovative teaching model. To answer the research questions, the authors conducted an experimental study in schools in the city of Veliky Novgorod involving 80 students from psychology and pedagogy classes. The study employed questionnaires, interviews and pedagogical experiments. The experimental group underwent training based on a specially designed programme involving intensive immersion in quasi-professional activities and regular teaching practice. The article presents the results of a comparative analysis of the baseline and control phases. The authors found that the traditional lecture-based approach perpetuates role ambiguity and stereotypical perceptions of the profession among school pupils. At the same time, the introduction of the experimental course enabled pupils to develop relevant pedagogical competencies. Empirical data confirm that the proposed model provides a qualitative leap in the development of the cognitive, emotional-value and behavioural components of identity. The authors conclude that targeted, practice-oriented training successfully transforms external situational motivation into internal meaningful motivation, removes the stigma attached to the profession, and fosters in future teachers the instrumental confidence necessary for making an informed choice of career path.

Keywords: professional identity; psychology and pedagogy classes; pre-professional training; early professional development; teaching placements; upper-secondary school pupils; teaching competencies