



Оригинальное исследование

УДК 378

10.18413/2313-8971-2025-11-4-0-2

Коренная А.В.\* ,  
Дроботенко Ю.Б. 

## Формирующее профессиональное развитие педагога: теоретические основания и варианты практической реализации

Омский государственный педагогический университет  
Набережная им. Тухачевского, д. 14, г. Омск, 644099, Россия  
a.korennaya78@yandex.ru\*

Статья поступила 26 июня 2025; принята 17 декабря 2025;  
опубликована 30 декабря 2025

**Аннотация.** Введение. В условиях динамично меняющегося мира традиционные модели профессионального развития, ориентированные на передачу знаний и навыков, оказываются недостаточно эффективными для формирования гибких компетенций и способности к саморазвитию. Исследование потенциала формирующего профессионального развития является ответом на эти вызовы. Цель исследования состояла в научном обосновании сущности, содержания и вариантов практической реализации формирующего профессионального развития педагога. Материалы и методы. В работе использовались идеи системного и личностно-ориентированного подходов, принципы акмеологии и аксиологии применительно к профессиональному развитию педагога. Исследование осуществлялось посредством структурного и сравнительного анализов теоретических и методических оснований процесса профессионального развития педагога. Результаты. Определена рамка исследования понятий «развитие», «формирование», «профессиональное развитие», входящих в понятие «формирующее профессиональное развитие педагога». Установлено, что формирующее профессиональное развитие предполагает направленное изменение личности педагога, отражающееся в приобретении новой формы профессионализма под влиянием определенных факторов и условий профессиональной деятельности и открывающее новые пути для профессиональной самореализации и эффективной деятельности. Выявлены ключевые характеристики формирующего профессионального развития педагога (активная позиция педагога, постоянное стремление к своему «акме», наличие обратной связи, осознанное кризисное состояние, запрос на развитие «дефицитных» способностей). Обоснованы идеи формирующего оценивания применительно к формирующему профессиональному развитию педагога. Описаны основные стратегии реализации формирующего профессионального развития педагога (образовательная, экспертно-оценочная, менеджерская, рефлексивная, мотивационная, сопровождающая). Заключение. Формирующее профессиональное развитие педагога представляется новым инструментом совершенствований профессионально-педагогической деятельности. Перспективой изучения формирующего характера профессионального развития педагога является рассмотрение его как процесса осмысленного изменения

личности педагога и механизма интеграции результатов критической рефлексии в ценностно-смысловые установки на профессиональных рост.

**Ключевые слова:** профессиональное развитие; формирующий подход; формирующее профессиональное развитие; педагоги, стратегии профессионального развития

**Информация для цитирования:** Коренная А.В., Дроботенко Ю.Б. Формирующее профессиональное развитие педагога: теоретические основания и варианты практической реализации // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2025. Т.11. №4. С. 21-37. DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-4-0-2.

A.V. Korennaya\* ,  
Yu.B. Drobotenko 

Formative professional development of teachers: theoretical foundations and practical implementation

Omsk State Pedagogical University,  
14 Tukhachevsky Emb., Omsk, 644099, Russia  
a.korennaya78@yandex.ru\*

Received on June 26, 2025; accepted on December 17, 2025;  
published on December 30, 2025

**Abstract.** *Introduction.* In a rapidly changing world, traditional models of professional development that focus on knowledge and skill transfer are no longer effective in fostering flexible competencies and self-development. The study of the potential of formative professional development is a response to these challenges. The purpose of the study was to provide a scientific basis for understanding the essence, content, and practical implementation of formative professional development for educators. *Materials and methods.* The work used the ideas of a systemic and personality-oriented approach, the principles of acmeology and axiology in relation to the professional development of a teacher. The study was conducted through a structural and comparative analysis of the theoretical and methodological foundations of the process of a teacher's professional development. *Results.* The framework of the research of the concepts "development", "formation", "professional development" included in the concept "forming professional development of a teacher" is determined. It was established that the forming professional development involves a directed change of the teacher's personality, reflected in the acquisition of a new form of professionalism under the influence of certain factors and conditions of professional activity and opening up new ways for professional self-realization and effective activity. The key characteristics of a teacher's professional development were revealed: the active role of the teacher, constant striving for self-improvement, the presence of feedback, the acceptance of a state of crisis and the development of "deficient" abilities. The ideas of formative assessment in relation to the teacher's formative professional development were substantiated. The main strategies for implementing the teacher's formative professional development (educational, expert-evaluative, managerial, reflexive, motivational, and accompanying) were described. *Conclusion.* The formative professional development of a teacher is a new tool for improving professional and pedagogical activities. The perspective of studying the formative nature of a teacher's professional development is to consider it as a process of

meaningful change in a teacher's personality and a mechanism for integrating the results of critical reflection into value-based attitudes towards professional growth.

**Keywords:** professional development; formative approach; formative professional development; teachers; strategies of professional development

**Information for citation:** Korennaya, A.V. and Drobotenko, Yu.B. (2025), "Formative professional development of teachers: theoretical foundations and practical implementation", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 11 (4), 21-37, DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-4-0-2.

**Введение** (Introduction). В новых условиях быстро меняющегося мира и всеобщей цифровизации современные образовательные запросы на уровне общества и на уровне обучающихся становятся вызовами для педагогов. От педагога сегодня требуется не просто передача знаний, а развитие у учеников аналитического мышления, глубокого анализа и самостоятельности. Следовательно, меняться и развиваться должен и сам педагог. Развитие – критически важный элемент профессионального роста педагога: требуется понимать мотивацию тех, кто обучается, помогать адаптироваться к цифровой среде, эффективно использовать интерактивные методы и персонализировать обучение. Так профессиональное развитие педагога сегодня переходит из разряда желательного в категорию абсолютно необходимую.

Основными проблемами профессионального развития педагогов сегодня являются:

- чрезмерная нагрузка, которая стала уже не личной проблемой, а системной преградой. Временной дефицит, когда рабочая нагрузка не оставляет времени на изучение профессиональной литературы, вебинары, освоение новых технологий, профессиональной рефлексии лишает педагога возможностей для саморазвития;

- формализация процесса повышения квалификации, когда целенаправленная курсовая подготовка, предусмотренная системой образования, не позволяет глубоко погружаться в методические темы, т.к. педагоги

предпочитают выбирать короткие или наименее требовательные курсы;

- эмоциональное выгорание, которое приводит к снижению когнитивной активности, затрудняет усвоение новой информации и потере внутренней мотивации к развитию;

- неосознанность педагогами проблем в собственном профессиональном развитии;

- дефицит оперативной методической поддержки педагога, восполняющей потребность педагога в развитии новых компетенций.

Обозначенные проблемы не позволяют обеспечить индивидуализацию обучения, становятся преградой к мотивированию и сопровождению обучающихся. Это создает порочный круг: низкое качество ведет к неудовлетворенности участников образовательного процесса, учеников, родителей, администрации, самого учителя, что усиливает кризисное состояние и еще больше блокируя развитие. Профессиональное развитие возможно только тогда, когда у педагога есть время, силы и желание развиваться.

Диагностика (самодиагностика) развития профессиональных компетенций и способностей педагогов, системный подход к организации повышения квалификации позволит педагогу выявлять противоречия в своей деятельности и находить стратегические решения при проектировании профессионального развития (преодоление стагнации и кризисных состояний, поиск новых карьерных траекторий).

Внимание к теме профессионального развития волнует как российских, так и зарубежных исследователей и практиков, прослеживается в работах исследователей, которые изучают данный вопрос, выделяя ключевые компоненты развития. Акмеологическая концепция, предлагаемая А.А. Деркач и В.Г. Зазыкиным включает в себя два аспекта: содержательный и процессуальный. Авторы подчеркивают, что становление профессионализма личности происходит посредством развития профессионально значимых способностей, личностных и деловых качеств, акмеологических составляющих профессионализма, рефлексивной организации, культуры рефлексии, творческого и инновационного потенциала, мотивации к достижениям, раскрытия творческих способностей и наличия сильной и адекватной мотивации. Мотивационная основа профессионального развития формирует комплекс условий и факторов, содействующих личностным достижениям, что, по мнению авторов, имеет важное значение (Деркач, Зазыкин, 2003).

Концепция «карьерной зрелости» Д. Сьюпера объединяет феноменологические концепты и дифференциальную психологию, такой системный подход позволяет рассмотреть процесс профессионального развития как целостный. Автор предложил систему стадий и этапов развития, каждый из которых характеризуется уникальными задачами. стадия «пробуждения»; стадия «исследования»; стадия «сохранения»; стадия «снижения». Стадии профессионального развития соотносятся с этапами жизненного пути, то есть с возрастом человека. Одновременно с понятием стадиальности Дональд Сьюпер тоже вводит понятие профессиональной зрелости, относящееся к личности, которой с возрастом недостаточно текущих задач для профессионального развития. Принципиальное значение для автора концепции имеет умение видеть необходимость формирования

индивидуальных профессиональных предпочтений и определения типов карьер как способа реализации индивидом Я-концепции (Super, 1957; Super, Bohn 1971).

В основе теории Л.М. Митиной к профессиональному росту лежат принципы личностно-ориентированного подхода. «Модель профессионального развития характеризует конструктивный путь учителя в профессии, путь созидания, наращивания своего творческого потенциала, актуализации ресурсных возможностей» (Митина, 2018: 6) Митина выделяет модели адаптивного поведения, обусловленного внешними требованиями и условиями, и прогрессивного профессионального развития личности педагога, обусловленного внутренними процессами и не связанного с возрастом. (Митина, 2001).

Несмотря на достаточно широкую представленность в педагогике исследований, посвященных изучению значимости и совершенствованию профессионального развития, недостаточно внимания уделяется самому «развитию в процессе», «оформлению навыка, профессиональных способностей в развитии».

Противоречия в деятельности педагогов, следствием которых являются новые условия деятельности или профессиональная стагнация и кризисные состояния типичны для любого процесса, в том числе и процесса профессионального развития. Советский психолог Л.С. Выготский отмечал: «Если бы кризисов не было, их следовало бы выдумать специально, иначе никак нельзя объяснить развитие личности» (Выготский, 1927). В развитии педагога «кризис» отражает момент выявленных противоречий, момент необходимости формирования новых способностей.

Педагогические способности во многом являются следствием продуктивного преодоления кризисных состояний, в ходе которых педагог вынужден пересматривать свои установки, методы и

профессиональную идентичность. Н. В. Кузьмина рассматривала педагогические способности как специфическую форму чувствительности педагога к объекту и результатам собственной педагогической деятельности, а также к учащемуся как к субъекту общения, познания и труда (Кузьмина, 1961).

Приведем некоторые классификации педагогических способностей.

Ф.Н. Гоноболин в своей работе «О педагогических способностях учителя» (Гоноболин, 1964) выделяет следующие группы способностей: 1) дидактические способности проявляются в умении делать учебный материал доступным учащимся и связывать его с жизнью; 2) рефлексивно-гностические способности связаны с пониманием ученика, интересом к детям, творчеством в работе, наблюдательностью по отношению к детям; 3) интерактивно-коммуникативные способности отражают волевое влияние на детей, педагогическую требовательность, педагогический такт, способность организовать детский коллектив; 4) речевые способности – это содержательность, яркость, образность и убедительность речи учителя.

А.И. Щербаков к важнейшим педагогическим способностям относит: дидактические, конструктивные, перцептивные, экспрессивные, коммуникативные и организаторские (Щербаков, 1967).

В классификации В.А. Крутецкого обозначены следующие способности: дидактические, академические, перцептивные, речевые, организаторские, авторитарные, коммуникативные, педагогическое воображение или прогностические (Крутецкий, 1980).

Очевидно, что все представленные выше виды педагогических способностей находятся в постоянном развитии или целенаправленно формируются, что обеспечивает профессиональное развитие педагога.

**Цель исследования** – теоретическое обоснование сущности и содержания формирующего профессионального развития педагога и описание вариантов его практической реализации.

Формирующая составляющая профессионального развития педагога конструируется посредством приобретения требуемых и дополнительных педагогических компетенций, а также выработки профессиональных способностей (психологических, универсальных, специализированных), способствующих разрешению возникающих противоречий и затруднений в профессиональной деятельности.

**Методология и методы исследования (Methodology and methods).** Исследование строится на интеграции принципов акмеологии и аксиологии, применяемых к раскрытию сущности и содержания формирующего профессионального развития педагога. Системный подход позволяет изучать его как процесс, включающий в себя такие явления как формирование, развитие, профессионализм. Личностно-ориентированный подход направлен на принятие во внимание формирующей составляющей в развитии профессионального потенциала каждого педагога как активного субъекта образовательной деятельности.

В качестве основных методов исследования использовались: теоретический анализ, синтез, обобщение, сравнение, а также авторская интерпретация. Материалом для исследования послужили источники, полученные в результате расширенного поиска на платформе Google Scholar, Cyber Leninka, eLibrary.ru по ключевым запросам «формирование», «профессиональное развитие», «педагогические способности», «дезориентирующие дилеммы». В качестве материалов исследования использовались обзорные статьи, монографии и диссертации, находящиеся в открытом доступе.

**Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion).** Для определения понятия формирующего профессионального развития обратимся к содержанию входящих в него понятий

«развитие», «формирование», «профессиональное развитие». Соотнесение содержания обозначенных понятий представлено в таблице.

Таблица  
Таксономия понятий «развитие», «формирование», «профессиональное развитие»  
Table  
Taxonomy of the concepts “development”, “formation”, and “professional development”

Развитие	Формирование	Профессионально развитие
А.В. Петровский и М.Г. Ярошевский рассматривали развитие как неизбежный и необратимый процесс трансформации психических функций с течением времени	П. Н. Груздев предлагал называть формированием только стихийное воспитание — «воздействие различных условий на людей независимо от сознательной деятельности». (Груздев, 1949)	Л.М. Митина рассматривает профессиональное развитие как динамичное и глубокое изменение внутреннего мира человека, которое открывает новые пути для профессиональной самореализации и эффективной деятельности, выделяя три этапа профессионального пути: адаптацию, становление и стагнацию (Митина, 2024).
В.В. Давыдов определял развитие как ряд последовательных, как прогрессивных, так и регressiveных, но в целом необратимых изменений психики, затрагивающих как количественные и качественные аспекты. (Давыдов, 1995)	В Большом энциклопедическом словаре — это означает «придание определённой формы, составление, образование, например, какого-либо коллектива» (Прохоров, 2000)	
Л.И. Анциферова представляла развитие как формирование принципиально новых психологических образований, характеризующееся переходом системы на качественно иной уровень функционирования. (Анциферова, 2006).	В толковом словаре русского языка Д. Н. Ушакова «формирование» — «действие по глаголу «формировать» и состояние по глаголу «формироваться». Примеры: формирование взглядов, формирование полков, формирование организма. (Ушаков, Волин, 1940).	В.А. Сластенин рассматривает личностно-профессиональное развитие как процесс формирования личности, направленный на достижение высокого уровня профессионализма, освоение профессиональных навыков и осуществляется через профессиональную деятельность и

<p>В Большом энциклопедическом словаре «развитие» определяется как направленное, закономерное изменение, в результате которого возникает новое качественное состояние объекта — его состава или структуры.</p> <p>(Прохоров, 2000)</p>	<p>В словаре русского языка под редакцией Т. Ф. Ефремовой «формирование» — процесс действия по глаголам «формировать», «формироваться» (Ефремова, 2000).</p>	<p>самосовершенствование (Сластенин, Исаев, Мищенко, Шиянов, 2013).</p>
--	--	---

Анализ понятий «развитие», «формирование» и «профессиональное развитие», которые представлены в словарях и теориях таких ученых как Л.М. Митина, А.В. Петровский, В.А. Сластенин, Д. Сьюпер, Ф. Герцберг, демонстрирует многогранность и сложность этих концептов, отражающих как индивидуальные, так и социальные процессы. Укажем на основные общие и особенные черты формирующего профессионального развития педагога:

1) по характеру данного процесса: *развитие* — необратимый, качественный, нелинейный, иногда стихийный процесс; *формирование* — управляемый, структурированный, направленный на достижение результата; *профессиональное развитие* — этапный, адаптивный, связан с карьерой и самореализацией. Следовательно, формирующее профессиональное развитие — это целенаправленный, управляемый и одновременно внутренне мотивированный, непрерывный, опережающий процесс.

2) по источнику и движущим силам: *развитие* — внутренние противоречия, самоактуализация; *формирование* — внешние целенаправленные воздействия; *профессиональное развитие* — управляемый извне и внутри личности процесс профессиональной реализации (самореализации). Отсюда формирующее профессиональное развитие — целенаправленно активизируемый и управляемый внутренними механизмами рефлексии процесс, формирующий способность к саморазвитию.

3) по субъект-объектному воздействию: *развитие* — ориентир на личность и ее качества, то есть субъект; *формирование* — акцент на деятельность, навыки, а значит на объект; *профессиональное развитие* — личность в контексте карьеры.

4) Можно сделать вывод, что формирующее профессиональное развитие предполагает направленное изменение личности педагога, отражающееся в приобретении новой формы профессионализма под влиянием определенных условий профессиональной деятельности и открывающее новые пути для профессиональной самореализации и эффективной деятельности.

Понятие «формирующее» подчеркивает важность пролонгированного, не заканчивающегося развития и охватывает не только формальное образование, но и опыт, самообразование, а также взаимодействие педагога с коллегами и профессиональными сообществами.

Таким образом, формирующее профессиональное развитие педагога — это непрерывный управляемый процесс трансформации учителя как профессионала, в котором целенаправленно созданные условия стимулируют внутреннюю активность педагога, приводящую к качественным новообразованиям в педагогических способностях, личности и профессиональной идентичности, что принципиально меняет его практику и потенциал.

Теоретический анализ трудов отечественных и зарубежных ученых в области педагогики, психологии, акмеологии (Л. И. Митиной, А.А. Деркача, В.Г. Зазыкиной, Д. Сьюпера) позволили выявить ключевые характеристики и концептуальные предпосылки для определения сущности и специфики нового интегративного процесса – формирующее профессиональное развитие педагога.

Концепция Л.И. Митиной о профессиональном развитии учителя как личности подчеркивает необходимость преодоления стереотипов и выхода за рамки простого приспособления к внешним требованиям, что позволяет утверждать, что формирующее профессиональное развитие педагога базируется на активной позиции педагога, но углубляет ее. Развитие внутренних механизмов саморегуляции, самоопределения, инициативности преобразовывают практику. А.А. Деркач и В.Г. Зазыкин рассматривают профессиональное развитие как движение к вершинам («акме») через преодоление кризисов. Их идеи системности, одного из базовых принципов акмеологии, профессионализма являются фундаментальными для понимания формирующего профессионального развития.

На основе синтеза идей П.Н. Груздева в области психологии о роли профессионального опыта и В.А Сластенина – в педагогике о важности педагогического мастерства, гуманистической направленности и непрерывности развития, высветили неразрывную связь профессионального развития с конкретной деятельностью и социально-профессиональной средой. В контексте единства теорий в профессиональном развитии определена необходимость системного подхода, когда для эффективного совершенствования требуется интеграция теоретических знаний с практическим опытом. Вместе с тем целостно учитываться должны как личностные, так и

профессиональные аспекты. Такое развитие рассматривается не как разовый процесс, а долгосрочная стратегия принципа множественности системного подхода, требующая постоянного планирования и регулярного пересмотра целей и методов становления на протяжении всей карьеры.

В формирующем профессиональном развитии педагога фокус на формировании у педагога – активного субъекта, опосредованного своей деятельностью и акмеологическими технологиями, целостной системы внутренних условий и педагогических способностей. Данный процесс предстает как интегративный, инициируемый и формируемый педагогической системой, средой, технологиями сопровождения, претерпевая кризисные состояния, но внутренне субъектно управляемый.

Таким образом, формирующий характер профессионального развития обусловлен воздействием внешних и внутренних факторов на деятельность педагога и выражается в непрерывном приобретении или совершенствовании необходимых навыков, компетенций, профессиональных (психологических, универсальных, специализированных), способствующих разрешению возникающих противоречий и затруднений в педагогической деятельности.

К внешним факторам относятся: разнообразие культурных контекстов в классе, технологизация педагогической деятельности, появление новых цифровых инструментов обучения, развитие интерактивных технологий. Социальная среда, в которой работает педагог, также оказывает значительное влияние на его профессиональное развитие. Взаимодействие с коллегами, участие в профессиональных сообществах и обмен опытом способствует формированию профессиональных навыков. Экономическая ситуация в стране и финансирование образовательных учреждений могут влиять на доступность ресурсов для

профессионального развития. Учителя, работающие в условиях ограниченного бюджета, могут сталкиваться с трудностями в получении необходимых знаний и навыков, что подчеркивает важность создания устойчивой системы поддержки для педагогов.

Внутренние факторы – это способность педагога адаптироваться к изменениям, профессиональная идентичность, рефлексивные способности, мотивация к саморазвитию. Педагог, который успешно демонстрирует гибкость и готовность к изменениям претерпевает личностный рост, который является важным показателем формирующего развития. Умение сопоставлять свои профессиональные убеждения, роль, личностные качества с социальным запросом дает возможность конструировать новые педагогические способности. Без активной рефлексии формирующее профессиональное развитие может стать ситуативным, зависимым от внешних стимулов. Анализ и критическая оценка своей деятельности позволяют преобразовывать свой практический опыт в новые осознанные компетенции и проектировать траекторию профессионального развития. Рефлексия стимулирует мотивацию к саморазвитию, то есть внутренней обусловленной потребности к изменениям.

В педагогике существует понятие «формирующее оценивание». П. Блек (Paul Black) и Д. Вильям (Dylan William) первыми показали, что формирующее оценивание является не только инструментом влияния на обучение и учение, позволяющим достигать результатов обучения, но и длительным процессом. Классическая схема введения формирующего оценивания, предложенная П. Блэком и Д. Вильямом (Black, William, 2008), предполагает следующие шаги учителя для введения формирующего оценивания в процесс обучения: определить уровень и образовательные потребности обучающихся и критерии оценивания; используя разный инструментарий,

запустить механизм обратной связи, который позволяет детям понять, в каком направлении им следует двигаться, чтобы улучшить свои результаты; организовывать работу обучающихся в парах и группах для проведения взаимооценивания, что, по мнению ученых, позволит школьникам понять, как им следует организовать собственное обучение.

Структурирование и обобщение идей формирующего оценивания позволяет показать его структурное сходство с формирующим профессиональным развитием педагога: 1) определение состояния профессионального развития педагога (достижения, кризисные явления, противоречия) и диагностика актуальных и дефицитных потребностей педагога; 2) рефлексия (саморефлексия) результатов профессионального развития; 3) этап регулируемого (саморегулируемого) профессионального развития, где педагог выступает субъектом планирующим, организующим и направляющим процесс освоения новых педагогических способностей на основе рефлексии.

Формирующее оценивание изменило подходы к обучению и оцениванию. В отличие от традиционного, суммативного, оно акцентирует внимание на процессе обучения, а не только на конечных результатах. Процессуальная сторона формирующего оценивания в полной мере соотносится с сущностью формирующего профессионального развития педагога, которое тоже следует понимать как непрерывный цикл выявления недостающих способностей, поиска, апробации и рефлексии, а также поиска эффективных ресурсов.

Формирующий подход направлен на поддержку педагогов в их профессиональном развитии, позволяя им получать не только обратную связь, но и возможность развиваться на основе своих ошибок и успехов. Исходя из этого, формирующее профессиональное развитие педагогов принимает формы

педагогического содействия, проявляясь в экспертной помощи, рефлексивно-методическом сопровождении.

Прибегая к приемам авторской интерпретации профессионального развития педагога как постоянного инновационного процесса, имеющего непрерывный и формирующий характер, обозначим *основные стратегии его осуществления*:

- образовательная стратегия – профессиональное обучение и повышение квалификации;
- экспертно-оценочная – аттестация, конкурсы профессионального мастерства, внешняя экспертиза, самооценка профессионального развития;
- менеджерская стратегия – управление карьерой, поиск лучших практик для совершенствования профессиональной деятельности (бенчмаркинг);
- рефлексивная стратегия – саморефлексия, рефлексивные практики с коллегами, рефрейминг;
- мотивационная – повышение личной мотивации к развитию;
- стратегия сопровождения – менторство, наставничество, коуч-сессии, трекинг.

Дэвид Колб особое внимание уделяется роли получения опыта в образовательной деятельности. Он предложил модель обучения в процессе (в деятельности), основанную на цикле, состоящем из четырех этапов: получение конкретного опыта, рефлексия полученного опыта, формирование абстрактных концепций и активное применение знаний на практике. Данный подход подчеркивает, что профессиональный рост происходит через непрерывное обучение в деятельности, взаимодействие с опытом и его осмысление (Kolb, 2005).

Интересными применительно к формирующему профессиональному развитию выглядят положения теории «преобразующего обучения» (англ. *transformative learning*). По мнению Джека Мезирова, кризис является так называемой

«дезориентирующей дилеммой», столкновением со сложной ситуацией, которая ставит под сомнение существующие профессиональные убеждения. Профессор разграничивает дилеммы на внешние и внутренние. Внутренняя дилемма возникает, когда ощущается недостижение профессиональных целей и неудовлетворенность собственной педагогической деятельностью, что инициирует процесс трансформации. В формирующем профессиональном развитии фокус внимания смещается на критическую рефлексию опыта и трансформацию ценностно-смысовых установок, что служит творческим началом в профессиональном преобразовании (Mezirow, 1991).

Барри Циммерман разработал теорию саморегулируемого обучения (self-regulated learning, SRL). Согласно этой теории, индивид берёт на себя ответственность за собственное обучение и прилагает усилия для достижения академических успехов. Представление саморегулируемого обучения в качестве стратегии формирующего профессионального развития педагога смещает акцент с внешнего управления на развитие внутренней способности учителя к самостоятельному планированию, реализации, контролю и коррекции своей профессиональной деятельности. Принцип выбора выступает механизмом индивидуализации траектории формирующего развития в рамках личностно-ориентированной парадигмы, обеспечивая соответствие содержания и методов развития профессиональным потребностям, дефицитам педагогических способностей. Осознанный отбор ресурсов повышает практическую значимость новообразовательного процесса (Zimmerman, 1990).

Внешняя экспертиза деятельности учителей, которая назначается с привлечением независимых экспертов (методистов, психологов, опытных учителей

из других школ) дает еще более объективную оценку профессиональному развитию. Несмотря на то, что фокус экспертизы чаще всего направлен на соответствие стандартам, образовательным программам, текущим и итоговым достижениям, во время этой работы можно распознать тревожные сигналы. Например, хаос, когда у учителя оказываются непроверенные работы, несвоевременные проведения контрольных срезов, отсутствие планов или наоборот перфекционизм – идеальные, но «мертвые» планы-конспекты, написанные годы назад. Часто в замечаниях эксперты указывают на отсутствие индивидуализации, то есть задания шаблонные, особенности учеников игнорируются, что является признаком истощения методических ресурсов.

Конкурсное движение также можно смело отнести к способу выявления кризисных состояний, ведь именно конкурсы работают как фильтр при оценивании деятельности учителя. Как и предыдущие способы – это стрессовая процедура, отбор среди лучших, где даже реакция на неудачу или «тупиковую» ситуацию расценивается как маркер проблемного состояния. А вот возможность быстро мобилизоваться отмечается как устойчивая педагогическая способность.

Процедуры аттестации педагогических работников, внешней экспертизы, конкурсного движения выступают в качестве уникальных «окон возможностей» через которые можно увидеть кризисные состояния профессионального развития педагога.

Профессиональный рост, по мнению Фредерика Герцберга, другого исследователя в этой области, неразрывно связан с развитием карьеры. Герцберг акцентирует внимание на том, что для построения успешной карьеры важны не только профессиональные знания, но и умение представлять себя в профессиональной карьере, налаживать контакты и эффективно управлять своей карьерой. Он также подчеркивает значимость профессиональной

мотивации в достижении карьерных высот; удовлетворения как личных, так и внешних потребностей (Герцберг, 2007).

Управлять профессиональным развитием можно при помощи бенчмаркинга (эталонное оценивание, англ. *benchmarking*), т.е. осуществлять поиск лучших практик для совершенствования профессиональной деятельности и выбора дальнейшей карьерной траектории. Согласно определению профессора Энтона Аткинсона бенчмаркинг – это «процесс изучения и адаптации наилучших методов других для совершенствования собственных результатов». Алгоритм его действия в педагогике заключается в сознательном изучении, адаптации и применении лучших практик, но при этом должно исключаться копирование опыта – необходим системный анализ ресурсов, рефлексия и обязательная трансформация практики под свои условия и кризисные состояния. Основные цели этой стратегии – объективная диагностика своих слабых зон, поиск вдохновляющих образцов, развитие инновационного мышления и профилактика стагнации (Аткинсон, 2005).

Кэрол Двек, приобрела широкую известность благодаря своим работам о «развивающем мышлении». Ее представления о влиянии саморефлексии и оценки способностей на процесс развития в целом позволяют подходить к формирующему развитию педагога с экосистемной позиции, т.е. рассматривать данный процесс не как систему «исправления недостатков», а как «осознанный рост», «продвижение к акме». Педагог, принимающий свою незавершенность в развитии, становится более активным, чем тот, кто ориентирован на быструю успешность. Формирующее развитие требует большой личной работы и перестройки всей системы методической поддержки педагога (Dweck, 2006).

Достаточно новым способом профессионального развития является «рефрейминг», который был разработан в 80-х годах Р. Бендлером и Д. Гриндером на

основе наблюдений психотерапевта М. Эриксона. Теоретико-методологические аспекты рефрейминга представлены в книге «Рефрейминг: нейролингвистическое программирование и трансформация смыслов» (Бендлер, Гриндер, 2022).

Рефрейминг (от англ. *reframing* – «переобрамление», «переформатирование») позволяет взглянуть на ситуацию, событие или проблему с другой перспективы, изменив её значение или контекст. Простыми словами, рефрейминг направлен на личностные изменения, работу с «проблемными зонами» или решение проблемы или ситуации в формате «здесь и сейчас». Рефрейминг – это поиск новых решений, улучшение эмоционального состояния или изменение отношения к сложной профессиональной задаче. Как смена рамки у картины (или помещение рамки на новую картину), так и приобретение педагогом новой формы профессионализма предполагает, что содержание остается тем же; или меняется содержание («картина»), а «рамка» остается прежней. Однако общее восприятие меняется радикально в любом случае. К основным приемам рефрейминга можно отнести раскрытие потенциала педагога и поддержку с целью повышения мотивации и преодоления неуспехов.

Менторство и наставничество также сегодня представляются перспективными способами профессионального развития педагога. Как поиск наставника для себя, так и становление наставником для других способствует формированию иного уровня профессионализма посредством обмена знаниями и развития новых навыков. Участие в профессиональных ассоциациях, конференциях, семинарах дают возможность приобретать и совершенствовать профессиональные способности при взаимодействии с экспертами.

Канадско-американский профессор института Виргинии Кэрол Маллен в работе «Наставничество и коучинг в образовании» во главу своей теории ставит – диалог.

Эффективное наставничество создает безопасное пространство для открытого, честного, а иногда и критического обсуждения практики, дилемм, успехов и неудач. Этот диалог стимулирует критическую рефлексию, заставляя обоих педагогов, наставника и наставляемого, подвергать сомнению свои предположения, исследовать отношения в образовании, осознавать влияние контекста и конструировать новое понимание своей профессии.

Формирование профессиональной идентичности происходит через диалог, который выступает как социальная практика, где рождается новая профессиональная способность. Принцип доверительного отношения и оказания помощи, лежащий в основе практического воплощения диалогической теории Кэрол Маллен, создает необходимые психолого-педагогические условия для эффективного формирующего развития педагога (Fletcher, Mullen, 2012).

К современным стратегиям формирующего профессионального развития относится трекинг, который успешно применяется в сфере бизнеса. Опытный трекер Е. Калинин, известный своей «Школой трекеров», работает со стартапами, способствуя их быстрому развитию. Свой подход он называет гроутрекингом (от англ. *Growth Tracking* – «отслеживание роста»), что предполагает отслеживание прогресса и помочь в анализе развития, эффективности обучения и полученных результатов. Некоторые методы «отслеживание роста» могут использоваться и в педагогике:

– пред- и постоценка. Оцениваются знания или навыки наставляемых до и после определённых событий;

– формирующая оценка. Постоянная оценка, которая отслеживает развитие педагогов в процессе педагогической деятельности. Даёт обоим участникам педагогического процесса своевременную обратную связь, позволяет быстро вносить изменения и улучшения;

– критериальность. Предоставляют стандартизированную структуру для оценки достижений педагогов на основе заранее определённых критериев;

– аналитика. Анализирует вовлечённость педагогов, их производительность и прогресс с использованием данных из нескольких цифровых систем.

Таким образом, понятие «формирующее» открывает новые горизонты в понимании профессионального развития специалиста, позволяя разработать иные подходы к проектированию сопровождения и поддержки педагогов на этом пути, адаптации и интеграции традиционных методик профессионального развития к решению возникающих проблем и задач.

### Заключение (Conclusions).

Исследования в области формирующего профессионального развития могут стать новым инструментом совершенствовании профессиональной деятельности и средством обогащения теории педагогики.

Перспективным направлением изучения формирующего профессионального развития следует считать рассмотрение его как непрерывного рефлексивно-деятельностного процесса совершенствования и становления профессиональных способностей; как процесса изменений личности педагога и профессиональной деятельности посредством обратной связи, саморефлексии и «коррекции» кризисов; как механизма интеграции результатов критической рефлексии в ценностно-смысловые установки на профессиональных рост, самоорганизацию и преодоление стагнации.

Новообразовательный процесс формирующего профессионального развития педагога всегда связан с трансформацией педагогических способностей на разных его этапах, выбором новых ресурсов для их совершенствования, а также переосмыслинением целей, способов и форм организации работы, а также

ожидаемых результатов. Структура формирующего профессионального развития отличается от традиционного профессионального развития педагога появлением мета-уровня, который влияет на понимание и реализацию данного процесса в логике идей контекстуальной адаптивности профессиональной деятельности, ситуативности проблем, адресности в совершенствовании навыка или преодоления кризисного состояния и осознанной проактивности.

Этот процесс не должен ограничиваться курсами повышения квалификации, а требует создания системы сопровождения, наставничества и стимулирования учителя к активной позиции в совершенствовании профессиональной деятельности.

В результате исследования, целью которого было дать теоретическое обоснование сущности и содержанию формирующего профессионального развития педагога с предполагаемыми вариантами его практической реализации, установлено, что данный подход представляет собой эволюцию от компенсаторного «дообразования» к непрерывному росту, инициируемому изнутри профессиональной деятельности.

Ключевой вывод заключается в том, что эффективное формирующее развитие возможно лишь при синтезе трех условий: 1) смены позиции педагога на саморефлексию и самоисследование; 2) интеграции профессионально-личностного развития в педагогическую деятельность как непрерывного процессуального компонента; 3) системного применения инструментального комплекса метапрактик (бенчмаркинг, наставничество, рефрейминг, гроутрекинг) опосредованных рефлексией и направленных на проектирование профессионального роста.

Таким образом, формирующее развитие перестает быть отдельным процессом и становится неотъемлемой частью профессиональной культуры

педагога и организационной культуры школы. Перспективы дальнейших исследований видятся в разработке критериев и инструментов оценки эффективности формирующих практик, а также в изучении цифровых сред как катализатора непрерывного профессионального развития, которые будут способствовать самоанализу, самоизменению и самосовершенствованию, позволяя повышать уровень развития педагога, и, как следствие, качество образовательных результатов учащихся.

### Список литературы

Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. М.: «Институт психологии РАН», издание 2-е, испр. и доп. 2006. 512 с.

Бендлер Р., Гриндер Д. Рефрейминг: нейролингвистическое программирование и трансформация смыслов. СПб.: Пси. 2022. 234 с.

Воробьева, С.В. Современные средства оценивания результатов обучения в общеобразовательной школе: учебник для вузов. М.: Юрайт. 2025. 770 с.

Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-и томах. Вопросы теории и истории психологии. Фонд «Российская государственная библиотека» НЭБ. М.: Педагогика. 1982. С. 291-459.

Герцберг Ф. Мотивация к работе. М.: Вершина. 2007. 238 с.

Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе. М.: Просвещение. 1965. 259 с.

Деркач А.А. Психолого-акмеологические основания и средства оптимизации личностно-профессионального развития конкурентоспособного специалиста // Акмеология. 2013. №1. С. 11-16.

Груздев П.Н. Вопросы воспитания и обучения. М.: АПН РСФСР. 1949. 172 с.

Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Русский язык. 2000. 1210 с.

Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. М.: Академия. 2006. 240 с.

Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы: Дисс. ... доктора педагогических наук. М.: 1993. 468 с.

Крутецкий В.А. Психология: Учебник для учащихся педагогических училищ. М.: Просвещение. 1980. 352 с.

Крылова О.Н. Технология формирующего оценивания в современной школе. СПб: КАРО. 2023. 128 с.

Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей. Ленинград: Ленингр. гос. ин-т. 1961. 98 с.

Митина Л.М. Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски. СПб.: Нестор-История. 2018. 454 с.

Митина Л.М. Психология труда учителя. М.: Юрайт. 2024. 337 с.

Мошнина Р.Ш., Хиленко Т.П., Батырева С.Г. Профессиональное развитие педагогов на основе компетентностного подхода. М.: Планета. 2020. 192 с.

Неумоева-Колчеданцева Е.В. Сопровождение личностного самоопределения будущих педагогов как фасилитирующая практика // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 4(83). С. 248-251. DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00748.

Петровский В.А. К построению модели развития личности в переходном возрасте. Проблемы мотивации общественно полезной деятельности школьников. СПб.: АПН СССР. 1984. 160 с.

Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: УРАО. 2002. 159 с.

Прохоров А.М. Большой энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия. СПб.: Норинт. 2000. 1456 с.

Рукавишникова Е.Е. Профессиональное становление и развитие педагога. Ставрополь: АРГУС. 2023. 104 с.

Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия. 2013. 576 с.

Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования. Ленинград: Просвещение. 1967. 266 с.

Aguilar E., Cohen L. 7 Habits That Transform Professional Development. Hoboken, USA: Jossey-Bass. 2022. 304 p.

Beck D., Cowan C. *Spiral Dynamics: Understanding Values, Leadership, and Change*. USA: Wiley-Blackwell. 2005. 352 p.

Black P., Wiliam D. Developing the Theory of Formative Assessment // *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 2009. V. 8. P. 1-41.

Graves C.W. *The Never Ending Quest*. Santa Barbara, California: ECLET Publishing. 2005. 570 p.

Dweck C.S. *Mindset: The New Psychology of Success*. Moscow, Russia: Mann, Ivanov and Ferber. 2013. 304 p.

Fletcher S.J., Mullen C.A. *Mentoring and Coaching in Education*. London: SAGE Publications Ltd. 2012. 568 p.

Garraway J. Professional development through formative evaluation // *International Journal for Academic Development*. 2011. V. 16 (2). P. 97-107.

Holland J.L. Explorations of a theory of vocational choice. VI. A longitudinal study using a sample of typical college students // *Journal of applied psychology*. 1968. V. 52 (1). P. 1-37. DOI: 10.1037/h0025350.

Kolb A.Y., Kolb D.A. *The Kolb Learning Style Inventory – Version 3.1* 2005: Technical Specifications. Boston, MA: Hay Group. 2005. 72 p.

Mezirow J. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, USA: Jossey-Bass. 1991. 272 p.

Safir S., Dugan J.A. *Next-Generation Model for Equity, Pedagogy, and School Transformation*. California: Corwin. 2021. 280 p.

Super D.E. *Vocational Development: A Framework of Research*. New York, USA: Teachers College Press. 1957. 164 p.

Super D.E., Bohn M.Y. *Occupational psychology*. London, UK: Tavistock Publications. 1971. 209 p.

Zimmerman B.J., Martinez-Pons M. Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use // *Journal of Educational Psychology*. 1990. V. 82 (1). P. 51-59.

## References

Antsyferova, L.I. (2006), *Razvitiye lichnosti i problemy gerontopsikhologii*, [Personality Development and Gerontopsychology Issues], Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia.

Bandler, R. and Grinder, D. (2022), *Refreyming: neyrolingvisticheskoe programmirovaniye i*

*transformatsiya smyslov*, [Reframing: Neuro-linguistic Programming and the Transformation of Meanings], Psi, Saint Petersburg, Russia.

Vorobieva, S.V. (2025), *Sovremennye sredstva otsenivaniya rezul'tatov obucheniya v obshheobrazovatelnoy shkole*, [Modern means of evaluating learning outcomes in secondary schools], Uriate, Moscow, Russia.

Vygotsky, L.S. (1982), *Voprosy teorii i istorii psikhologii*, [Questions of theory and history of psychology], Pedagogy, Moscow, Russia.

Gerczberg, F. (2007), *Motivatsiya k rabote*, [Motivation to work], Top, Moscow, Russia.

Gonobolin, F.N. (1965), *Kniga ob uchitele*, [A book about a teacher], Education, Moscow, Russia.

Derkach, A. A. (2013), "Psychological and Acmeological Foundations and Means of Optimizing the Personal and Professional Development of a Competitive Specialist", *Acmeology*, 1, 11-16. (In Russian).

Gruzdev, P.N. (1949), *Voprosy vospitaniya i obucheniya* [Issues of education and training], APN OF THE RSFSR, Moscow, Russia.

Efremova, T.F. (2000), *Novy slovar russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatelny*, [New Dictionary of the Russian Language. Explanatory and Word-Formation Dictionary], Russian language, Moscow, Russia.

Zeer, E.F. (2006), *Psikhologiya professional'nogo razvitiya*, [Psychology of professional development], Akademiya, Moscow, Russia.

Isaev, I.F. (1993), "Theory and Practice of Forming the Professional and Pedagogical Culture of a Higher School Teacher", Abstract of Ph.D. dissertation, Moscow, Russia.

Krutetsky, V.A. (1980), *Psikhologiya: Uchebnik dlya uchashchikhsya pedagogicheskikh uchilishch*, [Psychology: A Textbook for Teachers' College Students], Education, Moscow, Russia.

Krylova, O.N. (2023), *Tekhnologiya formiruyushhego otsenivaniya v sovremennoy shkole*, [Technology of formative assessment in modern schools], KARO, Saint Petersburg, Russia.

Kuzmina, N.V. (1961), *Formirovaniye pedagogicheskikh sposobnostey*, [Formation of pedagogical abilities], Leningrad State Institute, Leningrad, Russia.

Mitina, L.M. (2024), *Psikhologiya truda uchitelya*, [The psychology of teacher's work], Uriate, Moscow, Russia.

Mitina, L.M. (2018), *Lichnostno-professionalnoe razvitiye uchitelya: strategii, resursy*,

riski, [Personal and Professional Development of Teachers: Strategies, Results, and Risks], Nestor-The Story, Saint Petersburg, Russia.

Moshnina, R.Sh., Khilenko, T.P. and Batyрева, S.G. (2020), *Professionalnoe razvitiye pedagogov na osnove kompetentnostnogo podkhoda*, [Professional development of teachers based on a competence-based approach], Planet, Moscow, Russia.

Neumoeva-Kolchedanceva, E.V. (2020), "Accompanying the personal self-determination of future teachers as a facilitating practice", *World of Science, Culture, and Education*, 4(83), 248-251. DOI: 10.24411/1991-5497-2020-00748. (In Russian).

Petrovsky, V.A. (1984), *K postroeniyu modeli razvitiya lichnosti v perekhodnom vozraste. Problemy motivatsii obshhestvenno poleznoy deyatelnosti shkolnikov*, [Towards building a model of personality development during adolescence. Problems of motivating students' socially useful activities], APN SSSR, Saint Petersburg, Russia.

Povarenkov, Yu.P., (2002), *Psichologicheskoe soderzhanie professionalnogo stanovleniya cheloveka*, [The psychological content of a person's professional development], URAO, Moscow, Russia.

Prokhorov, A.M., (2000), *Bolshoy entsiklopedichesky slovar*, [The Great Encyclopedic Dictionary], Norint, Saint Petersburg, Russia.

Rukavishnikova, E.E. (2023), *Professionalnoe stanovlenie i razvitiye pedagoga*, [Professional formation and development of a teacher], ARGUS, Stavropol, Russia.

Slastenin, V.A., Isaev, I.F., Mishhenko, A.I. and Shiyanov E.N. (2013), *Pedagogika. Uchebnoe posobie dlya studentov vysshikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy* [Pedagogy. A textbook for students of higher pedagogical educational institutions], The academy, Moscow, Russia.

Shherbakov, A.I. (1967), *Psichologicheskie osnovy formirovaniya lichnosti sovetskogo uchitelya v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya*, [Psychological Foundations of the Formation of a Soviet Teacher's Personality in the System], Enlightenment, Leningrad, Russia.

Aguilar, E. and Cohen, L. (2022), *7 Habits That Transform Professional Development*, Jossey-Bass, Hoboken, USA.

Beck, D and Cowan, C. (2005), *Spiral Dynamics: Understanding Values, Leadership, and Change*, Wiley-Blackwell, USA.

Black, P. and William, D. (2009), "Developing the Theory of Formative Assessment", *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8, November, 1-41. (In UK).

Clare W. Graves. (2005), *The Never Ending Quest*, ECLET, Santa Barbara, California, USA.

Dweck, C.S. (2013), *Mindset: The New Psychology of Success*. Mann, Ivanov and Ferber, Moscow, Russia.

Fletcher, S.J. and Mullen, C.A. (2012), *Mentoring and Coaching in Education*. SAGE Publications Ltd., London, UK.

Garraway, J. (2011), "Professional development through formative evaluation", *International Journal for Academic Development*, 16 (2), 97-107. (In UK).

Holland, Y. L. (1968), "Explorations of a theory of vocational choice. VI. A longitudinal study using a sample of typical college students", *Journal of applied psychology*, 52 (1), 1-37. DOI: 10.1037/h0025350. (In USA).

Kolb, A.Y. and Kolb, D.A. (2005), *The Kolb Learning Style Inventory – Version 3.1 2005: Technical Specifications*, Hay Group, Boston, USA.

Mezirow, J. (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco, USA.

Safir, S. and Dugan, J.A. (2021), *Next-Generation Model for Equity, Pedagogy, and School Transformation*, Thousand Oaks, Corwin, California, USA.

Super, D.E. (1957), *Vocational Development: A Framework of Research*, Teachers College Press, New York, USA.

Super, D.E. and Bohn, M.Y. (1971), *Occupational psychology*, Tavistock Publications, London, UK.

Zimmerman, B.J. and Martinez-Pons, M. (1990), "Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use", *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59. (In USA).

**Информация о конфликте интересов:** авторы не имеют конфликта интересов для декларации.

**Conflicts of Interest:** the authors do not have a conflict of interest to declare.

**Данные авторов:**

**Коренная Альбина Валерьевна**, аспирант кафедры педагогики, Омский государственный педагогический университет; методист, Институт развития образования Омской области; учитель «СОШ №24», г. Омск.

**Дроботенко Юлия Борисовна**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики, Омский государственный педагогический университет.

**About the author:**

**Albina V. Korennaya**, Post-graduate Student, Department of Pedagogy, Omsk State Pedagogical University; Methodist, Institute of Education Development in the Omsk Region; Teacher at Omsk Secondary School № 24.

**Yulia B. Drobotenko**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy, Omsk State Pedagogical University.