



УДК 377.6+378.1+37.03+159.942.2

DOI: [10.15293/2658-6762.2505.01](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2505.01)Научная статья / **Research Full Article**Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Личностные особенности педагогов дошкольного образования: оценка профессиональной идентичности и эмоциональной сферы на разных уровнях профессионализации

В. Н. Белкина¹, А. В. Золотарева¹, Ю. Н. Слепко¹¹ Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского, Ярославль, Россия

Проблема и цель. В статье анализируется проблема непрерывного и преемственного развития личности педагога дошкольного образования. Цель исследования состоит в выявлении особенностей профессиональной идентичности и эмоциональной сферы педагогов дошкольного образования на разных уровнях их профессионализации.

Методология. Методологическую основу исследования составили положения теории профессиональной деятельности (В. Д. Шадриков), а также концепций профессиональной педагогической деятельности (А. К. Маркова, Л. М. Митина). Они позволяют рассматривать профессионализацию педагога как непрерывный процесс, имеющий специфические особенности на разных уровнях профессионального образования и самостоятельной трудовой деятельности. Исследование проводилось с использованием следующих методов: теоретического анализа научной литературы и нормативных документов, психодиагностического метода, методов статистической обработки результатов эмпирического исследования. Выборка исследования включала в себя 236 студентов, обучающихся по профилю «Дошкольное образование», и 1565 педагогов дошкольных образовательных организаций.

Результаты. Авторами были получены следующие результаты: 1) обобщены отечественные и зарубежные методологические и теоретические исследования проблемы непрерывного и уровневого профессионального развития педагога дошкольного образования; 2) раскрыто содержание основных нормативных документов, регламентирующих реализацию идеи непрерывности и преемственности в профессионализации педагога;

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № GTNU-2025-0016 по теме «Непрерывность и преемственность уровней профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования».

Библиографическая ссылка: Белкина В. Н., Золотарева А. В., Слепко Ю. Н. Личностные особенности педагогов дошкольного образования: оценка профессиональной идентичности и эмоциональной сферы на разных уровнях профессионализации // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15, № 5. – С. 7–31. DOI: [http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2505.01](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2505.01)

✉  Автор для корреспонденции: Юрий Николаевич Слепко, slepko@inbox.ru

© В. Н. Белкина, А. В. Золотарева, Ю. Н. Слепко, 2025



3) представлены результаты эмпирического исследования, демонстрирующие совокупность позитивных и негативных тенденций развития личности педагога дошкольного образования в условиях непрерывной профессионализации.

Заключение. В результате проведенного исследования установлено противоречие в процессе непрерывной профессионализации педагога дошкольного образования – строгая нормативная регламентация и широкая теоретическая разработанность проблемы сочетаются с существенными негативными тенденциями в развитии личности дошкольного педагога на разных уровнях его профессионального развития.

Ключевые слова: профессиональное развитие; педагог дошкольного образования; профессиональная идентичность; эмоциональная сфера.

Постановка проблемы

Непрерывность образования относится к числу ведущих современных идей и проблем развития образования. Непрерывное образование рассматривается как процесс преемственности различных его ступеней и возможность последовательного восхождения по ним, осуществления человеком поиска личностных смыслов своего развития в самом образовании. Особенностью непрерывного образовательного процесса является то, что образование перестает быть внешне организованным процессом и становится в значительной степени личным делом обучающегося – процессом его самореализации¹.

В качестве наиболее существенного аспекта общей проблемы непрерывности образования в России выступает непрерывность профессионального образования, сущность которого состоит в постоянном совершенствовании профессиональных навыков в выбранной сфере профессиональной деятельности. При этом формирование личности профессионала является фундаментальной основой профессионального образования на всех этапах

его организации. Последнее проявляется в обсуждении места личности профессионала в трансформации философии образования² [1], необходимости глубокого изучения ценностно-смысловой сферы работников образования в условиях его цифровизации³, понимании особенностей современной коммуникации профессиональных сообществ педагогов [1], в оценке последствий кризиса профессионального образования для личности профессионала [2] и др.

Отметим, что проблема непрерывного образования является актуальной и для зарубежных исследователей, затрагивающих самые разные ее аспекты. Например, обсуждение качества непрерывного образования взрослых в трудных жизненных обстоятельствах [3], методов социокультурной адаптации обучающихся в условиях смены уровней и страны образования [4], отношения работающих специалистов к методам непрерывного образования и его пользе [5], необходимости согласования содержания непрерывного образования с основами и принципами педагогики

¹ Андрейчук Н. В. Проблема непрерывного образования в контексте современной философии образования // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. – 2007. – № 8. – С. 7–15. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9571048>

² Там же.

³ Булгаков А. В., Орлова Е. А., Топорнина А. В. Принципы и модель изучения ценностно-смысловой сферы сотрудников образовательной организации в условиях цифровизации // Человеческий капитал. – 2022. – № 5-1. – С. 80–90. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48485534>



[6], эффективности влияния непрерывного образования на совершенствование профессиональных навыков взрослых [7] и др.

Как и в российских исследованиях, зарубежные психологи и педагоги уделяют особое внимание формированию и совершенствованию личности профессионала. На примере образовательной сферы несложно проиллюстрировать роль личности профессионала в развитии ребенка. Так, в ряде исследований была показана существенная связь между качеством отношений педагога и обучающихся и академической успешностью последних [8], психологическим благополучием обучающихся [9], эмоциональным состоянием маргинализированных групп учеников [10]. Помимо этого, качество взаимоотношений внутри самого педагогического коллектива рассматривается как важнейшее условие инновационной эффективности образовательной организации [11]. Вместе с тем повышение требований к качеству образования и академической успеваемости обучающихся рассматривается как серьезная причина эмоционального выгорания педагогов [12].

Среди множества аспектов обсуждаемой проблемы особое значение имеет непрерывная профессиональная подготовка педагога дошкольного образования. Объясняется это рядом причин.

Во-первых, как и в отношении других специальностей, профессиональная подготовка специалиста сферы дошкольного образования должна носить фундаментальный характер [13]; однако специфика данного уровня образования требует исключительной практи-

коориентированности, предполагающей овладение студентом методиками и технологиями взаимодействия с дошкольниками [14]. При этом ведущей идеей, определяющей цель профессионального образования специалиста для дошкольной сферы, становится трансформация профессиональных знаний в профессиональные действия⁴ [15].

Во-вторых, принципами непрерывного профессионального образования педагога для дошкольной сферы являются многоуровневость и многоступенчатость [16; 17], многофункциональность [18; 19], вариативность и гибкость⁵ [20]. Вместе с тем непрерывность не может дать результата без преемственности ступеней и уровней профессионального образования [21]. Сложность реализации последней состоит в том, что узкое понимание преемственности предполагает согласование целей образования, его содержания, технологий, форм и методов на уровне образовательных стандартов, учебных планов и программ, например, колледжа и вуза; однако широкое понимание преемственности «предполагает единство формального, информального и неформального образования с процессами профессионального самоопределения и профессионально-личностного развития работника» [22, с. 15].

В-третьих, специфика деятельности дошкольного работника требует от него не только практических умений, но и глубокого понимания смысла, методов и механизмов процесса воспитания ребенка [23]; развития многих профессиональных черт у самого себя: безусловного интереса к ребенку и стремле-

⁴ Бичева И. Б., Костюкова Ю. Е., Июдина Е. А. Коммуникативная культура как культура мотивов, знаний и действий педагога дошкольного образования // Детский сад от А до Я. – 2025. – № 1. – С. 68–76. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82172535>

⁵ Лофинг Л. В. Психологические барьеры в профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования // Профессиональная ориентация. – 2025. – № 3. – С. 50–53. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80634321>

ния ему помочь [24], эмпатических переживаний во взаимодействии с детьми [25], творчества и способности к импровизации [26], коммуникативных умений [27; 28] и др. Сочетание требований к содержанию деятельности и личности воспитателя детского сада интегративно может быть выражено в форме профессиональной компетентности, которая включает в себя профессионально-педагогическую направленность, профессиональную рефлексивность, интеллект, коммуникативность, креативность, организаторскую компетентность и компетентность в самообразовании [29].

В-четвертых, интегрированный характер компетентности воспитателя требует особого подхода к организации технологии его профессионального образования, которая должна быть направлена на преобразование профессиональных знаний в педагогические компетенции в процессе постепенного их усложнения. На примере квазипрофессиональных проб в процессе обучения студентов [30] нами было показано, что целью такого преобразования должно быть предупреждение профессиональных дефицитов у студентов.

Обобщая сказанное, отметим, что проблема непрерывности и преемственности подготовки педагога дошкольного образования проявляется в сложном сочетании содержательно-технологических и личностных аспектов профессионального педагогического образования. Реализация личностного подхода к профессиональному обучению и развитию требует не только концептуально-теоретического обобщения, но и конкретного эмпирического установления особенностей и проблем развития личности дошкольного воспитателя

на разных этапах профессионализации. Сказанное позволяет сформулировать в качестве исследовательской цели статьи – выявление особенностей профессиональной идентичности и эмоциональной сферы педагогов дошкольного образования на разных уровнях их профессионализации (профессионального обучения и трудовой деятельности).

Методология исследования

На теоретическом уровне понимания структуры и содержания профессионализации педагога конструкт его личности самым тесным образом связан с реализуемыми им педагогической деятельностью и педагогическим общением (А. К. Маркова)⁶; наряду с деятельностью и общением он является одной из системообразующих основ педагогического труда (Л. М. Митина)⁷.

На методологическом уровне проблема личности профессионала отражается в реализации фундаментального принципа личностного подхода к профессиональному обучению (В. Д. Шадриков⁸), согласно которому «связь между личностью, деятельностью и учением носит двусторонний характер. С одной стороны, “любая деятельность, в том числе и профессиональная, является функцией человека в целом”. С другой стороны, в процессе обучения, в том числе и производственного, формируются способности человека, развивается его личность»⁹.

Принцип личностного подхода к профессиональному образованию является конкретизацией принципа единства сознания и

⁶ Маркова А. К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с. URL: <https://elibrary.ru/yqqckih>

⁷ Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Академия, 2004. – 320 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19895225>

⁸ Шадриков В. Д. Психология производственного обучения. – Ярославль: Изд-во Ярославского университета, 1974. – 142 с.

⁹ Там же. – С. 10.



деятельности С. Л. Рубинштейна¹⁰, выступающего ядром деятельностного подхода в отечественной педагогике, психологии, образовании. Он позволяет объяснить существенные условия и механизмы развития личности в процессе профессионального образования и трудовой деятельности. Они проявляются в том, что как при выборе профиля профессионального обучения, так и при переходе между уровнями профессионального образования субъект последнего (выпускник школы, обучающийся колледжа, вуза) уже имеет определенные личностные предпосылки к будущей профессиональной деятельности. Включение же в профессиональное образование приводит к трансформации исходного уровня личностных предпосылок и формированию профессионально ориентированной личности для соответствующей сферы труда.

Важно, что и на декларируемом уровне нормативной регуляции отечественного образования профессиональное и личностное развитие педагогических кадров становится одним из принципов государственной образовательной политики. Федеральный закон «Об образовании в РФ» ставит задачу обучения через всю жизнь (статья 10¹¹). Вопросы профессионального обучения и развития педагогических кадров регламентируются также образовательными стандартами среднего профессионального и высшего образования, профессиональными стандартами по видам педагогической деятельности и другими документами.

В последние годы в системе образования РФ реализуется задача построения единой федеральной системы научно-методического сопровождения непрерывного профессионального развития педагогических работников и управленческих кадров. На актуальность этой задачи указывает ряд федеральных документов, в том числе:

– «Основные принципы Национальной системы профессионального роста педагогических работников РФ, включая национальную систему учительского роста», в которых ставится цель формирования и обеспечения объективных механизмов оценки профессиональных компетенций, стимулирование педагогических работников к непрерывному профессиональному росту¹²;

– «Концепция создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров», которая определяет механизмы создания единой системы взаимосвязанных и интегрированных между собой субъектов научно-методической деятельности, обеспечивающих сопровождение педагогических работников и управленческих кадров в непрерывном развитии профессионального мастерства, в том числе в рамках повышения квалификации и (или) профессиональной переподготовки с учетом выявленных профессиональных дефицитов, построения на их основе индивидуальных образовательных маршрутов непрерывного профессионального развития педагогических работников и управ-

¹⁰ Рубинштейн С. Л. Проблемы психологии в трудах Карла Маркса // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 8–25. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32831403>

¹¹ Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <https://base.garant.ru/70291362/>

¹² Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 декабря 2019 года № 3273-р. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202001100003?index=1>



ленческих кадров, а также использования стажировочных площадок и внедрения механизмов наставничества¹³;

– «Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года», определяющая комплекс мероприятий, связанных не только с совершенствованием системы подготовки педагогических кадров, но и с мерами поддержки педагогов на всех этапах жизненного цикла профессии¹⁴.

Необходимо специально отметить, что проблема непрерывного образования педагога актуальна и для зарубежных исследований. В них, например, ставятся акценты на том, что профессиональные компетенции должны формироваться и совершенствоваться на протяжении всей трудовой деятельности педагога, что позволит ему встраиваться в изменяющиеся требования к образованию, отвечать на новые вызовы мирового развития, осваивать новые профессиональные компетенции^{15, 16, 17} [31].

В свою очередь, в отечественных педагогических исследованиях *непрерывность* рассматривается через разные аспекты организации профессионального образования педагогов: на основе изучения общественного и профессионального мнения о непрерывности образования¹⁸; средствами формирования единого образовательного пространства¹⁹; обеспечения индивидуализации на разных уровнях непрерывного образования [32]; с учетом возраста и стажа педагога на разных этапах профессионального развития педагогов [33]; построения моделей универсальных педагогических компетенций для достижения качества непрерывного педагогического образования²⁰.

В эмпирическом исследовании, результаты которого представлены в статье, сделан акцент на изучении двух актуальных проблем развития личности педагога дошкольного образования на разных этапах профессионализации: профессиональной идентичности и эмоциональной сферы личности.

¹³ Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 16 декабря 2020 г. № Р-174 URL: <https://base.garant.ru/403147873/>

¹⁴ Распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-п URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202207010040>

¹⁵ Egetenmeyer R., Schmidt-Lauff S., Boffo V. (Eds.). Adult Learning and Education in International Contexts. Forthcoming Challenges for its Professionalisation. - Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 2017. URL: <https://www.peterlang.com/document/1050721#>

¹⁶ Ainley J., Carstens R. Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework. OECD Education Working Papers. – Paris: OECD Publishing, 2018. No. 187. URL: https://www.oecd.org/en/publications/teaching-and-learning-international-survey-talis-2018-conceptual-framework_799337c2-en.html

¹⁷ Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework. URL:

https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/11/teaching-and-learning-international-survey-talis-2018-conceptual-framework_0d33b439/799337c2-en.pdf

¹⁸ Становление в России непрерывного образования: анализ на основе результатов общероссийских опросов взрослого населения страны. Информационный бюллетень. – М.: НИУ «Высшая школа экономики», 2017. – 28 с. URL: <https://www.hse.ru/data/2017/03/30/1168527235/%23104.pdf>

¹⁹ Ансимова Н. П., Тарханова И. Ю. Ценностно-смысловой подход к непрерывности педагогического образования // Вестник педагогических наук. – 2022. – № 6. – С. 183–190.

²⁰ Tarkhanova I., Upeniece I., Arnis V. Continuing education in the life strategies adults // Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. – 2017. – Vol. 3. – P. 556–564. DOI: <https://doi.org/10.17770/sie2017vol2.2294>



Профессиональная идентичность является сложным интегративным психологическим феноменом, свидетельствующим о степени принятия человеком избранной профессиональной деятельности и осознания своей принадлежности к определенной социальной группе. В структуре профессиональной идентичности чаще всего выделяют три ключевых компонента: профессиональные самосознание и самооценка, профессиональная компетентность и профессиональная индивидуальность²¹ [34].

С целью изучения особенностей *профессиональной идентичности* была организована репрезентативная выборка исследования:

– студенты педагогического университета, обучающиеся по очной форме на 1–4 курсах по направлению 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Дошкольное образование»; объем выборки составил 102 человека;

– студенты педагогического университета, обучающиеся по заочной форме на 1–5 курсах по направлению 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Дошкольное образование»; объем выборки составил 134 человека;

– педагоги дошкольных образовательных организаций города Ярославля; объем выборки составил 1483 человека. В исследовании приняли участие педагоги с разным стажем работы: от 1 до 5 лет – 356 педагогов (24,0 %), от 6 до 15 лет – 451 педагог (30,4 %), от 15 лет и более – 676 педагогов (45,6 %).

Эмпирическое изучение профессиональной идентичности предполагало оценку четырех ее компонентов: профессиональных ценностей, осознания профессиональных дефицитов, профессиональной мотивации и коммуникативных качеств личности. Оценка первых трех компонентов происходила с использованием метода опроса.

Для оценки сформированности коммуникативных качеств личности был использован 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла²². Оценка производилась только для студентов очной и заочной форм обучения. Диагностировались качества личности, связанные с организацией общения и взаимодействия педагога с ребенком: общительность, смелость, доминантность, доверчивость, дипломатичность, самостоятельность.

Важное место в процессе развития личности педагогов дошкольного образования занимает эмоциональная сфера, в особенности деструктивные проявления эмоциональных явлений (например, эмоциональное выгорание)²³ [35].

С целью изучения *эмоциональной сферы личности* производилась диагностика двух ее составляющих – особенностей эмоционального выгорания и эмоционального интеллекта.

Выборка исследования – 83 воспитателя дошкольных образовательных организаций города Ярославля в возрасте от 20 до 55 лет.

Диагностика особенностей эмоционального выгорания была произведена с использо-

²¹ Козлова А. А., Мешкова И. В. Формирование профессиональной идентичности студентов-психологов с разным уровнем учебно-профессиональной мотивации // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-3. – С. 273-276.

²² Рукавишников А. А., Соколова М. В. Факторный личностный опросник Кеттелла: методическое руководство. – СПб.: ИМАТОН, 2006. – 96 с. URL:

<https://imaton.com/catalog/faktornyy-lichnostnyy-oprosnik-kettella/>

²³ Хухлаева О. В. Основные направления профилактики эмоционального выгорания педагогов // Народное образование. – 2010. – № 7. – С. 278–282. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15587781>



ванием методики «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В. В. Бойко²⁴. Оценка уровня эмоционального интеллекта производилась с помощью опросника ЭМИн Д. В. Люсина²⁵.

Результаты исследования

Профессиональная идентичность дошкольного педагога

Оценивая профессиональные ценности педагогов дошкольных образовательных организаций, мы установили, что наиболее значимыми для профессии ценностями являются «взаимодействие с ребенком», «сохранение семейных традиций». Близкими по смыслу являются и наиболее частые ответы студентов-дошкольников на вопрос «Какой педагог нужен ребенку». В качестве примера приведем типичные высказывания студентов, иллюстрирующие это утверждение:

– «Чтобы быть хорошим примером для ребенка, не обязательно знать и уметь все на свете. Достаточно уделить ему внимание, показать, что он тебе не безразличен. Взрослый должен показать, что любой ответ или решение можно найти вместе»;

– «Взрослый должен принимать ребенка таким, какой он есть, независимо от его успешности, особенностей. Помогать в понимании мира, обозначении границ приемлемого и недопустимого поведения. Здесь задача взрослых – объяснить, “что такое хорошо и что такое плохо”».

Для оценки способности осознавать существующие профессиональные дефициты студентам был задан вопрос о том, как они

оценивают уровень готовности к педагогической деятельности. Наиболее часто в ответах студентов встречались критические суждения о слабой сформированности следующих умений: анализ и оценка уровня развития каждого ребенка; планирование педагогической работы по руководству продуктивными видами деятельности детей; нахождение наиболее эффективных средств педагогического воздействия; создание ситуаций для развития детской самостоятельности.

Опрос дошкольных педагогов на предмет их представлений о своих профессиональных достижениях позволил установить связь между стажем работы и самооценкой. Из таблицы 1 видно, что наиболее низкие самооценочные суждения о профессиональных достижениях характерны для молодых педагогов, практически половина которых оценивает себя низко. Только приобретение опыта решения профессиональных задач и проблем способствует росту уверенности в себе.

Низкая самооценка молодыми педагогами профессиональных способностей и достижений связана, на наш взгляд, с наиболее часто выделяемыми ими дефицитами профессиональной деятельности (оценка производилась методом опроса молодых педагогов): неспособность использовать возможности образовательной среды для достижения результатов обучения, воспитания и развития детей; неспособность проектирования индивидуальных образовательных маршрутов детей; неспособность осуществлять целеполагание и планирование разных видов деятельности вместе с дошкольниками; отсутствие умения

²⁴ Бойко В. В. Психоэнергетика: источники психической энергии, эмоционально-энергетическое воздействие, психологический комфорт и защита, правила эмоционального поведения: краткий справочник. – СПб: Питер, 2008. – 416 с. URL:

<http://lib.mgppu.ru/OpacUnicode/app/index.php?url=/notices/index/IdNotice:61353/Source:default#>

²⁵ Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3–22. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26114976>

объективно и правильно оценивать личные достижения и результаты обучения дошкольни-

ков и проектировать траектории своего профессионального развития; трудности в общении с родителями.

Таблица 1

Самооценка педагогами профессиональных достижений

Table 1

Self-assessment of professional achievements by teachers

Уровень самооценки	Стаж работы в дошкольном учреждении / Work experience in a preschool institution		
	1–5 лет / 1–5 years	6–15 лет / 6–15 years	16 и более лет / 16 years and older
Высокий	15,5 %	28,2 %	39,2 %
Средний	38,4 %	62,0 %	53,5 %
Низкий	46,1 %	9,8 %	7,3 %

Примечание. Самооценка производилась методом опроса педагогов, оценивающих уровень своих профессиональных достижений в работе в детском саду.

Note. Self-assessment was carried out by surveying teachers who assessed the level of their professional achievements in working in a kindergarten.

Обобщая, необходимо отметить, что к числу наиболее выраженных профессиональных дефицитов педагогов могут быть отнесены коммуникативные, организаторские и проектировочные компетенции.

При оценке мотивации профессиональной деятельности и коммуникативных качеств личности были получены следующие результаты.

У большинства студентов очной формы обучения наблюдается средний (43,3 %) и высокий (40 %) уровни профессиональной мотивации, что говорит о целенаправленном выборе профессии, желании совершенствоваться в ней; 16,7 % студентов слабо мотивированы на деятельность воспитателя детского сада. Анализируя данные, полученные при опросе студентов заочной формы обучения (преимущественно это работающие педагоги), можно утверждать, что у большинства наблюдается высокий (57,1 %) и средний (32,9 %) уровни мотивации профессиональной деятельности;

работающие студенты имеют четкие профессиональные интересы, понимают и принимают особенности педагогической деятельности в целом, обладают желанием активно совершенствовать себя. Для 10 % испытуемых характерен низкий уровень профессиональной мотивации, что, по всей видимости, говорит о неудовлетворенности выбранной профессией.

Оценка коммуникативных качеств личности позволила установить, что наиболее развиты у студентов очной формы обучения «доминантность», «смелость» и «дипломатичность»; при этом наиболее низкие значения были получены в отношении качеств «самостоятельность» и «общительность» (рис. 1). Это говорит о наибольшей сформированности в процессе профессионального взаимодействия позиции настойчивого и уверенного в себе педагога; однако такая позиция сочетается с наличием потребности поиска поддержки у окружающих.

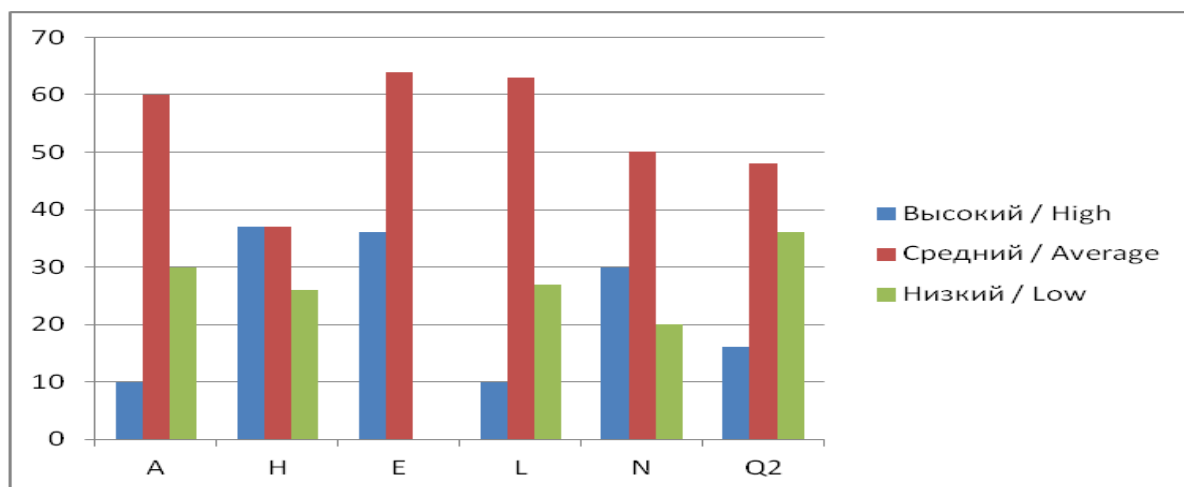


Рис. 1. Распределение числа студентов очной формы обучения с разным уровнем сформированности коммуникативных свойств личности (в %)

Fig. 1. Distribution of the number of full-time students with different levels of development of communicative personality traits (in %)

Примечание. А – общительность, Н – смелость, Е – доминантность, L – доверчивость, N – дипломатичность, Q2 – самостоятельность.

Note. A – sociability, H – courage, E – dominance, L – trustfulness, N – diplomacy, Q2 – independence.

В отношении работающих педагогов (студенты заочной формы) были получены иные данные (рис. 2).

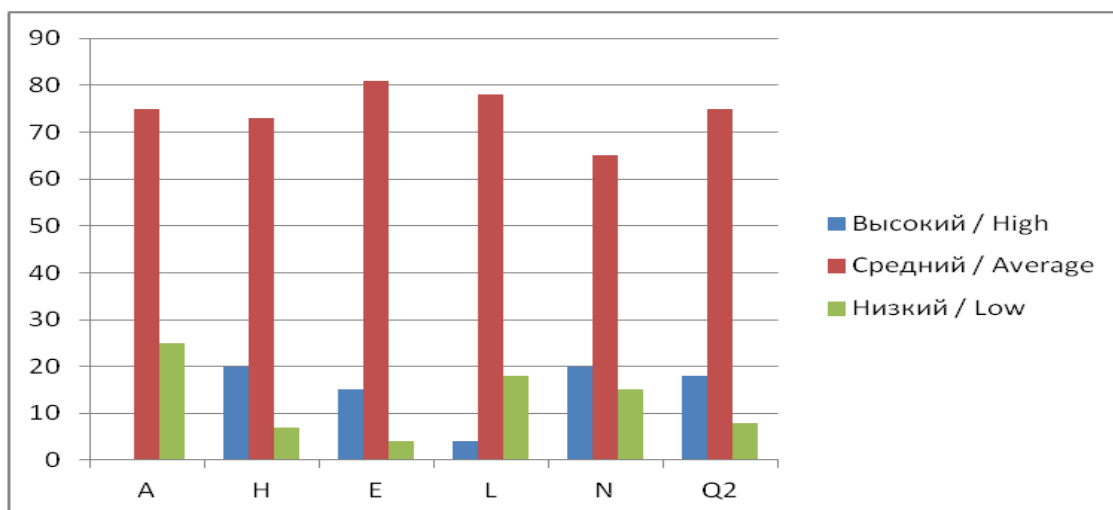


Рис. 2. Распределение числа студентов заочной формы обучения с разным уровнем сформированности коммуникативных свойств личности (в %)

Fig. 2. Distribution of the number of correspondence students with different levels of development of communicative personality traits (in %)

Примечание. А – общительность, Н – смелость, Е – доминантность, L – доверчивость, N – дипломатичность, Q2 – самостоятельность.

Note. A – sociability, H – courage, E – dominance, L – trustfulness, N – diplomacy, Q2 – independence.

Во-первых, все оцениваемые качества личности имеют средний и низкий уровни выраженности. Во-вторых, между обучающимися студентами и уже работающими педагогами заметно различие в наиболее сформированных качествах личности: если для первых такими качествами являются «доминантность», «смелость» и «дипломатичность», то для вторых сложно выделить какие-то наиболее сильно выраженные качества – для большинства опрошенных эти качества имеют средний уровень сформированности. На наш взгляд, в этом проявляется не противоречие между процессом профессиональной подготовки и трудовой деятельности, а как раз непрерывность развития педагога дошкольного образования: на этапе профессионального обучения для будущего педагога характерно наличие тех качеств, которые преимущественно сформировались еще до начала профессионализации (в школе); включение в профессиональную деятельность приводит к трансформации системы личности, в том числе личностных качеств. Однако формирование профессионально важных качеств личности педагога происходит на более поздних этапах самостоятельной трудовой деятельности, так как вначале требуется перестройка сформированной ранее системы. Данный вывод в целом согласуется с имеющимися в психологии и педагогике результатами исследований (см., например, [36]).

Полученные результаты позволяют заключить, что в процессе профессиональной идентификации педагога дошкольного образования наблюдается ряд противоречивых явлений. С одной стороны, мы видим, что на

уровне профессиональных ценностей и мотивации труда наблюдаются позитивные проявления и на уровне профессионального обучения, и на уровне трудовой деятельности. С другой стороны, в операциональных проявлениях трудовой деятельности обнаруживаются деструктивные явления: заметная неуверенность молодых педагогов в своих способностях и возможностях, а также недифференцированный характер личностных качеств в начале трудовой деятельности. Сказанное позволяет заключить, что на уровне профессиональной идентификации непрерывное развитие педагога дошкольного образования является неравномерным и гетерохронным.

Специфические особенности профессионализации и развития личности педагога дошкольного образования проявляются и на эмоциональном уровне, результаты изучения которого представлены далее.

Эмоциональная сфера дошкольного педагога

В таблице 2 представлены результаты оценки уровня эмоционального выгорания работающих педагогов дошкольных образовательных учреждений. Используемая методика позволяет зафиксировать степень сформированности фаз эмоционального выгорания: напряжения, резистенции, истощения. Из таблицы мы видим, что для более чем половины педагогов характерным является наличие средней (резистенция) или высокой (истощение) степени эмоционального выгорания.

Таблица 2

Показатели уровней эмоционального выгорания воспитателей детских садов

Table 2

Indicators of levels of emotional burnout of kindergarten teachers

Показатель / Indicator	Фазы эмоционального выгорания / Phases of emotional burnout					
	Напряжение / Voltage		Резистенция / Resistance		Истощение / Exhaustion	
	Кол-во / Quantity	%	Кол-во / Quantity	%	Кол-во / Quantity	%
Не сформировавшаяся / Not formed	15	35	8	19	14	30
Складывающаяся / Folding	25	58	22	51	16	37
Сформировавшаяся / Formed	3	7	13	30	14	33

Для большинства опрошенных педагогов эти фазы находятся или в стадии формирования, или уже в стадии истощения. В ходе индивидуальных интервью с педагогами, находящимися в фазе истощения, было установлено, что они испытывают тревогу и физический дискомфорт в сфере решения организационных вопросов, возникающих в дополнение к основным обязанностям; трудности возникают и во взаимодействии с родителями воспитанников. Полученные данные в целом подтверждают установленные ранее факторы

эмоционального выгорания дошкольных педагогов [37].

Индивидуальные интервью позволили также предположить, что педагоги на разных фазах эмоционального выгорания используют специфические стратегии адаптации и организации работы. С целью проверки этого предположения было проведено измерение уровня эмоционального интеллекта педагогов дошкольного образования. Особый интерес представляет фиксация связи фаз эмоционального выгорания с наименее выраженными показателями эмоционального интеллекта (табл. 3).

Таблица 3

Связь фаз эмоционального выгорания и показателей эмоционального интеллекта

Table 3

The relationship between the phases of emotional burnout and indicators of emotional intelligence

	Фазы эмоционального выгорания / Phases of emotional burnout		
	Напряжение / Voltage	Резистенция / Resistance	Истощение / Exhaustion
Показатели эмоционального интеллекта / Emotional Intelligence Indicators	Управление своими и чужими эмоциями / Managing your own and other people's emotions	Управление своими эмоциями / managing your emotions	Эмоциональная осведомленность / Emotional awareness
	Внутриличностный эмоциональный интеллект / Intrapersonal emotional intelligence	Распознавание эмоций / Emotion recognition	Понимание своих эмоций / Understanding your emotions



Представленные в таблице 3 данные свидетельствуют о том, что у большинства воспитателей наблюдаются средние, низкие или очень низкие результаты по показателям эмоционального интеллекта. Для 37 % опрошенных педагогов характерны низкие значения по показателю понимания чужих эмоций, для 58,8 % – по показателю управления чужими эмоциями, для 37,3 % – по показателю межличностного эмоционального интеллекта. При этом фаза напряжения имеет сильную связь с эмоциональной осведомленностью, самомотивацией, распознаванием эмоций других, управлением и пониманием чужих и своих эмоций; фаза резистентности – с самомотивацией, распознаванием и пониманием эмоций других, пониманием и управлением своих эмоций; фаза истощения – с эмоциональной осведомленностью, самомотивацией, эмпатией, управлением и пониманием своих эмоций, управлением чужими эмоциями.

Представленные в таблице 3 данные позволяют предположить, что развитие как отдельных компонентов, так и в целом эмоционального интеллекта педагогов детских садов является существенным ресурсом в профилактике и снижении остроты эмоционального выгорания. Связь между этими феноменами состоит в следующем: основным источником эмоционального выгорания является непрерывное взаимодействие педагога с детьми, родителями, администрацией учреждения; возрастание решаемых педагогом задач приводит к нарушению стабильного эмоционального функционирования личности. Ввиду этого управление собственными переживаниями и чувствами и их регуляция, а также управление интенсивностью взаимодействия педагога с

другими участниками образовательного процесса выступают важнейшей профилактической мерой развития эмоционального выгорания (подробнее, например²⁶ [38]).

Полученные результаты хорошо согласуются с данными, отражающими специфику формирования профессиональной идентичности педагогов дошкольного образования на этапе профессионального обучения и трудовой деятельности. Выше было показано, что основные затруднения в работе молодых педагогов связаны со слабой сформированностью операциональных механизмов педагогической деятельности. Это приводит к тому, что значительные психологические и педагогические ресурсы в начале работы педагог использует либо для компенсации этих недостатков, либо для интенсивного формирования новой системы деятельности, соответствующей нормативным требованиям. Именно трата этих ресурсов на ранних этапах трудовой деятельности и закладывает условия для начала формирования профессионального выгорания [39; 40]. Поэтому рассмотренная идея о научении педагога способам управления и регуляции эмоциональной сферой реально должна реализовываться еще на этапе профессионального обучения.

Заключение

В ходе проведенного исследования было установлено, что профессиональная идентичность и эмоциональная сфера педагогов дошкольного образования, рассматриваемые как элементы системы личности, не только имеют специфические особенности на разных уровнях профессионализации, но и взаимосвязаны друг с другом.

²⁶ Волкова Т. В., Котович Т. Т. Профессиональное выгорание педагогов ДОО. Навигатор диагностики, профилактики профессионального выгорания и пси-

хологической помощи педагогу // Современное дошкольное образование: теория и практика. – 2021. – № 9. – С. 2–17. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47668481>

Во-первых, было показано, что в развитии профессиональной идентичности дошкольных педагогов наблюдаются как конструктивные, так и деструктивные явления. В первом случае речь идет о сохранении достаточно высоких показателей профессиональной мотивации и принятии ценностей профессии педагогами при переходе с уровня профессионального обучения на уровень самостоятельной трудовой деятельности. Во втором случае как для будущих (студентов), так и для молодых работающих специалистов дошкольной сферы характерна выраженная неуверенность в профессиональных способностях, проявляющаяся в фиксации значительного числа профессиональных дефицитов.

Во-вторых, установлено, что проблема эмоционального выгорания занимает существенное место в профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования. Треть опрошенных педагогов находятся в состоянии непрерывного сопротивления неблагоприятным условиям деятельности, другая треть – в состоянии заметного снижения психологических ресурсов, эмоционального тонуса и неэффективности используемых способов и средств совладания. В исследовании было показано, что такое состояние педагога дошкольного образования в целом отражает как типичные источники, так и характерные для педагогической профессии проявления эмоционального выгорания.

В-третьих, взаимосвязь профессиональной идентификации и эмоциональной сферы проявляется в том, что на начальных этапах трудовой деятельности педагог использует значительные психологические и педагогические ресурсы для компенсации неблагоприятных особенностей развития личности. Речь идет о низкой профессиональной самооценке, проявляющейся в фиксации молодым педаго-

гом значительного числа дефицитов деятельности, а также низкой самооценке профессиональных достижений. Помимо этого, значительным источником ресурсозатрат является установленная недифференцированность личностных качеств, обеспечивающих успешность педагогической деятельности. Если на этапе профессионального обучения дифференцированная система личностных качеств будущего педагога является результатом предыдущих этапов развития и обучения, то в начале трудового пути молодой педагог сталкивается с необходимостью ее трансформации и подстраивания под новые условия деятельности. Таким образом, предпосылки развития эмоционального выгорания дошкольного педагога закладываются уже на этапе профессионального обучения (что может быть распространено и на педагогов других специальностей).

В-четвертых, преодоление установленных в исследовании негативных характеристик развития личности педагога дошкольного образования может быть организовано в рамках двух направлений, затрагивающих как самого педагога, так и систему организации его профессионального обучения. Было показано, что формирование уже на этапе профессионального обучения способностей управления и регуляции собственных чувств и переживаний, а также интенсивности взаимодействия с другими субъектами образования является значительным внутренним ресурсом профилактики эмоционального выгорания педагога. Вместе с этим не менее важным является и трансформация внешних источников выгорания, действующих на этапе профессионального обучения и самостоятельной трудовой деятельности. К последним можно отнести необходимость более раннего знакомства будущего педагога с реальным объектом его трудовой деятельности, что позволит в условиях



профессионального обучения раньше формировать готовность к решению ресурсозатратных профессиональных задач. Помимо этого, важным является отказ от представления о том, что профессионализация педагога представляет собой линейный процесс самосовершенствования и непрерывного повышения эф-

фективности трудовой деятельности. Нелинейный и гетерохронный характер формирования профессиональных способностей и личности дошкольного педагога требует создания значительно более гибкой системы повышения квалификации и профессиональной поддержки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Пушкарева Е. А., Кирякова И. Д., Пушкарев Ю. В. Организационная культура личности профессионала: особенности современного содержания и формирования в условиях цифрового развития образовательной среды // Профессиональное образование в современном мире. – 2024. – Т. 14, № 3. – С. 420–428. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80281651> DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2024-3-6>
2. Хоронько Л. Я., Бойчук С. С. Кризис профессионального образования и демонтаж личности профессионала в современном мире // Дидактика математики: проблемы и исследования. – 2022. – № 1. – С. 40–45. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49324842>
3. Zielinski M. J., McLaughlan C. L., Jahangir T., Bull C. E., Reece S., Allison M. K. Community-driven strategies for implementing suicide prevention education in jails // Psychological Services. – 2025. – Vol. 22 (3). – P. 477–492. DOI: <https://doi.org/10.1037/ser0000927>
4. Shahid S., Bishop R., Shahid S., Noguchi K., Greer T., Stepanova E. V. Acculturative stress and sociocultural adaptation of international students in the United States // International Perspectives in Psychology. – 2025. – Vol. 14 (4). – P. 185–195. DOI: <https://doi.org/10.1027/2157-3891/a000131>
5. Neimeyer G. J., Horn J. B., Messer-Engel K., Nishi-Strattner L., Orwig J., Slusky A., Taylor J. M., Williams L. The perceived contribution of continuing professional development activities to ongoing professional competence // Practice Innovations. – 2025. – Vol. 10 (2). – P. 156–171. DOI: <https://doi.org/10.1037/pri0000282>
6. Davis D. E., Hunter E. A., Lee Y., Choe E. J. Y., Sandage S. J., Hook J. N., DeBlaere C., Owen J. J. Culturally humble continuing education: A multicultural orientation perspective // Practice Innovations. – 2025. – Vol. 10 (2). – P. 189–201. DOI: <https://doi.org/10.1037/pri0000272>
7. Barata M., Santos J. M., Sousa D., Silva C., Alface C., Coelho P. We are on the road to somewhere: How deliberate practice can enhance the path of continuing education in mental health // Practice Innovations. – 2025. – Vol. 10 (2). – P. 132–143. DOI: <https://doi.org/10.1037/pri0000273>
8. Ettekal I., Mohammadi M., Shi Q. Transactional associations among children's externalizing and internalizing behaviors, teacher and peer relationships, and academic performance // Journal of Educational Psychology. – 2025. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000966>
9. Núñez-Regueiro F., Wang M.-T. Adolescent well-being and school engagement as a function of teacher and peer relatedness: The more (relatedness) is not always the merrier // Journal of Educational Psychology. – 2025. – Vol. 117 (3). – P. 466–484. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000910>
10. Thomas K., Ross L., Ruzek E. Teacher discrimination and student engagement in the context of classroom quality: The mediating effect of relational trust // Journal of Educational Psychology. – 2025. – Vol. 117 (3). – P. 434–444. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000920>



11. Blömeke S., Nilsen T., Scherer R. School innovativeness is associated with enhanced teacher collaboration, innovative classroom practices, and job satisfaction // *Journal of Educational Psychology*. – 2021. – Vol. 113 (8). – P. 1645–1667. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000668>
12. Klusmann U., Aldrup K., Roloff J., Lüdtke O., Hamre B. K. Does instructional quality mediate the link between teachers' emotional exhaustion and student outcomes? A large-scale study using teacher and student reports // *Journal of Educational Psychology*. – 2022. – Vol. 114 (6). – P. 1442–1460. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000703>
13. Чехлатова Е. В. Развитие системы дошкольного воспитания и образования // Проектирование. Опыт. Результат. – 2023. – № 5. – С. 47–50. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54819393>
14. Scionti N., Luzi G., Zampini L., Marzocchi G. M. Identifying children with self-regulation problems: Factorial structure and psychometric properties of the QUVA-p, a screening tool for pre-school teachers // *European Journal of Psychological Assessment*. – 2023. – Vol. 39 (2). – P. 106–113. DOI: <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000706>
15. Kelly C. L., Whitaker A. A., Burchinal M., Jenkins J. M., Vandell D. L. Testing the structure–process–outcome model across different early care and education policy contexts // *Developmental Psychology*. – 2025. DOI: <https://doi.org/10.1037/dev0002018>
16. Несына С. В. Динамика сфер индивидуальности студентов - будущих педагогов в период профессиональной подготовки // Педагогика и психология образования. – 2021. – № 1. – С. 171–181. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45761010> DOI: <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2021-1-171-181>
17. Hoffman J. A., Schmidt E. M., Arguello D. J., Eyllon M. N., Castaneda-Sceppa C., Cloutier G., Hillman C. H. Online preschool teacher training to promote physical activity in young children: A pilot cluster randomized controlled trial // *School Psychology*. – 2020. – Vol. 35 (2). – P. 118–127. DOI: <https://doi.org/10.1037/spq0000349>
18. Веретенникова В. Б., Шихова О. Ф., Шихов Ю. А. Педагогическая экспертиза структуры и содержания профессиональных компетенций будущих педагогов системы дошкольного образования // *Образование и саморазвитие*. – 2020. – Т. 15, № 4. – С. 80–98. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44553254> DOI: <https://doi.org/10.26907/esd15.4.09>
19. Özen-Uyar R., Aslan D., Reinke W. M., Aktaş-Arnas Y. Training and coaching early childhood teachers to foster social, emotional, and behavioral competence of children in Turkey // *School Psychology*. – 2025. – Vol. 40 (3). – P. 309–322. DOI: <https://doi.org/10.1037/spq0000625>
20. Zhao L., Yan W., Harris P. L., Lee K. Telling young children an adult's emotional reactions to their future honest or dishonest behavior causes them to cheat less // *Developmental Psychology*. – 2025. – Vol. 61 (9). – P. 1625–1640. DOI: <https://doi.org/10.1037/dev0001936>
21. Blalock S. M., Goble P., Purswell K., Greene-Rooks J. H., Glosoff H. L., Moreno S., Flores L. Preschool teacher perceptions of child–teacher relationship training // *International Journal of Play Therapy*. – 2025. – Vol. 34 (1). – P. 14–25. DOI: <https://doi.org/10.1037/pla0000229>
22. Блинов В. И., Сергеев И. С., Осадчева С. А. Преемственность в образовании: современные подходы // *Профессиональное образование и рынок труда*. – 2025. – Т. 13, № 1. – С. 6–21. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80538103> DOI: <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.60.1.001>
23. Laugen N. J., Kårstad S. B., Reinfjell T., Wichstrøm L. The development of emotion understanding in children: The importance of parents, teachers, and peers // *Developmental Psychology*. – 2024. – Vol. 60 (2). – P. 255–264. DOI: <https://doi.org/10.1037/dev0001627>



24. Alamos P., Williford A. P., Downer J. T., Turnbull K. L. P. How does inhibitory control predict emotion regulation in preschool? The role of individual children's interactions with teachers and peers // *Developmental Psychology*. – 2022. – Vol. 58 (11). – P. 2049–2063. DOI: <https://doi.org/10.1037/dev0001415>
25. Curby T. W., Zinsser K. M., Gordon R. A., Ponce E., Syed G., Peng F. Emotion-focused teaching practices and preschool children's social and learning behaviors // *Emotion*. – 2022. – Vol. 22 (8). – P. 1869–1885. DOI: <https://doi.org/10.1037/emo0000988>
26. Rojas N. M. Patterns of preschool teachers' use of discourse strategies with individual Spanish-speaking dual language learners // *Journal of Educational Psychology*. – 2021. – Vol. 113 (3). – P. 446–461. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000481>
27. Байбородова Л. В., Белкина В. Н., Бурухин С. Ф., Гущина Т. Н. Формирование рефлексивной педагогической позиции у студентов // *Педагогика*. – 2021. – № 1. – С. 84–93. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44738938>
28. Coffman J. L., Westover A. E., Cook O. K., Curran P. J., Ornstein P. A. Children's strategic memory development: The delayed role of kindergarten teachers' instructional language // *Developmental Psychology*. – 2025. – Vol. 61(10). – P. 1941–1953. DOI: <https://doi.org/10.1037/dev0001951>
29. Belkina V. N., Moiseeva Y. A., Safarov E. V. The problem of forming the foundations of the professional activity of a preschool teacher at a university // *Revista De La Universidad Del Zulia*. – 2021. – Vol. 12 (35). – P. 123–133. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=69651373> DOI: <https://doi.org/10.46925/rdluz.35.07>
30. Белкина В. Н., Моисеева Ю. А. Профессионально-педагогические пробы как ведущий фактор формирования профессиональных компетенций у студентов // *Вестник Череповецкого государственного университета*. – 2024. – № 4. – С. 133–143. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=68566928> DOI: <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2024-4-121-12>
31. Buonomo I., Fiorilli C., Benevene P. Unravelling teacher job satisfaction: the contribution of collective efficacy and emotions towards professional role // *International journal of environmental research and public health*. – 2020. Vol. 17 (3). – P. 736. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17030736>
32. Груздев М. В., Байбородова Л. В., Козловский А. Н. Допрофессиональная подготовка школьников в контексте непрерывного педагогического образования // *Ярославский педагогический вестник*. – 2023. – № 3. – С. 8–19. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54124111>
33. Чередниченко Г. А. Российская молодежь в системе образования: от уровня к уровню // *Вопросы образования*. – 2017. – № 3. – С. 152–182. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30053453> DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-3-152-182>
34. Kaur Bagga M. Being, becoming, and belonging: professional identity of teacher educators // *Education and Self-Development*. – 2023. – T. 18, № 3. – С. 38–49. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54890084> DOI: <https://doi.org/10.26907/esd.18.3.03>
35. Donaldson J. M., Holmes S. C., Lozy E. D. A comparison of good behavior game team sizes in preschool classes // *Behavior Analysis: Research and Practice*. – 2021. – Vol. 21 (1). – P. 1–12. DOI: <https://doi.org/10.1037/bar0000187>
36. Huang R., Siraj I., Melhuish E. Promoting effective teaching and learning through a professional development program: A randomized controlled trial // *Journal of Educational Psychology*. – 2024. – Vol. 116 (8). – P. 1352–1367. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000851>



37. McLean D., Eklund K., Kilgus S. P., Burns M. K. Influence of teacher burnout and self-efficacy on teacher-related variance in social-emotional and behavioral screening scores // *School Psychology*. – 2019. – Vol. 34 (5). – P. 503–511. DOI: <https://doi.org/10.1037/spq0000304>
38. Bradley C., Cordaro D. T., Zhu F., Vildostegui M., Han R. J., Brackett M., Jones J. Supporting improvements in classroom climate for students and teachers with the four pillars of wellbeing curriculum // *Translational Issues in Psychological Science*. – 2018. – Vol. 4 (3). – P. 245–264. DOI: <https://doi.org/10.1037/tps0000162>
39. Чеботарева И. В., Короткова С. В., Резник А. В. Духовно-нравственное развитие будущих педагогов дошкольного образования как профилактика эмоционального выгорания (на примере использования киноискусства) // *Вестник Донецкого национального университета. Серия Б: Гуманитарные науки*. – 2025. – № 1. – С. 87–94. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80437550> DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14939746>
40. Carstensen B., Aldrup K., Lüdtke O., Klusmann U. How stable is student teachers' emotional exhaustion? Disentangling different components of stability and change using the STARTS model // *Journal of Educational Psychology*. – 2024. – Vol. 116 (5). – P. 703–718. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000852>

Поступила: 19 июля 2025

Принята: 2 сентября 2025

Опубликована: 31 октября 2025

Заявленный вклад авторов:

В. Н. Белкина: разработка концепции статьи, формулировка проблемы и методологии исследования.

А. В. Золотарева: описание результатов теоретического анализа проблемы.

Ю. Н. Слепко: описание и оформление результатов эмпирического исследования.

Все авторы ознакомились с результатами работы и одобрили окончательный вариант рукописи.

Информация о конфликте интересов:

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи



Информация об авторах

Белкина Валентина Николаевна

доктор педагогических наук, профессор, заведующий,
кафедра дошкольной педагогики и психологии,
Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского,
ул. Республиканская, д. 108/1, 150000, Ярославль, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1903-7500>
SPIN-код: 3872-0090
E-mail: belkinavn25@yandex.ru

Золотарева Ангелина Викторовна

доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, профессор,
кафедра педагогических технологий,
Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского,
ул. Республиканская, д. 108/1, 150000, Ярославль, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7096-1005>
SPIN-код: 4558-8126
E-mail: ang_gold@mail.ru

Слепко Юрий Николаевич

доктор психологических наук, доцент, декан
педагогический факультет,
Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского,
ул. Республиканская, д. 108/1, 150000, Ярославль, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6768-4652>
SPIN-код: 6602-7202
E-mail: slepko@inbox.ru



Personal characteristics of preschool education teachers: Assessment of professional identity and emotional sphere at different levels of professionalization

Valentina N. Belkina¹, Angelina V. Zolotareva¹, Yurii N. Slepko  ¹

¹ Yaroslavl State Pedagogical University named
after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation

Abstract

Introduction. The article analyzes the problem of continuous and successive development of a preschool teacher's personality. The purpose of the study is to identify the features of professional identity and the emotional sphere of preschool teachers at different levels of their professionalization.

Materials and Methods. The methodological basis of the study was built by the provisions of the professional functioning theory (V. D. Shadrikov), as well as the conceptions of teaching as a profession (A. K. Markova, L. M. Mitina). They allow us to consider teacher's professionalization as a continuous process that has specific features at different levels of teacher education and independent career. The study was conducted using the following methods: theoretical analysis of scholarly literature and regulatory documents, psychological assessment methods, and methods of statistical processing of the empirical data. The sample included 236 undergraduates majoring in Preschool Education and 1565 teachers of preschool educational settings.

Results. The authors obtained the following results: 1) summarized Russian and international methodological and theoretical studies of continuous and level-based professional development of a preschool teacher; 2) disclosed the content of the main regulatory documents governing the implementation of the idea of continuity and succession in the professionalization of a teacher; 3) presented the results of the empirical study demonstrating a set of positive and negative trends in the development of the preschool teacher's personality in the context of continuous professionalization.

Acknowledgments

The study was financially supported by the Ministry of Education of the Russian Federation by a state assignment. Project No. GTNU-2025-0016 ("Continuity and succession of levels of professional training of preschool teachers").

For citation

Belkina V. N., Zolotareva A. V., Slepko Y. N. Personal characteristics of preschool education teachers: Assessment of professional identity and emotional sphere at different levels of professionalization. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15 (5), pp. 7–31. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2505.01>

  Corresponding Author: Yurii N. Slepko, slepko@inbox.ru

© Valentina N. Belkina, Angelina V. Zolotareva, Yurii N. Slepko, 2025



Conclusions. Finally, a contradiction was established in the process of continuous professionalization of a preschool teacher. Strict normative regulation and broad theoretical elaboration of the problem are combined with significant negative trends in the development of the personality of a preschool teacher at different levels of their professional development.

Keywords

Professional development; Preschool teacher; Professional identity; Emotional sphere.

REFERENCES

1. Pushkareva E. A., Kiryakova I. D., Pushkarev Yu. V. Organizational culture of professional's personality: Features of modern content and formation in the context of digital development of the educational environment. *Professional Education in the Modern World*, 2024, vol. 14 (3), pp. 420-428. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80281651> DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2024-3-6>
2. Khoron'ko L., Bojchuk S. The crisis of professional education and dismantling the professional's personality in the modern world. *Didactics of Mathematics: Problems and Research*, 2022, no. 1, pp. 40-45. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49324842>
3. Zielinski M. J., McLaughlan C. L., Jahangir T., Bull C. E., Reece S., Allison M. K. Community-driven strategies for implementing suicide prevention education in jails. *Psychological Services*, 2025, vol. 22 (3), pp. 477-492. DOI: <https://doi.org/10.1037/ser0000927>
4. Shahid S., Bishop R., Shahid S., Noguchi K., Greer T., Stepanova E. V. Acculturative stress and sociocultural adaptation of international students in the United States. *International Perspectives in Psychology*, 2025, vol. 14 (4), pp. 185–195. DOI: <https://doi.org/10.1027/2157-3891/a000131>
5. Neimeyer G. J., Horn J. B., Messer-Engel K., Nishi-Strattner L., Orwig J., Slusky A., Taylor J. M., Williams L. The perceived contribution of continuing professional development activities to ongoing professional competence. *Practice Innovations*, 2025, vol. 10 (2), pp. 156-171. DOI: <https://doi.org/10.1037/pri0000282>
6. Davis D. E., Hunter E. A., Lee Y., Choe E. J. Y., Sandage S. J., Hook J. N., DeBlaere C., Owen J. J. Culturally humble continuing education: A multicultural orientation perspective. *Practice Innovations*, 2025, vol. 10 (2), pp. 189-201. DOI: <https://doi.org/10.1037/pri0000272>
7. Barata M., Santos J. M., Sousa D., Silva C., Alfaced C., Coelho P. We are on the road to somewhere: How deliberate practice can enhance the path of continuing education in mental health. *Practice Innovations*, 2025, vol. 10 (2), pp. 132-143. DOI: <https://doi.org/10.1037/pri0000273>
8. Ettekal I., Mohammadi M., Shi Q. Transactional associations among children's externalizing and internalizing behaviors, teacher and peer relationships, and academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000966>
9. Núñez-Regueiro F., Wang M.-T. Adolescent well-being and school engagement as a function of teacher and peer relatedness: The more (relatedness) is not always the merrier. *Journal of Educational Psychology*, 2025, vol. 117 (3), pp. 466–484. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000910>
10. Thomas K., Ross L., Ruzek E. Teacher discrimination and student engagement in the context of classroom quality: The mediating effect of relational trust. *Journal of Educational Psychology*, 2025, vol. 117 (3), pp. 434-444. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000920>



11. Blömeke S., Nilsen T., Scherer R. School innovativeness is associated with enhanced teacher collaboration, innovative classroom practices, and job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 2021, vol. 113 (8), pp. 1645-1667. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000668>
12. Klusmann U., Aldrup K., Roloff J., Lüdtke O., Hamre B. K. Does instructional quality mediate the link between teachers' emotional exhaustion and student outcomes? A large-scale study using teacher and student reports. *Journal of Educational Psychology*, 2022, vol. 114 (6), pp. 1442-1460. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000703>
13. Chehlatova E. V. Development of the pre-school care and education system. *Design. Experience. Result*, 2023, no. 5, pp. 47-50. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54819393>
14. Scionti N., Luzi G., Zampini L., Marzocchi G. M. Identifying children with self-regulation problems: Factorial structure and psychometric properties of the QUVA-p, a screening tool for preschool teachers. *European Journal of Psychological Assessment*, 2023, vol. 39 (2), pp. 106-113. DOI: <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000706>
15. Kelly C. L., Whitaker A. A., Burchinal M., Jenkins J. M., Vandell D. L. Testing the structure–process–outcome model across different early care and education policy contexts. *Developmental Psychology*, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1037/dev0002018>
16. Nesyna S. V. Dynamics of the individuality spheres of students - future teachers in the process of vocational education. *Pedagogy and Psychology of Education*, 2021, no. 1, pp. 171-181. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45761010> DOI: <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2021-1-171-181>
17. Hoffman J. A., Schmidt E. M., Arguello D. J., Eyllon M. N., Castaneda-Sceppa C., Cloutier G., Hillman C. H. Online preschool teacher training to promote physical activity in young children: A pilot cluster randomized controlled trial. *School Psychology*, 2020, vol. 35 (2), pp. 118-127. DOI: <https://doi.org/10.1037/spq0000349>
18. Veretennikova V. B., Shikhova O. F., Shikhov Yu. A. Academic expertise for the structure and content of professional competences for future preschool teachers. *Education and Self-development*, 2020, vol. 15 (4), pp. 80-98. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44553254> DOI: <https://doi.org/10.26907/esd15.4.09>
19. Özen-Uyar R., Aslan D., Reinke W. M., Aktaş-Arnas Y. Training and coaching early childhood teachers to foster social, emotional, and behavioral competence of children in Turkey. *School Psychology*, 2025, vol. 40 (3), pp. 309-322. DOI: <https://doi.org/10.1037/spq0000625>
20. Zhao L., Yan W., Harris P. L., Lee K. Telling young children an adult's emotional reactions to their future honest or dishonest behavior causes them to cheat less. *Developmental Psychology*, 2025, vol. 61 (9), pp. 1625-1640. DOI: <https://doi.org/10.1037/dev0001936>
21. Blalock S. M., Goble P., Purswell K., Greene-Rooks J. H., Glosoff H. L., Moreno S., Flores L. Preschool teacher perceptions of child–teacher relationship training. *International Journal of Play Therapy*, 2025, vol. 34 (1), pp. 14-25. DOI: <https://doi.org/10.1037/pla0000229>
22. Blinov V. I., Sergeev I. S., Osadcheva S. A. Continuity in education: Modern approaches. *Professional Education and the Labor Market*, 2025, vol. 13 (1), pp. 6-21. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80538103> DOI: <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.60.1.001>
23. Laugen N. J., Kårstad S. B., Reinfjell T., Wichstrøm L. The development of emotion understanding in children: The importance of parents, teachers, and peers. *Developmental Psychology*, 2024, vol. 60 (2), pp. 255-264. DOI: <https://doi.org/10.1037/dev0001627>
24. Alamos P., Williford A. P., Downer J. T., Turnbull K. L. P. How does inhibitory control predict emotion regulation in preschool? The role of individual children's interactions with teachers and



- peers. *Developmental Psychology*, 2022, vol. 58 (11), pp. 2049-2063. DOI: <https://doi.org/10.1037/dev0001415>
25. Curby T. W., Zinsser K. M., Gordon R. A., Ponce E., Syed G., Peng F. Emotion-focused teaching practices and preschool children's social and learning behaviors. *Emotion*, 2022, vol. 22 (8), pp. 1869-1885. DOI: <https://doi.org/10.1037/emo0000988>
26. Rojas N. M. Patterns of preschool teachers' use of discourse strategies with individual Spanish-speaking dual language learners. *Journal of Educational Psychology*, 2021, vol. 113 (3), pp. 446-461. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000481>
27. Baiborodova L. V., Belkina V. N., Burukhin S. F., Gushchina T. N. The formation of a reflexive pedagogical position for the students. *Pedagogy*, 2021, no. 1, pp. 84-93. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44738938>
28. Coffman J. L., Westover A. E., Cook O. K., Curran P. J., Ornstein P. A. Children's strategic memory development: The delayed role of kindergarten teachers' instructional language. *Developmental Psychology*, 2025, vol. 61(10), pp. 1941-1953. DOI: <https://doi.org/10.1037/dev0001951>
29. Belkina V. N., Moiseeva Y. A., Safarov E. V. The problem of forming the foundations of the professional activity of a preschool teacher at a university. *Revista De La Universidad Del Zulia*, 2021, vol. 12 (35), pp. 123-133. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=69651373> DOI: <https://doi.org/10.46925/rdluz.35.07>
30. Belkina V. N., Moiseeva Iu. A. Professional and pedagogical trials as a leading factor in the development of professional competencies among students. *Bulletin of Cherepovets State University*, 2024, no. 4, pp. 133-143. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=68566928> DOI: <https://doi.org/10.23859/1994-0637-2024-4-121-12>
31. Buonomo I., Fiorilli C., Benevene P. Unravelling teacher job satisfaction: The contribution of collective efficacy and emotions towards professional role. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2020, vol. 17 (3), pp. 736. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17030736>
32. Gruzdev M. V., Baiborodova L. V., Kozlovsky A. N. Pre-professional training of schoolchildren in the context of continuing pedagogical education. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2023, no. 3, pp. 8-19. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54124111>
33. Cherednichenko G. A. Russian youth in the education system: From stage to stage. *Education Issues*, 2017, no. 3, pp. 152-182. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30053453> DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-3-152-182>
34. Kaur Bagga M. Being, becoming, and belonging: Professional identity of teacher educators. *Education and Self-Development*, 2023, vol. 18 (3), pp. 38-49. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54890084> DOI: <https://doi.org/10.26907/esd.18.3.03>
35. Donaldson J. M., Holmes S. C., Lozy E. D. A comparison of good behavior game team sizes in preschool classes. *Behavior Analysis: Research and Practice*, 2021, vol. 21 (1), pp. 1-12. <https://doi.org/10.1037/bar0000187>
36. Huang R., Siraj I., Melhuish E. Promoting effective teaching and learning through a professional development program: A randomized controlled trial. *Journal of Educational Psychology*, 2024, vol. 116 (8), pp. 1352-1367. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000851>
37. McLean D., Eklund K., Kilgus S. P., Burns M. K. Influence of teacher burnout and self-efficacy on teacher-related variance in social-emotional and behavioral screening scores. *School Psychology*, 2019, vol. 34 (5), pp. 503-511. DOI: <https://doi.org/10.1037/spq0000304>



38. Bradley C., Cordaro D. T., Zhu F., Vildostegui M., Han R. J., Brackett M., Jones J. Supporting improvements in classroom climate for students and teachers with the four pillars of wellbeing curriculum. *Translational Issues in Psychological Science*, 2018, vol. 4 (3), pp. 245-264. DOI: <https://doi.org/10.1037/tps0000162>
39. Chebotareva I. V., Korotkova S. V., Reznik A. V. Spiritual and moral development of future preschool teachers as a prevention of emotional burnout (on the example of using cinema art). *Bulletin of Donetsk National University. Series B: Humanities*, 2025, no. 1, pp. 87-94. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80437550> DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14939746>
40. Carstensen B., Aldrup K., Lüdtke O., Klusmann U. How stable is student teachers' emotional exhaustion? Disentangling different components of stability and change using the STARTS model. *Journal of Educational Psychology*, 2024, vol. 116 (5), pp. 703-718. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000852>

Submitted: 19 July 2025

Accepted: 2 September 2025

Published: 31 October 2025



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

The authors' stated contribution:

Valentina N. Belkina

Contribution of the co-author: development of the article concept, formulation of the problem and research methodology.

Angelina V. Zolotareva

Contribution of the co-author: description of the results of the theoretical analysis of the problem.

Yurii N. Slepko

Contribution of the co-author: description and presentation of the results of the empirical study.

All authors reviewed the results of the work and approved the final version of the manuscript.

Information about competitive interests:

The authors declare no apparent or potential conflicts of interest in connection with the publication of this article





Information about the Authors

Valentina Nicolaevna Belkina

Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head
Department of Preschool Pedagogy and Psychology,
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky,
108/1 Respublikanskaia Str., 150000, Yaroslavl, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1903-7500>
E-mail: belkinavn25@yandex.ru

Angelina Victorovna Zolotareva

Doctor of Sciences (Pedagogy), Corresponding Member of the RAE, Professor
Department of Pedagogical Technologies,
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky,
108/1 Respublikanskaia Str., 150000, Yaroslavl, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7096-1005>
E-mail: ang_gold@mail.ru

Yurii Nicolaevich Slepko

Doctor of Sciences (Psychology), Associate Professor, Dean
Faculty of Education,
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky,
108/1 Respublikanskaia Str., 150000, Yaroslavl, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6768-4652>
E-mail: slepko@inbox.ru