

RU

Трансформативная ценностно-ориентированная траектория: пятифазная модель развития профессиональной идентичности преподавателя иностранного языка в мультикультурном контексте

Принципалова О. В., Гулов А. П.

Аннотация. Цель данного концептуального исследования – разработка процессуальной модели развития профессиональной идентичности преподавателя иностранного языка, описывающей динамику ее качественной трансформации в мультикультурной образовательной среде. Научная новизна исследования имеет двуединый характер. Во-первых, впервые теория трансформативного обучения Дж. Мезирова последовательно применена не к обучающемуся, а к самому преподавателю как субъекту профессионального становления, что позволило адаптировать понятия «дезориентирующее событие» и «критическая рефлексия» к анализу педагогической карьеры. Во-вторых, на основе этой адаптации и синтеза с культурно-исторической психологией (Л. С. Выготский, В. К. Зарецкий) и теорией контекстного обучения (А. А. Вербицкий) разработана оригинальная процессуально-динамическая модель, описывающая не просто этапы, но механизмы и траектории качественной трансформации идентичности преподавателя иностранного языка: (1) техническая идентичность (фокус на методологии и лингвистической корректности); (2) диссонанс и критическая рефлексия (столкновение с дезориентирующими событиями в мультикультурной среде); (3) исследовательская реориентация (активный поиск новых подходов и теоретических оснований); (4) аксиологическая интеграция (осознанная артикуляция и воплощение педагогических ценностей в практике); (5) экспертная аксиологическая идентичность (гибкость, наставничество и трансформация образовательного контекста). Центральным механизмом перехода между фазами выступает критическая рефлексия, инициируемая ситуациями культурно-ценностного несоответствия. Модель дополнена матрицей институциональных контекстов, показывающей вариативность траекторий развития. Введено понятие «аксиологическая идентичность» как интегративный результат развития, обеспечивающий устойчивость педагога в эпоху автоматизации.

EN

Transformative value-oriented trajectory: a five-phase model of foreign language teacher professional identity development in a multicultural context

O. V. Printsipalova, A. P. Gulov

Abstract. The research aims to develop a processual model of professional identity development for foreign language teachers, describing the dynamics of its qualitative transformation within a multicultural educational environment. The scientific novelty of the study is twofold. First, J. Mezirow's transformative learning theory is consistently applied not to the learner, but to the teacher as a subject of professional development, which allows for the adaptation of the concepts of "disorienting dilemma" and "critical reflection" to the analysis of a pedagogical career. Second, based on this adaptation and a synthesis with cultural-historical psychology (L. S. Vygotsky, V. K. Zaretsky) and context-based learning theory (A. A. Verbitsky), an original process-dynamic model has been developed. This model describes not merely the stages, but the mechanisms and trajectories of the qualitative transformation of a foreign language teacher's identity: (1) technical identity (focus on methodology and linguistic correctness); (2) dissonance and critical reflection (encountering disorienting dilemmas in a multicultural environment); (3) exploratory reorientation (active search for new approaches and theoretical foundations); (4) axiological integration (conscious articulation and embodiment of pedagogical values in practice); and (5) expert axiological identity (flexibility, mentorship, and transformation of the educational context). The central mechanism of transition

between phases is critical reflection initiated by situations of cultural and value mismatch. The model is supplemented by a matrix of institutional contexts showing the variability of developmental trajectories. The concept of “axiological identity” is introduced as an integrative developmental outcome that ensures teacher resilience in the era of automation.

Введение

Актуальность. В условиях глобализации и цифровой трансформации образования профессиональная идентичность преподавателя иностранного языка претерпевает глубокие изменения. Понимание ее структуры является необходимым, но недостаточным условием для поддержки профессионального роста. Ключевой вопрос заключается в том, как происходит развитие этой идентичности: какие этапы, механизмы и триггеры определяют переход от технического исполнителя к рефлексивному агенту межкультурного диалога и ценностной трансформации.

Мультикультурный университет создает специфические условия для профессионального становления преподавателя иностранного языка. Работа с аудиторией, характеризующейся разнообразием культурных установок, ценностных систем и коммуникативных практик, регулярно ставит преподавателя перед задачами, которые невозможно решить путем механического воспроизведения усвоенных методических приемов. Профессиональная идентичность преподавателя иностранного языка в таких условиях не представляет собой фиксированный набор характеристик; она формируется как динамичный процесс непрерывного переосмысления и реконструкции профессионального «Я».

Предшествующие исследования (Вербицкий, 2017; Руднева, Козырева, 2025; Илюхина, 2023; Beijgaard, Meijer, Verloop, 2004; Akkerman, Meijer, 2011; Britzman, 2003) убедительно описали структурные компоненты профессиональной идентичности преподавателя: знание предмета, педагогическую компетентность, отношение к студентам и восприятие контекста работы. Однако вопрос о процессуальной динамике развития идентичности – о том, как именно преподаватель переходит от одной формы профессионального самопонимания к другой и какие факторы обуславливают этот переход, – исследован в значительно меньшей степени.

Актуальность данной проблематики усиливается в контексте технологической трансформации образования. Развитие систем искусственного интеллекта, способных выполнять шаблонные функции (генерацию учебных заданий, перевод текстов, автоматизированную коррекцию ошибок), ставит под вопрос традиционное понимание профессионального ядра преподавательской деятельности. Именно те аспекты работы, которые доминируют на начальной, технической фазе развития идентичности, – безупречное знание правил, структурирование материала, контроль усвоения – в наибольшей степени подвержены автоматизации. Это обостряет вопрос: в чем заключается уникальная, неотчуждаемая ценность педагога? Ответ на него лежит в плоскости переопределения профессиональной идентичности – перехода от «транслятора знаний» к субъекту, способному к ценностному выбору, этическому суждению и фасилитации диалога в условиях культурного разнообразия. Эти качества, составляющие ядро аксиологической идентичности, не могут быть делегированы искусственному интеллекту. Таким образом, технологическая трансформация не просто создает вызов, но и высвечивает истинное, человеческое содержание педагогического труда, делая его развитие не опцией, а императивом.

Основной исследовательский вопрос формулируется следующим образом: каковы ключевые фазы, механизмы и движущие силы процесса трансформации профессиональной идентичности преподавателя иностранного языка от технического специалиста к рефлексивному практику и агенту ценностного диалога?

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Изучить и систематизировать существующие теоретические подходы к пониманию структуры и динамики профессиональной идентичности педагога.
2. Обосновать эвристический потенциал теории трансформативного обучения Дж. Мезирова, культурно-исторической психологии Л. С. Выготского и теории контекстного обучения А. А. Вербицкого для анализа профессионального становления преподавателя.
3. Определить ключевые фазы и механизмы (триггеры, типы рефлексии) трансформации профессиональной идентичности преподавателя иностранного языка в мультикультурной среде.
4. Разработать оригинальную процессуально-динамическую модель развития идентичности, интегрирующую выделенные фазы и механизмы.
5. Сформулировать практические рекомендации по применению разработанной модели в системе профессиональной поддержки и повышения квалификации педагогов.
6. Выявить и проанализировать влияние различных институциональных контекстов на вариативность траекторий профессионального развития преподавателя иностранного языка.

Исследование носит теоретико-методологический характер и основано на методе теоретического синтеза. Основным объектом синтеза выступила теория трансформативного обучения Дж. Мезирова (Mezirow, 1997), которая впервые системно адаптируется к контексту профессионального развития самого педагога (а не обучающегося). Дополнительными теоретическими основаниями являются культурно-историческая психология Л. С. Выготского (2005) (концепция зоны ближайшего развития) и теория контекстного обучения А. А. Вербицкого (2017), позволяющие учесть социокультурную и деятельностьную обусловленность процесса становления идентичности.

Исследование носит теоретико-методологический характер и основано на методе теоретического синтеза и моделирования.

Методологическую базу исследования составляют взаимодополняющие теории:

1. Теория трансформативного обучения Дж. Мезирова (Mezirow, 1997), центральными понятиями которой являются «смысловая перспектива», «дезориентирующее событие» и «критическая рефлексия». Эта теория впервые в данном исследовании системно адаптируется для анализа профессионального развития самого педагога.

2. Культурно-историческая психология Л. С. Выготского (2005) и ее современная интерпретация в работах В. К. Зарецкого (2016; 2024), позволяющие рассмотреть профессиональное развитие преподавателя через призму «зоны ближайшего развития» как пространства качественных личностно-профессиональных изменений, опосредованных сотрудничеством и рефлексией.

3. Теория контекстного обучения А. А. Вербицкого (2017), которая дает возможность понять процесс становления идентичности как результат «проживания» и осмысления преподавателем реальных проблемных ситуаций в его профессиональной деятельности, а не просто усвоения абстрактных знаний.

Синтез данных теорий обеспечивает целостное рассмотрение процесса развития профессиональной идентичности в единстве его личностных (рефлексия, ценности), деятельностных (контекст, практика) и социальных (взаимодействие, институциональные условия) аспектов.

Теоретическая значимость исследования заключается в приращении научного знания о природе и механизмах профессионального становления педагога. Она определяется двумя взаимосвязанными аспектами. Методологический аспект состоит в адаптации и последовательном применении теории трансформативного обучения к контексту развития самого преподавателя, что расширяет ее объяснительный потенциал и открывает новое направление исследований – трансформативную педагогическую идентичность. Теоретико-модельный аспект выражается в создании оригинальной процессуальной модели, которая вводит новые концепты («аксиологическая идентичность», «контекстуальная матрица») для понимания динамики профессионального становления и интегрирует несколько теоретических традиций для описания качественных изменений идентичности преподавателя иностранного языка в мультикультурной среде.

Практическая ценность модели состоит в том, что она предоставляет конкретные ориентиры для перестройки систем поддержки профессионального роста – от программ повышения квалификации до институциональной кадровой политики. Она призывает сместить акцент с формального обучения «знаниям и умениям» на создание условий для глубокой, поддерживаемой рефлексии над ценностными основаниями педагогической деятельности.

Обсуждение и результаты

Теоретические подходы к исследованию профессиональной идентичности педагога: структурно-динамический анализ

Исследования профессиональной идентичности преподавателей за последние два десятилетия сформировали понимание этого феномена как сложного, многомерного и динамичного конструкта. Бошамп и Томас (Beauchamp, Thomas, 2009) в систематическом обзоре литературы выделили четыре ключевых измерения идентичности: знание предмета, педагогическая компетентность, отношение к обучающимся и восприятие институционального контекста. Авторы подчеркивают, что идентичность не является фиксированной характеристикой, а формируется в процессе взаимодействия между индивидуальными представлениями о себе и социальными ожиданиями, предъявляемыми к роли преподавателя. Это взаимодействие создает напряжение, разрешение которого требует постоянной рефлексивной работы.

Центральная роль рефлексии в профессиональном становлении подробно описана Шеном (Schön, 1983), который ввел различие между рефлексией-в-действии (reflection-in-action) и рефлексией-о-действии (reflection-on-action). Первая представляет собой способность корректировать свою практику непосредственно в процессе работы, реагируя на непредвиденные обстоятельства; вторая – систематический анализ опыта после его завершения с целью извлечения уроков и переосмысления профессиональных установок. Шен утверждает, что настоящий профессионализм начинается там, где специалист способен выйти за пределы технического применения правил и вступить в диалог с ситуацией, признавая ее уникальность и неопределенность. Эта концепция рефлексивной практики стала основополагающей для понимания профессионального развития как процесса, направленного не только на накопление навыков, но и на трансформацию способов мышления о практике.

Дэй и коллеги (Day, Kington, Stobart et al., 2006) эмпирически продемонстрировали, что профессиональная идентичность учителей не является ни полностью стабильной, ни фрагментированной, но варьируется в зависимости от жизненных обстоятельств, стадии карьеры и институциональных условий. В их лонгитюдном исследовании выявлены периоды относительной устойчивости, когда профессиональные представления преподавателя согласованы с его практикой и внешними требованиями, и периоды нестабильности, вызванные организационными изменениями, конфликтами ценностей или личными кризисами. Авторы подчеркивают, что именно периоды нестабильности создают возможности для качественного изменения идентичности, хотя в отсутствие поддержки они могут привести к выгоранию и уходу из профессии.

Аккерман и Мейер (Akkerman, Meijer, 2011) предложили диалогический подход к концептуализации профессиональной идентичности, рассматривая ее как результат непрерывного внутреннего диалога между различными

«Я» преподавателя: личным и профессиональным, идеальным и реальным, прошлым и настоящим. Этот диалог разворачивается не в вакууме, а в социальном контексте взаимодействия с коллегами, студентами, институциональными структурами и культурными нормами. Диалогическая перспектива позволяет увидеть, что профессиональная идентичность не «принадлежит» индивиду как устойчивое свойство, но постоянно конструируется в ответ на ситуативные требования и социальные отношения. Это имеет важное следствие: развитие идентичности невозможно понять вне анализа тех контекстов и диалогов, в которых она формируется.

Келхтерманс (Kelchtermans, 2009) развивает эту идею, вводя понятие самопонимания (self-understanding) как ядра профессиональной идентичности. Он показывает, что самопонимание преподавателя включает пять взаимосвязанных компонентов: самовосприятие (как я представляю себя в роли преподавателя), самооценку (как я оцениваю свою работу), восприятие задач (что я считаю своими профессиональными обязанностями), мотивацию (почему я занимаюсь этой работой) и видение будущего (каким преподавателем я хочу стать). Особое внимание Келхтерманс уделяет уязвимости (vulnerability) как неотъемлемой характеристике педагогического труда: преподаватель постоянно находится в ситуации оценивания со стороны студентов, коллег и администрации, что делает его профессиональное «Я» чувствительным к критике и неудачам. Критическая рефлексия над собственной уязвимостью и способами ее преодоления становится механизмом профессионального роста. Это понимание профессиональной уязвимости согласуется с выводами И. А. Рудневой и О. А. Козыревой (2025, с. 66), которые, исследуя формирование профессиональной идентичности будущих педагогов, подчеркивают ее структурно-уровневый, динамический характер, а также зависимость от активности самого субъекта и воздействия целого ряда факторов. Авторы выделяют в структуре профессиональной идентичности педагога три ключевых компонента: эмоциональный (увлеченность профессией, вера в успех), коммуникативный (опыт взаимодействия) и деятельностный (опыт проектирования педагогической деятельности), что созвучно нашему пониманию многомерности идентичности.

Олсен (Olsen, 2008) в биографическом исследовании убедительно демонстрирует, что траектории профессионального развития преподавателей глубоко укоренены в их личных историях: опыт детства, собственное школьное обучение, культурный и социальный бэкграунд формируют первоначальные представления о том, что значит «быть учителем». Эти представления часто остаются имплицитными и начинают осознаваться только при столкновении с практикой, которая не соответствует усвоенным образцам. Олсен вводит понятие «вход в профессию» (entry into profession) как критический период, когда происходит первичное согласование личной биографии с институциональными требованиями. Однако это согласование не является односторонним актом: на протяжении карьеры преподаватель многократно пересматривает свои профессиональные установки в ответ на новые вызовы.

Эмоциональная насыщенность начального этапа карьеры, описанная Олсеном, получает конкретизацию в исследовании А. С. Илюхиной (2023, с. 96). На материале интервью с начинающими учителями она показывает, что этот период характеризуется прохождением через четыре эмоциональные стадии: «фантазирование», «выживание», «мастерство» и «воздействие». Стадия «выживания», приходящаяся на первый год работы, сопряжена с борьбой за профессиональное «Я», сомнениями в принадлежности к педагогическому сообществу и восприятием отсутствия видимых успехов как личной неудачи. Именно этот эмоционально напряженный опыт, по мысли Илюхиной, становится триггером для запуска процессов самоидентификации, заставляя молодого педагога искать ответ на вопрос: оставаться в профессии или нет.

Бритцман (Britzman, 2003) дополняет эту картину критическим анализом процесса «научения преподаванию». Она показывает, что становление преподавателя не сводится к усвоению методических приемов, а представляет собой сложный процесс конструирования профессионального «Я» в условиях противоречивых дискурсов: идеализированных образов «хорошего учителя», институциональных норм, собственных убеждений и студенческих ожиданий. Практика, согласно Бритцман, не просто применяет теорию – она создает новое знание о преподавании, которое зачастую расходится с нормативными предписаниями, что порождает внутреннее напряжение, преодоление которого требует критической рефлексии над собственными допущениями и готовности к изменению.

Бейярд с коллегами (Beijaard, Meijer, Verloop, 2004) в своей основополагающей работе обобщил исследования по профессиональной идентичности учителей, подчеркнув, что она не является стабильной или фиксированной, а представляет собой непрерывный процесс интерпретации и реинтерпретации опыта. Авторы выделили ключевые характеристики идентичности: она динамична, формируется под влиянием как личных, так и контекстуальных факторов и включает в себя множество суб-идентичностей, которые должны быть более или менее сбалансированы.

Представленные исследования формируют богатую картину профессиональной идентичности преподавателя, однако в них присутствует важное ограничение: они преимущественно описывают структурные компоненты идентичности или фиксируют ее вариативность в разных контекстах, но не предлагают детализированных процессуальных моделей, объясняющих, как именно происходит качественная трансформация профессионального самопонимания на протяжении карьеры. В частности, недостаточно изучены механизмы перехода от технического исполнения профессиональных обязанностей к рефлексивной практике, основанной на осознанных ценностных выборах. Особенно остро эта проблема проявляется в мультикультурном образовательном контексте, где преподаватель иностранного языка регулярно сталкивается с ситуациями культурно-ценностного несоответствия, требующими не просто методической корректировки, а глубокого переосмысления оснований своей педагогической деятельности.

Трансформативное обучение, культурно-историческая психология и теория контекстного обучения как методологическая рамка анализа профессионального становления преподавателя

Для заполнения этого пробела продуктивным оказывается обращение к теории трансформативного обучения Дж. Мезирова (Mezirow, 1997), которая изначально разрабатывалась для описания процесса трансформации смысловых перспектив взрослых обучающихся, но может быть адаптирована к анализу профессионального становления самих преподавателей. Центральным в ней является понятие «смысловой перспективы» (meaning perspective) – совокупности глубинных, часто неосознаваемых убеждений, ценностей и допущений, через которые человек интерпретирует свой опыт. Обучение становится трансформативным, когда происходит критическая рефлексия над этими рамками, ведущая к их радикальному пересмотру и смене. Мезиров описывает этот процесс как последовательность фаз, инициируемую «дезориентирующим событием» (disorienting dilemma) – ситуацией, которая не укладывается в существующие схемы понимания и вызывает когнитивно-эмоциональный диссонанс.

Адаптация этой теории к развитию профессиональной идентичности преподавателя представляется логичной и эвристичной. Преподаватель в мультикультурной аудитории постоянно сталкивается с потенциально дезориентирующими событиями: когда методический прием, успешный в одной культурной группе, терпит неудачу в другой; когда ценностный конфликт между студентами требует не лингвистического, а этического вмешательства; когда осознается, что учебник некритично воспроизводит культурные стереотипы. Преодоление этих ситуаций требует не просто методической корректировки, а глубокой рефлексии над собственными педагогическими ценностями, культурными предубеждениями и профессиональной ролью.

Дополнительную глубину анализу придают культурно-историческая теория Л. С. Выготского (2005, с. 905) и теория контекстного обучения А. А. Вербицкого. Выготский через концепцию зоны ближайшего развития (ЗБР) подчеркивает, что развитие происходит в сотрудничестве с более опытным Другим, который помогает осваивать новые смыслы и способы действия. Современное прочтение этой идеи, предложенное В. К. Зарецким, расширяет ее применимость далеко за пределы детского возраста и учебной деятельности. Зарецкий (2024, с. 51-52; 2016), обобщая многолетние исследования и практику рефлексивно-деятельностного подхода, показывает, что ЗБР может быть понята как многовекторное пространство, в котором один шаг в обучении (преодоление конкретной трудности) способен инициировать качественные изменения по многим векторам развития одновременно: субъектной позиции, рефлексии, самоэффективности, способности к саморегуляции и др. Как отмечает В. К. Зарецкий (2024, с. 45), прослеживая эволюцию понятия «зона ближайшего развития» (ЗБР), в последние десятилетия происходит не просто расширение сфер его применения, но и качественное изменение его методологических функций – от объяснительного принципа к предмету исследования и далее к методологическому средству построения новых исследовательских предметов и психолого-педагогических технологий. В контексте нашего исследования это означает, что ЗБР преподавателя – не просто зона освоения нового методического приема, а пространство целостного личностно-профессионального развития, которое может создаваться через диалог с коллегами-наставниками, теоретическими текстами или через рефлексивный диалог с самим собой как с «Другим», преодолевающим прежние ограничения. Эта динамика понятия ЗБР созвучна нашей задаче описания процессуальной трансформации идентичности самого преподавателя. Теория Вербицкого (2017, с. 224) акцентирует в свою очередь, что усвоение профессиональных знаний происходит только через их «проживание» и апробацию в конкретном контексте педагогической деятельности. Развитие идентичности, таким образом, – это не усвоение абстрактных принципов, а их интериоризация через преодоление реальных проблемных ситуаций в практике.

Фазы и механизмы трансформации профессиональной идентичности преподавателя иностранного языка в мультикультурной среде

На основе адаптации теории Мезирова к специфике педагогического труда предлагается следующая процессуальная модель, описывающая траекторию развития идентичности преподавателя иностранного языка.

Фаза 1: Техническая идентичность. Эта фаза характерна для начала профессиональной карьеры. Фокус преподавателя сосредоточен на технической правильности и эффективности: безупречное знание грамматики, логичное структурирование урока, корректное использование методических приемов, формальное соблюдение учебной программы. Ценности и культурные аспекты преподавания остаются на периферии или воспринимаются как нечто само собой разумеющееся, унаследованное от собственных учителей. Культурное разнообразие студентов видится скорее как источник методических сложностей («как объяснить тем, кто не понимает?»), а не как образовательный ресурс. Идентичность определяется через компетенцию «знаю и могу объяснить предмет». Преподаватель на этой стадии часто следует авторитарной или исключительно технократической модели, где главное – передача нормированного знания и контроль его усвоения.

Фаза 2: Диссонанс и критическая рефлексия. Преподаватель сталкивается с серией дезориентирующих событий, которые не разрешаются техническими средствами. Например: студент из культуры с высоким индексом дистанции власти молча игнорирует задания, построенные на равноправной дискуссии; групповая работа провоцирует конфликт между студентами с индивидуалистической и коллективистской ментальностью; собственная нейтральная позиция в обсуждении спорной культурной темы воспринимается студентами

как молчаливая поддержка одной из сторон. Эти события вызывают профессиональный и личностный дискомфорт, чувство некомпетентности, фрустрацию. Начинается этап критической рефлексии: «Почему мои методы не работают?», «Чи культурные нормы я невольно навязываю?», «Какой ценностный посыл я на самом деле передаю?». Это болезненная, но необходимая фаза разрушения автоматизмов, «распада» прежней, слишком узкой профессиональной самооценки. Именно здесь зарождается потребность в изменении. Без поддержки (со стороны коллег, методистов, психологов) преподаватель может «застрять» в этой фазе, что ведет к выгоранию или циничному отступлению к технократизму.

Фаза 3: Исследовательская реориентация. Диссонанс стимулирует активный поиск новых ответов. Преподаватель обращается к теоретической литературе, включая работы по критической педагогике. Как писал Пауло Фрейре, подлинное освобождение требует, чтобы угнетенные «критически осознали причины своего положения, чтобы через преобразующее действие они могли создать новую ситуацию» (Freire, 1970, p. 47). Преподаватель также обращается к исследованиям по культурно-релевантному преподаванию (Ladson-Billings, 1995) и межкультурной коммуникации. Он может найти опору в практико-ориентированных руководствах для рефлексии (Brookfield, 2015). Преподаватель вступает в диалог с более опытными коллегами, посещает тренинги. Формируется новый понятийный аппарат для осмысления своей практики: «культурный капитал», «скрытый учебный план», «власть и привилегия в классе», «трансформативное обучение». Это фаза активного «учения» и концептуализации. Преподаватель начинает осторожно экспериментировать: адаптировать материалы с учетом культурного бэкграунда студентов, вводить задания на сравнительный культурный анализ, практиковать технику «опасного диалога» для обсуждения сложных тем. Идентичность становится более гибкой и исследовательской: «я учусь работать с разнообразием».

Фаза 4: Аксиологическая интеграция. Переход от Фазы 3 к Фазе 4 осуществляется через качественное изменение характера рефлексии. Если на Фазе 3 рефлексия носит преимущественно инструментальный характер («какие новые методы работают лучше?»), то накопленный опыт успешных и неудачных экспериментов в мультикультурной среде постепенно кристаллизуется в осознание устойчивых связей между применяемыми подходами и их ценностными основаниями. Ключевым механизмом здесь выступает реконструктивная рефлексия (Mezirow, 1997; Зарецкий, 2024), направленная на пересмотр глубинных предпосылок собственной деятельности. Преподаватель не просто отбирает эффективные приемы, но задается вопросами: «Почему для меня важно, чтобы студенты научились слышать Другого?», «Какое представление о культуре я транслирую через эти тексты?». Ответы на эти вопросы, рождающиеся в диалоге с собственным опытом, теоретическими источниками и коллегами, оформляются в связную педагогическую философию. Происходит интериоризация ценностных ориентиров: они перестают быть внешними (заимствованными из литературы или от наставников) и становятся «внутренним компасом», направляющим педагогический дизайн и взаимодействие с аудиторией. Таким образом, артикуляция ценностей – это не декларация, а результат сложной рефлексивной работы по интеграции опыта и смыслов. Профессиональная идентичность обретает цельность и устойчивость, основанную на внутренних убеждениях, а не на внешних требованиях.

Фаза 5: Экспертная аксиологическая идентичность. На этой стадии ценностно-ориентированная практика становится не просто осознанной, но и «встроенной» в саму ткань профессионального бытия педагога. Аксиологическая позиция, сформированная на предыдущей фазе, перестает быть объектом постоянной рефлексии и превращается в естественный, органичный способ восприятия и действия. Это проявляется в трех ключевых аспектах.

Во-первых, ценности выступают не как внешние ограничители или декларируемые принципы, а как внутренний источник педагогической импровизации. Преподаватель демонстрирует высокую контекстную чувствительность не потому, что владеет набором техник, а потому, что его ценностная позиция (диалог, уважение к Другому, инклюзия) определяет само видение педагогической ситуации. Адаптация стратегий под конкретную группу происходит спонтанно и аутентично, поскольку опирается на глубинное понимание того, что является ценным в данном взаимодействии.

Во-вторых, аксиологическая идентичность обретает транслирующий и преобразующий характер. Педагог не только сам реализует ценности в практике, но и становится их проводником в более широком профессиональном и институциональном контексте. Он выступает как наставник, помогая коллегам не столько освоить методики, сколько пройти собственный путь ценностного самоопределения. Его участие в изменении учебных программ, создании инклюзивной среды, развитии профессиональных сообществ мотивировано не абстрактными требованиями, а стремлением создать условия, в которых ценности диалога и уважения к разнообразию могли бы воплощаться системно.

В-третьих, происходит интеграция аксиологической позиции с исследовательской культурой. Преподаватель становится практиком-исследователем, для которого собственная практика – это источник знания о том, как ценности реализуются (или искажаются) в конкретных образовательных контекстах. Он способен не только применять, но и порождать новое знание о природе ценностно-ориентированного преподавания.

Таким образом, «экспертность» на этой фазе определяется не столько объемом методической компетенции, сколько способностью быть агентом ценностной трансформации – на уровне отдельного занятия, профессионального сообщества и институциональной среды. Устойчивость педагога к выгоранию и кризисам обеспечивается не внешними ресурсами, а укорененностью его профессиональной идентичности в осознанных, выстраданных и постоянно воспроизводимых в практике ценностях.

Важно отметить, что модель не предполагает жесткого линейного прогресса. Возможны «откаты» к предыдущим фазам при столкновении с особенно сложным контекстом или личным кризисом. Однако пройденный путь рефлексии облегчает возвращение на более высокий уровень.

**Процессуально-динамическая модель развития профессиональной идентичности:
интеграция фаз и механизмов трансформации**

Систематизация описанных выше фаз и механизмов позволяет перейти к их интеграции в единую процессуально-динамическую модель. Пятифазная модель трансформации профессиональной идентичности преподавателя иностранного языка (Рисунок 1) представляет собой концептуальную схему, визуализирующую траекторию развития от технического исполнителя к ценностно-ориентированному агенту изменений.

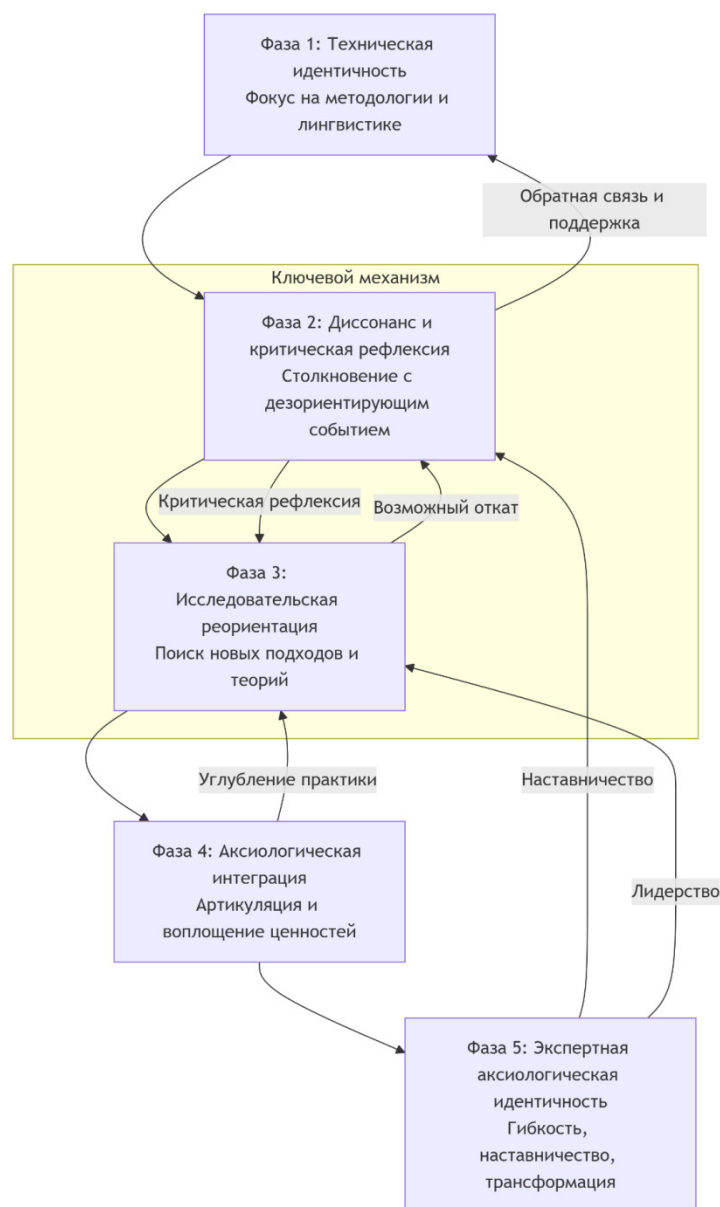


Рисунок 1. Пятифазная модель трансформации профессиональной идентичности преподавателя иностранного языка

В модели отражены следующие особенности:

1. Спиралевидное развитие – движение происходит вверх, но с возможностью обратных связей и возвратов к предыдущим этапам для их переосмысления.
2. Центральный механизм – критическая рефлексия, запускаемая дезориентирующими событиями, показана как ключевой двигатель перехода от Фазы 2 к Фазе 3.
3. Обратные связи – стрелки показывают, что:
 - наставник (Фаза 5) может поддерживать коллег на более ранних этапах;
 - возможны «откаты» при столкновении с новыми сложными вызовами;
 - достигнутые этапы служат основой для дальнейшего углубления практики.

4. Трансформация идентичности – эволюция от технического исполнителя (Фаза 1) к ценностно-ориентированному агенту изменений (Фаза 5).

Ключевым двигателем перехода от одной фазы к другой, особенно скачка с первой на вторую и со второй на третью фазы, является дезориентирующее событие (ДС). В контексте работы преподавателя иностранного языка ДС обладает специфическими характеристиками:

1. Культурно-ценностная природа: оно связано не с недостатком языкового или методического знания, а со столкновением разных систем смыслов и ценностей.
2. Эмоциональная заряженность: вызывает сильные чувства (растерянность, гнев, стыд, сострадание), которые служат мотиватором для изменения.
3. Невозможность разрешения старыми средствами: технические корректировки урока не помогают, требуется пересмотр более глубоких установок.

Однако само по себе ДС не гарантирует трансформацию. Оно может привести к защитной реакции, отрицанию или упрощению проблемы. Критическая рефлексия – это тот когнитивно-эмоциональный процесс, который превращает ДС из угрозы в возможность роста. В рамках модели выделяются три уровня рефлексии, соответствующие разным фазам:

1. Рефлексия содержания (Фаза 2): анализ того, «что пошло не так» в конкретной ситуации.
2. Рефлексия процесса (Фаза 3): анализ собственных мыслительных и педагогических шаблонов, которые привели к проблеме.
3. Реконструктивная рефлексия (Фазы 4-5): критический анализ глубинных предпосылок, ценностей и властных отношений в практике, и построение новой, более адекватной и этичной системы действий.

Процесс этого сложного перехода требует специальных поддерживающих условий. Прежде всего, необходимо безопасное пространство для диалога – возможность открыто обсуждать свои профессиональные сомнения и неудачи с коллегами, супервизорами или в рамках профессиональных сообществ без страха быть осужденным. Не менее важен доступ к альтернативным дискурсам через теоретические ресурсы, курсы и экспертов, которые предлагают новый понятийный язык и иные модели для осмысления педагогической практики. Наконец, ключевым условием является институциональное признание ценности рефлексии, когда вуз не только оценивает формальные показатели, но и поощряет профессиональный рост и педагогические инновации, основанные на глубоком критическом осмыслении преподавателем своей деятельности.

Практические рекомендации по применению модели в системе профессиональной поддержки и повышения квалификации педагогов

Предложенная пятифазная модель переводит абстрактное понятие «профессиональное развитие» в плоскость конкретной, хотя и нелинейной, траектории. Она показывает, что переход от «техника» к «агенту трансформации» сопряжен с кризисами и требует целенаправленной поддержки критической рефлексии.

Прикладной потенциал модели раскрывается в нескольких направлениях для различных аспектов образовательной системы:

1. Диагностический и формирующий инструмент для методистов и администраторов. Модель позволяет:
 - диагностировать текущую фазу развития преподавателя или педагогического коллектива;
 - выявлять «застывание» на определенной стадии (например, массовое пребывание в фазе диссонанса без ресурсов для выхода может сигнализировать о системных проблемах в поддержке кадров);
 - разрабатывать адресные программы сопровождения. Для преподавателей на Фазе 1 важны не столько методические семинары, сколько создание ситуаций встречи с «инаковостью» (например, через включение в межкафедрацкие проекты). Для Фазы 2 критически важны психологическая поддержка и супервизия. Для Фазы 3 – доступ к релевантным теоретическим и практическим ресурсам. Для Фазы 4 – площадки для презентации и обсуждения педагогических философий. Для Фазы 5 – создание условий для наставничества и лидерства.

2. Инструмент саморефлексии для преподавателя. Модель дает преподавателю карту для понимания собственного профессионального пути, легитимизирует переживаемые трудности как закономерный этап роста, а не как личную неудачу. Это может снизить уровень тревоги и выгорания.

3. Основа для проектирования образовательных программ. Программы повышения квалификации должны строиться не как передача готовых рецептов, а как фасилитация движения по описанным фазам. Ключевыми становятся такие форматы, как:

- разбор критических случаев (case-studies) из мультикультурной практики;
- рефлексивные дневники и портфолио, отслеживающие изменение педагогических взглядов;
- Peer-обзор и коллегиальное консультирование (lesson study, instructional rounds);
- супервизия сложных ситуаций с привлечением опытных наставников;
- проектная работа, направленная на изменение конкретного аспекта образовательной среды с учетом ценностного и межкультурного измерения.

4. Легитимация новой системы оценивания. Оценка профессиональной деятельности преподавателя должна включать критерии, отражающие развитие по предлагаемой траектории: наличие рефлексивной практики, примеры разрешения ценностных конфликтов, участие в развитии инклюзивной среды, наставничество.

Таким образом, модель выступает не только как теория, но и как практическая рамка для гуманизации и трансформации системы профессионального развития педагогов, делая ее более отзывчивой к реальным сложностям работы в современном мире.

Институциональный контекст как модератор траекторий профессионального развития преподавателя

Описанная выше логика трансформации не реализуется в институциональном вакууме развития профессиональной идентичности, однако ее конкретное воплощение и динамика существенно зависят от институционального контекста, в котором работает преподаватель. Разные образовательные среды порождают специфические типы дезориентирующих событий, создают уникальные барьеры и предоставляют различные возможности для поддержки рефлексивного перехода. С целью систематизации этих вариаций разработана следующая аналитическая матрица (Таблица 1), иллюстрирующая, как модель может проявляться в четырех характерных контекстах.

Таблица 1. Матрица институциональных контекстов как модераторов трансформативной траектории: специфика дезориентирующих событий, барьеров и ресурсов для прохождения фаз модели

Контекст	Доминирующие дезориентирующие события	Специфические барьеры перехода	Поддерживающие факторы
Элитный университет	- Высокие ожидания студентов - Конфликт между исследовательской и педагогической деятельностью - Давление академического превосходства и конкуренции	- Давление формальных показателей (KPI) - Нет времени на рефлексию - Культурный снобизм или избыточная уверенность в «универсальности» своих методов	- Доступ к ресурсам - Международные обмены - Наличие коллег-экспертов в области межкультурной коммуникации и педагогики
Региональный педвуз	- Низкая мотивация студентов - Ограниченное культурное разнообразие - Разрыв между теоретической подготовкой и возможностями ее применения в местном контексте	- Ограниченность ресурсов - Изоляция от профессионального сообщества и слабые связи с широкими академическими кругами	- Сплоченный коллектив - Меньшее давление рейтингов, позволяющее экспериментировать с педагогическим процессом - Возможность более глубокого погружения в локальный контекст и выстраивания образования «от почвы»
Языковые курсы	- Прагматические ожидания клиентов - Высокая текучесть студентов и непостоянство групп - Несоответствие между коммуникативной методикой и запросом на «натаскивание»	- Коммерциализация. Приоритет коммерческой эффективности над педагогическими целями - Нет академической среды	- Гибкость форматов и методов работы - Прямая обратная связь от клиентов как стимул развития - Возможность фокусироваться на индивидуальных траекториях и запросах обучающихся
Онлайн-платформы и дистанционное образование	- Отсутствие живого, невербального контакта - Технические сложности - Анонимность и пассивность части аудитории, сложности в формировании учебного сообщества	- Профессиональная и эмоциональная изоляция преподавателя - Ограниченные возможности для культурного диалога	- Глобальная аудитория - Широкий доступ к цифровым образовательным ресурсам и международным сетям

Предложенная матрица (Таблица 1) позволяет не просто констатировать разнообразие контекстов, но и проанализировать, как институциональные условия модифицируют прохождение каждой фазы модели, создавая специфические риски «застревания» и открывая уникальные возможности для развития.

В элитном университете доминирующим вызовом является сочетание высоких академических стандартов и дефицита времени на педагогическую рефлексию. Это создает риск «консервации» на Фазе 1 (техническая идентичность), где исследовательская продуктивность (публикации, гранты) может подменять собой педагогическое развитие, а уверенность в универсальности своих методов блокирует чувствительность к культурным различиям студентов. Переход к Фазе 2 (диссонанс) часто инициируется не внутренними сомнениями, а внешними обстоятельствами (например, неудачей в международной аудитории или конфликтом ценностей с иностранными студентами). Поддерживающим фактором выступает доступ к экспертному знанию и коллегам, уже находящимся на высших фазах развития, что может ускорить движение через Фазы 3 и 4 при условии институционального признания ценности педагогической рефлексии.

В региональном педагогическом вузе ключевой парадокс заключается в том, что ограниченное культурное разнообразие студенческого контингента может тормозить возникновение дезориентирующих событий, необходимых для запуска Фазы 2. Преподаватель рискует надолго задержаться в «технической идентичности», поскольку его методы не сталкиваются с явным сопротивлением иной культурной логики. Однако именно здесь открывается уникальная возможность для «искусственного» культивирования диссонанса через включение в межрегиональные или международные проекты, анализ кейсов, виртуальный обмен. Сплоченный коллектив и меньшее давление формальных рейтингов создают благоприятные условия для прохождения Фаз 3 и 4, если будет обеспечен доступ к альтернативным дискурсам и теоретическим ресурсам, компенсирующим отсутствие живого культурного разнообразия.

В контексте языковых курсов доминирующим риском является «застревание» на Фазе 2 (диссонанс) без перехода к Фазе 3. Прагматические ожидания клиентов и коммерческая логика могут блокировать исследовательский поиск, побуждая преподавателя либо цинично возвращаться к техническому исполнению («даем то, что просят»), либо испытывать хроническое выгорание от несоответствия между педагогическими ценностями и институциональными требованиями. Поддерживающим фактором здесь выступает прямая обратная связь от учащихся и гибкость форматов, которые при правильной организации могут стать источником не фрустрации, а исследовательского интереса к индивидуальным траекториям обучения.

В онлайн-среде принципиальным вызовом становится невозможность опереться на невербальные сигналы и живое присутствие Другого, что затрудняет как возникновение спонтанных дезориентирующих событий (Фаза 2), так и их продуктивное проживание. Профессиональная и эмоциональная изоляция преподавателя создает риск «застывания» на любой фазе, поскольку отсутствует поддерживающее сообщество, необходимое для рефлексивной переработки кризисного опыта. В то же время глобальный охват аудитории и доступ к цифровым ресурсам открывают беспрецедентные возможности для Фазы 3, если будут созданы компенсаторные механизмы (виртуальные профессиональные сообщества, регулярная супервизия), позволяющие преодолеть изоляцию.

Таким образом, практическое применение модели требует не просто диагностики текущей фазы развития преподавателя, но и анализа институционального контекста как модератора траектории: одни и те же фазы могут проходить по-разному, с разными рисками и в разном темпе в зависимости от того, в каком из четырех описанных контекстов работает педагог. Разработка программ поддержки должна учитывать эту контекстуальную специфику, предлагая дифференцированные механизмы инициации рефлексии и преодоления институциональных барьеров. Это направление представляет собой важную область для дальнейших сравнительных исследований.

Ограничения и направления будущих исследований

Представленная модель является результатом концептуального теоретического синтеза и требует эмпирической верификации и уточнения. Можно выделить несколько перспективных направлений дальнейшей работы:

1. Эмпирическая валидация модели. Необходимы лонгитюдные качественные исследования (биографические интервью, нарративный анализ, дневниковые методы), отслеживающие траекторию конкретных преподавателей на протяжении 5-10 лет. Это позволит проверить полностью, последовательность фаз, выявить возможные альтернативные пути развития.

2. Разработка диагностического инструментария. Создание и апробация валидных и надежных опросников, шкал или структурированных интервью-протоколов для идентификации текущей фазы развития профессиональной идентичности преподавателя иностранного языка.

3. Исследование роли институционального контекста. Как организационная культура вуза, система стимулирования, отношения в коллективе, наличие/отсутствие программ наставничества ускоряют или, наоборот, блокируют переходы между фазами? Требуются сравнительные case-studies разных университетов.

4. Кросскультурные сравнительные исследования. Изучение особенностей трансформации идентичности преподавателя иностранного языка в разных национальных и региональных контекстах (Россия, Европа, Азия, Ближний Восток). Насколько универсальна предложенная последовательность? Каково влияние макрокультурных ценностей (индивидуализм/коллективизм, дистанция власти) на характер «дезориентирующих событий» и способы рефлексии?

5. Изучение связи с профессиональным благополучием. Эмпирическая проверка гипотезы о том, что достижение Фаз 4 и 5 (аксиологической интеграции) коррелирует с более высоким уровнем профессиональной удовлетворенности, устойчивости к выгоранию и чувства осмысленности труда даже в условиях высокой нагрузки.

6. Интеграция с теорией эмоционального труда. Анализ того, какие эмоциональные стратегии использует преподаватель на разных фазах для управления своими переживаниями и создания нужной атмосферы в классе и как это связано с трансформацией его идентичности.

Заключение

Развитие профессиональной идентичности преподавателя иностранного языка в современном мультикультурном вузе – это сущностно трансформативный процесс. Он представляет собой не линейное восхождение по лестнице компетенций, а сложное, диалогическое и зачастую драматическое путешествие, в ходе которого переосмысливаются сами основы педагогического призвания. Предложенная пятифазная модель, интегрирующая теорию Мезирова, идеи Выготского и Вербицкого, выступает в качестве концептуальной карты данного пути становления.

В эпоху, когда искусственный интеллект способен автоматизировать передачу информации и выработку стандартных решений, уникальная и неотчуждаемая ценность преподавателя заключается именно в человеческой способности к смыслопорождению, этическому суждению и созиданию диалога через границы различий. Инвестиции в развитие именно этих качеств, понимаемых как ядро профессиональной идентичности, – это не просто ответ на технологический вызов, но и важнейший вклад в гуманизацию образования и подготовку новых поколений к жизни в сложном, многополярном мире. Предложенная модель задает концептуальные и практические рамки для таких инвестиций.

Модель становится операциональным инструментом диагностики, проектирования программ поддержки, обновления системы повышения квалификации и оценки труда преподавателя, а также дает педагогу язык для осмысления собственного пути. Предложенная модель демонстрирует, что развитие профессиональной идентичности преподавателя иностранного языка является нелинейным, диалогическим и часто кризисным процессом, центрированным вокруг переосмысления ценностно-смысловых оснований педагогической деятельности. Модель обладает значительным практическим потенциалом, выступая в качестве «дорожной карты» для диагностики этапов развития и проектирования программ профессиональной поддержки, нацеленных на формирование рефлексивного и этически ответственного педагога-агента трансформации.

Модель показывает, что движущей силой развития является критическая рефлексия, рождающаяся в столкновении с инаковостью и нестыковками мультикультурного опыта («дезориентирующими событиями»). Она детализирует путь от «технической идентичности», сосредоточенной на правильности и контроле, через кризис и поиск – к «аксиологической идентичности», сфокусированной на осознанных ценностях диалога, справедливости, этической ответственности и межкультурном посредничестве. Итогом этого пути оказывается становление педагога как целостного субъекта-агента, чья профессиональная идентичность основана не на владении информацией (ее легко делегировать ИИ), а на способности к ценностному выбору, рефлексивной практике и глубокому диалогическому взаимодействию с миром во всем его разнообразии.

Источники | References

1. Вербицкий А. А. Теория и технологии контекстного образования. М.: Московский педагогический государственный университет, 2017.
2. Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005.
3. Зарецкий В. К. Зона ближайшего развития: эволюция понятия // Культурно-историческая психология. 2024. Т. 20. № 3. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200305>
4. Зарецкий В. К. Один шаг в обучении – сто шагов в развитии: от идеи к практике // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3.
5. Илюхина А. С. Становление профессиональной идентичности учителя: эмоциональный компонент // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2023. Т. 12. № 3. <https://doi.org/10.12737/2306-1731-2023-12-3-93-99>
6. Руднева И. А., Козырева О. А. Формирование профессиональной идентичности будущих педагогов средствами обучения служением // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. № 1. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-1-63-81>
7. Akkerman S. F., Meijer P. C. A dialogical approach to conceptualizing teacher identity // Teaching and Teacher Education. 2011. Vol. 27. № 2. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
8. Beauchamp C., Thomas L. Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education // Cambridge Journal of Education. 2009. Vol. 39. № 2. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
9. Beijaard D., Meijer P. C., Verloop N. Reconsidering research on teachers' professional identity // Teaching and Teacher Education. 2004. Vol. 20 (2).
10. Britzman D. P. Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach. Revised ed. Albany: State University of New York Press, 2003.
11. Brookfield S. D. The Skillful Teacher: On Technique, Trust, and Responsiveness in the Classroom. San Francisco: Jossey-Bass, 2015. https://archive.org/details/skillfulteachero000broo_i0z5/page/n7/mode/2up
12. Day C., Kington A., Stobart G., Sammons P. The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities // British Educational Research Journal. 2006. Vol. 32. № 4. <https://doi.org/10.1080/01411920600775316>
13. Freire P. Pedagogy of the Oppressed. N. Y.: Herder and Herder, 1970.
14. Kelchtermans G. Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection // Teachers and Teaching: Theory and Practice. 2009. Vol. 15. № 2. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
15. Ladson-Billings G. Toward a theory of culturally relevant pedagogy // American Educational Research Journal. 1995. Vol. 32. № 3. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
16. Mezirow J. Transformative learning: Theory to practice // New Directions for Adult and Continuing Education. 1997. Vol. 74.
17. Olsen B. Teaching What They Learn, Learning What They Live: How Teachers' Personal Histories Shape Their Professional Development. Boulder, CO: Paradigm Publishers, 2008.
18. Schön D. A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. N. Y.: Basic Books, 1983.

Информация об авторах | Author information



Принципалова Ольга Вячеславовна¹, к. филол. н., доц.
Гулов Артем Петрович², д. пед. н.

^{1,2} Московский государственный институт международных отношений (университет)
Министерства иностранных дел Российской Федерации (МГИМО МИД России)



Olga Vjatcheslavovna Printsipalova¹, PhD
Artjom Petrovitch Gulov², Dr

^{1,2} Moscow State Institute of International Relations (MGIMO University)

¹ o.printsipalova@my.mgimo.ru, ² gulov@tea4er.org

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 17.02.2026; опубликовано online (published online): 23.03.2026.

Ключевые слова (keywords): профессиональная идентичность; трансформативное обучение; критическая рефлексия; дезориентирующее событие; аксиологическая компетентность; professional identity; transformative learning; critical reflection; disorienting dilemma; axiological competence.