



Научно-исследовательская статья

УДК 37-08

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-1-77-115-140

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ТРАЕКТОРИИ И РАЗВИТИЕ КАРЬЕРЫ НАЧИНАЮЩИХ ПЕДАГОГОВ

*А. К. Белолуцкая^{1, a}, И. С. Криштофик^{2, b} ✉, Г. Г. Гурин^{3, c},
В. А. Мкртчян^{4, d}, Т. В. Щербакова^{5, e}*

^{1, 2, 3, 4, 5} Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия

^a beloluckayaak@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8184-7411>

^b krishtofikis@mgpu.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0001-5636-8347>

^c guringg@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4070-4905>

^d mkrtchyanva@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2210-6351>

^e Sherbakovatv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4556-5550>

Аннотация. В статье представлено исследование по проблеме профессионального роста начинающих педагогов. Его цель состоит в определении особенностей развития их карьеры и профессиональных траекторий. В исследовании были использованы следующие методы: опросы начинающих педагогов и руководителей школ; контент-анализ, сравнительный анализ данных, полученных в Москве, Республике Бурятия, Воронежской области и Красноярском крае. Количество респондентов — $N = 3281$. В результате исследования были выявлены особенности мотивации при выборе профессии и факторы, выталкивающие из профессии и привлекающие к ней, определены карьерные приоритеты в профессиональном самоопределении начинающих педагогов; значимые факторы построения профессиональной карьеры в образовании. Обосновывается возможность решения проблемы на основе создания условий для управляемого развития карьеры начинающих педагогов.

© Белолуцкая А. К., Криштофик И. С., Гурин Г. Г., Мкртчян В. А.,
Щербакова Т. В., 2025

Ключевые слова: профессиональная карьера, профессиональные роли, управление карьерой, профессиональный выбор, старт карьеры, поддержка начинающих педагогов

Благодарности: работа выполнена в рамках государственного задания, проект по теме: «Выявление особенностей развития карьеры и профессиональных траекторий начинающих педагогов в образовательных организациях города Москвы».

Research article

УДК 37-08

DOI: 10.24412/2076-9121-2025-1-77-115-140

PROFESSIONAL TRAJECTORIES AND CAREER DEVELOPMENT OF ASPIRING TEACHERS

*Anastasia K. Belolutsкая^{1, a}, Irina S. Krishtofik^{2, b} ✉, Grigory G. Gurin^{3, c},
Vardigul A. Mkrtchyan^{4, d}, Tatyana V. Shcherbakova^{5, e}*

^{1, 2, 3, 4, 5} Moscow City University,
Moscow, Russia

^a beloluckayaak@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8184-7411>

^b krishtofikis@mgpu.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0001-5636-8347>

^c guringg@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4070-4905>

^d mkrtchyanva@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2210-6351>

^e Shcherbakovatv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4556-5550>

Abstract. The article presents a study on the problem of professional development of aspiring teachers and human resources policy in education. The purpose of the article is to determine the features of career development and professional trajectories of aspiring teachers in secondary school. The following methods were used: surveys in the form of an electronic questionnaire among novice teachers and heads of educational organizations; content analysis, the method of comparative analysis of data obtained in four regions of Russia — Moscow, the Republic of Buryatia, Voronezh Region and Krasnoyarsk Territory. The number of respondents who participated in the study $N = 3281$. As a result, the features of motivation in choosing a profession of aspiring teachers in Moscow and three regions of Russia were revealed. The factors pushing young teachers out of the profession and the factors attracting them to it were determined. The career priorities in professional self-determination of aspiring teachers of metropolitan and regional schools were determined; as well as significant, from the point of view of aspiring teachers, factors in building a professional career in education. The possibility of solving the problem of attracting and retaining young staff at school is substantiated based on creating conditions for the targeted construction of professional trajectories and managed career development of aspiring teachers.

Keywords: professional career, professional roles, career management, professional choice, career start, support for aspiring teachers

Acknowledgments: the work was completed within the framework of a state assignment, a project on the topic: “Identification of the features of career development and professional trajectories of beginning teachers in educational organizations of the city of Moscow”.

Для цитирования: Белолуцкая, А. К., Криштофик, И. С., Гурин, Г. Г., Мкртчян, В. А., и Щербакова, Т. В. (2025). Профессиональные траектории и развитие карьеры начинающих педагогов. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 19(1), 115–140. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-1-115-140>

For citation: Belolutsкая, A. K., Kristofik, I. S., Gurin, G. G., Mkrтчyan, V. A., & Shcherbakova, T. V. (2025). Professional trajectories and career development of aspiring teachers. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 19(1), 115–140. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2025-1-115-140>

Введение

Современная образовательная политика России стремится обеспечить все необходимые меры для повышения статуса профессии учителя и создать условия для профессионального роста начинающих педагогов.

Традиционное понимание карьеры связано с успешным продвижением в сфере определенной деятельности. Более широкий взгляд на карьеру также предполагает сочетание процессов внутреннего развития человека и его внешнего движения в освоении социального пространства (Яровых, 2014).

Начало профессиональной деятельности понимается как старт карьеры, как особый этап профессионализации, на котором начинается движение по профессиональной траектории от выбора и овладения профессией к утверждению своей субъектной позиции, к достижению мастерства (Вульффов, 1996; Корчагина, и Макарова, 2016).

На современном этапе карьера становится одним из ключевых элементов профессионального развития педагогов. Она представляет собой динамический процесс продвижения в предметной области, четко отслеживаемый лично работником (субъективный уровень), оцениваемый на организационном (объективный уровень) и социальном уровнях (взгляд общества) (Вейдт, 2020).

Феномен карьеры педагога изучается в различных аспектах как: осознанное отношение к собственному движению по ступеням профессионального становления; повышение статуса в социально-образовательной среде (Александрова, 2007); процесс целенаправленного и последовательного профессионального развития; построение целостного образа себя в качестве компетентного профессионала (Кутняк, 2010); успех в профессиональной сфере деятельности, достижение известности и общественного признания, требующее напряжения собственных внутренних ресурсов с опорой на внешние (Ксенофонтова, и Леденева, 2018; Kettunen, 2017).

Карьеру педагога связывают с достижениями в работе, что, с одной стороны, может быть представлено как внешнее признание успешности деятельности, а с другой — как передвижение внутри профессии, порождающее уверенность в своем профессиональном уровне и повышающее ответственность учителя за результаты своего труда (Халудорова, и Халудорова, 2021). Карьерный рост при этом рассматривается двояко: как горизонтальный и как вертикальный. Горизонтальный карьерный рост предполагает появление у педагога качественно новых обязанностей, связанных с появлением нового статуса, расширением профессионального кругозора. Вертикальный рост связан с переходом на более высокую ступень служебной лестницы (Krishtofik, 2022).

Несмотря на множество мер, направленных на привлечение в педагогическую профессию и закрепление на рабочем месте молодежи, процент уволившихся в первые годы работы, а также испытывающих состояние профессионального выгорания остается стабильным с заметной тенденцией к росту. При наличии широких возможностей карьерного продвижения у многих молодых специалистов нет стремления к карьерному росту и стабильному прогрессу в профессии. Из-за отсутствия практического опыта работы начинающие педагоги сталкиваются с трудностями, способными повлиять на их успешное развитие в профессии. Чаще всего это затруднения в разработке уроков, управлении дисциплиной в классе, адаптации в школьном коллективе. С их преодолением связано сохранение позитивной мотивации, что во многом зависит от поддержки со стороны опытных коллег и руководителей (Belolutskaia, & Shcherbakova, 2022). А вот отсутствие регулярной обратной связи и менторства на фоне высоких ожиданий со стороны администрации школы, родителей и учеников, непривычно высокая интенсивность труда и большая рабочая нагрузка воспринимаются начинающими педагогами как серьезное давление. Демотивирующими факторами в этом контексте становятся и необходимость постоянного самообразования и дополнительного обучения, низкие зарплаты и непостоянство работы (нестабильность в трудоустройстве) (Белолуцкая, Криштофик, и Мкртчян, 2022а).

В этой связи актуализируются вопросы целенаправленного построения профессиональных траекторий и управляемого развития карьеры начинающих педагогов как факторов сохранения молодых кадров в школе. Важно понять, во-первых, каким образом дифференцировать деятельность педагогов и, во-вторых, как на практике реализовывать идею о карьерном росте начинающего педагога.

Методы и дизайн исследования

Цель исследования состояла в определении особенностей развития карьеры и профессиональных траекторий начинающих педагогов в образовательных организациях Москвы и регионов РФ.

Задачи исследования заключались в: а) выявлении особенностей вступления в профессиональную деятельность молодых педагогов; б) анализе особенностей адаптации и поддержки молодых педагогов в школьной среде; в) анализе факторов построения карьерных траекторий с учетом карьерных приоритетов в профессиональном самоопределении.

Исследование проводилось в декабре 2022 года в четырех регионах России: Москве, Республике Бурятия, Воронежской области и Красноярском крае.

Для проведения сравнительного анализа возможностей развития карьеры начинающих педагогов в различных регионах нашей страны были разработаны два вида опросников: для начинающих педагогов и для руководителей образовательных организаций.

Каждый опросник состоял из четырех блоков: информация о респондентах; старт карьеры в школе; поддержка молодых педагогов внутри образовательной системы и адаптация в школьной среде; карьерные траектории начинающих педагогов.

Блок вопросов о старте карьеры в школе был предназначен для выявления особенностей вступления в профессиональную деятельность молодых педагогов. В него входили вопросы трудоустройства, в частности доступность рабочих мест в школах; сложности при трудоустройстве; факторы выбора конкретной школы начинающим педагогом; характеристики, привлекающие внимание руководителей к соискателям; мотивация, в частности о том, что привлекает молодых в профессии педагога.

Блок вопросов, касающийся адаптации и поддержки молодых педагогов в школьной среде, включал в себя: наличие в школе системы поддержки молодых педагогов; связь между карьерной траекторией и наличием системы поддержки молодых педагогов в школе; отношение к начинающим педагогам со стороны коллег и администрации школы; стратегии администрации в отношении молодых педагогов; факторы, выталкивающие из профессии учителя.

Блок вопросов о карьерных траекториях начинающих педагогов был сфокусирован на главных факторах карьерного продвижения в системе образования; карьерных приоритетах в первые годы работы в школе, возможностях обсуждения карьеры в школе; предпочтительных вариантах построения педагогической карьеры; примерах удачной карьеры в системе образования; типичных профессиональных траекториях выпускников педагогических вузов в системе образования.

Опросники содержали закрытые вопросы с выбором ответа (единичным и множественным), а также открытые вопросы, обработка которых выполнялась методом контент анализа.

В анкетировании принял участие 3281 респондент (см. табл. 1).

Начинающими педагогами в исследовании считаются педагоги со стажем до 5 лет и в возрасте до 35 лет (два условия одновременно).

Таблица 1 / Table 1

Выборка: категории респондентов и охват
Sample: categories of respondents and coverage

Регионы РФ	Руководители ОО	Начинающие педагоги
Москва	37	430
Воронежская область	120	423
Республика Бурятия	148	374
Красноярский край	538	2054
Всего	843	3281

Результаты исследования

1. Молодые кадры в школах страны и столицы

Для начала необходимо обратить внимание на мнение опрошенных директоров школ о необходимом им количестве молодых специалистов. Сначала им был задан вопрос: *«Какова доля молодых педагогов, работающих в Вашей образовательной организации?»* Полученные от директоров ответы показали, что доля молодых специалистов во всех четырех регионах, где проводилось исследование, невелика и колеблется в районе 5 %, а в Республике Бурятия этот показатель еще ниже (рис. 1).

Затем руководителям было предложено оценить реальные потребности школы в молодых учителях: *«Какую долю начинающих педагогов Вы считаете оптимальной для своей образовательной организации?»* Большинство опрошенных директоров ответили, что в образовательной организации должно быть от 10 до 25 % начинающих педагогов (рис. 2).

Опрос директоров показал высокую потребность школ в молодых кадрах: большая часть столичных респондентов называла долю от 10 до 25 %. А значительное число руководителей из Бурятии (17,6 %) и Красноярского края (13 %) отметили, что число начинающих педагогов должно составлять половину педагогического коллектива школы. При этом реальное число молодых специалистов в школе значительно отстает от потребности.

В связи с выявленным фактом несоответствия между реальным количеством молодых учителей и существующей у школ потребностью в них вполне уместно привести здесь некоторые статистические данные о начинающих педагогах, полученные от Центра цифровизации образования, подведомственного Департаменту образования и науки города Москвы. Эти данные позволяют объективно взглянуть на ситуацию с привлечением и закреплением в школах молодых специалистов на примере Москвы.

Данные по гендерному составу: в общем количестве начинающих педагогов доля мужчин за 2020–2022 годы колебалась в пределах 17–18 %. Эта ситуация



Рис. 1. Доля начинающих педагогов от общего числа учителей, работающих в образовательной организации (в %), по оценке руководителей ОО из различных регионов

Fig. 1. The share of early career teachers from the total number of teachers working in an educational organization (in %), according to the assessment of heads of educational organizations from different regions



Рис. 2. Оптимальная доля начинающих педагогов для ОО (в %), по мнению директоров школ из разных регионов

Fig. 2. Optimal proportion of early career teachers for educational institutions (in %), according to school leaders from different regions

далека от сбалансированной, налицо гендерный перекос, сложившийся в учительской профессии еще с советских времен (см. рис. 3).

Средняя рабочая нагрузка у столичных педагогов планомерно увеличивалась — с 23 часов в 2020 году до 26,4 часа в 2022 году.

Возрастной состав. Анализ распределения по возрасту начинающих педагогов, работающих в столичных школах, показывает явный количественный перевес начинающих специалистов в возрасте 22–23 лет. Число представителей следующих возрастных категорий, подпадающих под определение «начинающий», резко сокращается. Это указывает на то, что после одного-



Рис. 3. Гендерное распределение начинающих педагогов

Fig. 3. Gender distribution of early career teachers

двух лет работы молодые специалисты уходят из школы. И практически не зафиксированы случаи, когда в школу приходят специалисты 29–30 лет из других отраслей (рис. 4).



Рис. 4. Распределение начинающих педагогов по возрасту от 17 до 35 лет (чел.)

Fig. 4. Distribution of early career teachers by age from 17 to 35 years (people)

Стаж работы. В московских школах среди начинающих педагогов преобладают те, чей стаж менее одного года (их более 80 %) (рис. 5).

Картину дополняет динамика выбывания молодых специалистов из школ в московской системе образования (табл. 2).

Число выбывших начинающих педагогов за три года выросло с 485 в 2020 году до 1653 в 2022-м.



Рис. 5. Распределение начинающих педагогов по стажу
Fig. 5. Distribution of early career teachers by length of service

Таблица 2 / Table 2

Статистика текучести кадров в сегменте начинающих педагогов
Statistics of staff turnover in the segment of early career teachers

Показатели текучести кадров в сегменте начинающих педагогов	2020		2021		2022	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Количество педагогов, принятых на работу в школы Москвы	1716	32,6	2374	39,0	2916	43,6
Количество педагогов, уволившихся из школ Москвы	485	9,2	766	12,6	1653	24,7
Количество педагогов, сменивших место работы (школу) в первые три года работы	292	5,5	329	5,4	327	4,9
Количество педагогов, повысивших должностную позицию внутри школы	0	–	0	–	0	–
Общее количество начинающих педагогов	5267	100	6081	100	6687	100

2. Особенности вступления начинающих педагогов в профессиональную деятельность

Возникают логичные вопросы о факторах, способных удержать или оттолкнуть молодых специалистов в профессии педагога. Об этом при анкетировании начинающих педагогов был задан вопрос: «Что Вас отталкивает в профессии»

педагога?» В ответах респондентов из четырех регионов обозначились заметные различия (см. табл. 3).

Таблица 3 / Table 3

**Что Вас отталкивает в профессии педагога?
(мнение начинающих педагогов)**
**What is off-putting about the profession?
(opinions of early career teachers)**

Варианты ответов	Частота (%)			
	Москва	Воронежская область	Республика Бурятия	Красноярский край
Отсутствие свободы (очень большая зарегулированность образовательного процесса и школьной жизни в целом)	22,6	10,4	10,3	9,9
Низкая заработная плата	8,1	37,4	35,7	34,4
Большой объем бумажной работы	14,7	27,2	28,2	29,4
Большая нагрузка	24,1	7,3	8,1	8,0
Конфликтные ситуации с обучающимися / их родителями	25,2	14,4	9,4	12,9
Некомфортный микроклимат в педагогическом коллективе	2,1	1,9	4,1	3,6
Однообразие	3,2	1,4	4,2	1,8

Московские педагоги чаще отмечали конфликтные ситуации с учащимися и родителями, большую нагрузку и отсутствие свободы. В регионах к выталкивающим факторам чаще относили низкую заработную плату и объем отчетности (бумажной работы), а разные конфликтные ситуации, отсутствие свободы, зарегулированность указывали лишь на третьем месте. В то же время для московских педагогов уровень зарплаты не является проблемой.

Важный аспект исследования был связан с выявлением *мотивации начинающих педагогов* на этапе выбора профессии (ретроспективно) и их представлений о карьерных траекториях (устремленность в будущее).

Выбор вуза. Вопреки существующему стереотипу о том, что педагогический выбирают как запасной вариант, когда для поступления в другой, «более престижный» вуз недостаточно имеющихся баллов по ЕГЭ, таких ответов оказалось совсем немного — от 3 % в Воронежской области до 6 % в Красноярском крае. Большая же часть опрошенных ответили, что выбор вуза был продиктован именно желанием работать в школе. Второй популярный ответ связан с тем, что «после педвуза много вариантов работы, не обязательно в школе»: по 50 % респондентов в Москве и Воронежской области выбрали эти варианты, а в Бурятии и Красноярском крае большая часть опрошенных склонилась к второму варианту.

При выборе направления профессиональной подготовки в качестве главного мотива доминирует интерес к работе с детьми — на это указали от 50 до 62 % молодых педагогов. Об интересе к преподаванию того или иного учебного

предмета заявили от 16 % педагогов в Красноярском крае до 36 % москвичей, и здесь мы видим довольно существенный разрыв. А вот престиж учительской профессии как стимул работать в этой сфере отметили от 4 до 13 % педагогов, что не может не настораживать.

Выбирая после окончания вуза школу для трудоустройства, молодежь в первую очередь обращает внимание на близость будущего места работы к дому. Вторым по значимости вопросом стал размер заработной платы, на третьем месте в регионах — наличие в школе системы наставничества: в пользу этого фактора высказались от 33,4 до 42,5 % респондентов; в Москве же на третьем месте по значимости оказалось наличие у школы профильной направленности, что, скорее всего, свидетельствует о стремлении молодых специалистов совершенствоваться и развиваться в своей предметной области.

3. Система поддержки и адаптации начинающих педагогов в школе

Педагогам и руководителям школ был задан вопрос: *«Существует ли в школе реальная система поддержки и адаптации молодых учителей?»* Большая доля начинающих педагогов из регионов ответили, что такая система в школе есть. Заметно выделяются здесь Воронежская область и Красноярский край — 66,9 и 55 % положительных ответов соответственно. В Москве 47 % респондентов согласились, что система работает, а 43 % отметили, что особенной системы нет, но иногда помогают старшие коллеги.

На аналогичный вопрос подавляющее большинство руководителей школ отвечают, что система наставничества в школе существует, начинающие педагоги о ней знают.

В этой связи интересно, как, каким способом молодые получают обратную связь от старших коллег в школе. Из ответов начинающих педагогов на вопрос *«Как Вы узнаете об отношении к Вам и Вашей работе со стороны других коллег / администрации школы?»* выяснилось, что в школах существует система обобщенной обратной связи — в Москве и Воронежской области так думают 45,9 и 45 % ответивших соответственно. Узнают о себе мнение коллег из личных разговоров почти 42 % бурятских учителей и 40,5 % представителей Красноярского края. Обращает на себя внимание тот факт, что в региональных школах директор или представители школьной администрации беседуют с учителями об их работе наедине — от 56,5 до 63,3 %, в то время как в столице аналогичный ответ дали только 35 % молодых учителей. Роль педсовета как источника обратной связи по-прежнему сильна в регионах, чего не скажешь о столице. При этом следует отметить, что в школах стремятся соблюдать принципы профессиональной этики и уважения к начинающим педагогам — если есть какие-то позитивные отзывы, то о них сообщают на педсовете — от 48 до 52,5 % педагогов из регионов (в Москве — 2,8 %); если есть какие-то негативные отзывы, то о них сообщают на педсовете только в 5,4–7,5 % случаев (в Москве — 0 %) (см. табл. 4).

Таблица 4 / Table 4

**Как начинающий педагог может узнать об отношении к нему и его работе?
(мнение педагогов)**

**How can a early career teacher learn about the attitude towards him and his work?
(opinion of early career teachers)**

Варианты ответов	Частота (%)			
	Москва	Воронежская область	Республика Бурятия	Красноярский край
В личных разговорах с коллегами	5,4	37,5	41,9	40,5
Существует система обобщенной обратной связи	45,9	45	30,4	37,0
Если есть какие-то позитивные отзывы, то о них сообщат на педсовете	2,8	52,5	48	51,9
Если есть какие-то негативные отзывы, то о них сообщат на педсовете	0	7,5	5,4	6,7
Директор / назначенное лицо беседуют с учителями об их работе наедине	35,1	63,3	60,8	56,5
Другое	10,8	0	0,7	2,6

Абсолютное большинство всех начинающих педагогов, принимавших участие в опросе, высказали мнение, что система поддержки в школе важна для них. На вопрос: «*Как Вы считаете, зависит ли Ваша карьерная траектория от наличия системы поддержки начинающих педагогов в вашей школе?*» положительный ответ дали от 81,1 до 86,1 % начинающих учителей региональных школ и 78,6 % начинающих учителей столицы.

4. Развитие карьеры и карьерные траектории начинающих педагогов

Факторы карьерного продвижения

Среди главных факторов карьерного продвижения в системе образования начинающие педагоги, принимавшие участие в анкетировании, на первое место ставят наличие пройденных курсов повышения квалификации — от 58,3 до 61,2 % в регионах и 41 % в московских школах. На втором месте в Москве — уровень образования на момент трудоустройства, в регионах — участие в исследовательской деятельности и научных конференциях, а вот образование на момент трудоустройства — на третьем. Московские учителя в качестве третьего по значимости фактора карьерного продвижения выбирают отношения с администрацией школы (табл. 5).

Таблица 5 / Table 5

**Факторы карьерного продвижения в системе образования
(мнение начинающих педагогов)**
**Factors of career advancement in the education system
(opinions of early career teachers)**

Варианты ответов	Частота (%)			
	Москва	Воронежская область	Республика Бурятия	Красноярский край
Уровень образования на момент трудоустройства	10,9	42,1	48,4	43,4
Наличие диплома педагогической магистратуры	7,0	25,8	16,6	16,0
Состояние здоровья	4,9	25,3	23,3	22,3
Наличие пройденных курсов повышения квалификации	41	60,0	61,2	58,3
Отношения с администрацией школы	9,8	35,0	32,9	32,4
Публикационная активность	4,0	35,9	28,6	27,1
Участие в научных конференциях	5,8	46,6	46,0	34,4
Участие в исследовательской деятельности	6,0	43,3	43,9	34,9
Другое	10,7	2,1	2,9	2,4

Карьерные приоритеты молодых учителей

Из ответов на вопрос «*Каковы Ваши карьерные приоритеты в первые годы работы в школе?*» выяснилось, что только около 20 % опрошенных стремятся продвинуться в плане карьерного роста, остальные считают более важным сначала адаптироваться к работе и приобрести базовые профессиональные навыки. На втором месте — желание реализовать на практике знания, полученные в университете, в пользу чего высказались около трети респондентов из Воронежской области и около четверти представителей других регионов, включая Москву (28,4 %).

Предпочтительные варианты развития карьеры

Далее нужно было выяснить, к какой карьере стремятся начинающие педагоги. Респондентам был задан вопрос: «*Какой вариант построения карьеры в системе образования наиболее близок Вам?*» Нужно было выбрать три наиболее подходящих из восьми предложенных треков. Оказалось, что самый востребованный трек — это административный рост внутри школы, то есть путь «учитель – завуч – директор», в Москве об этом заявили 60 % респондентов, в регионах — от трети до 40 %.

На втором месте — индивидуальное предпринимательство, образовательные стартапы, такой трек интересует около 30 % опрошенных в регионах и до 56 % — в столице.

И третий вариант в тройке лидеров — это творческое признание, когда учителя становятся лауреатами престижных профессиональных премий и победителями конкурсов, получают за свой труд награды и почетные звания.

Представления о типичной профессиональной карьере педагога

Наиболее типичной профессиональной траекторией начинающим педагогам представляется репетиторство, которое, в частности, можно совмещать с работой в школе. Для многих опрошенных типичным также выглядит вариант «работать в школе учителем с возможностью стать руководителем методического объединения или заместителем директора» — от 32,1 до 51,4 %. Представители Республики Бурятия рассматривают в качестве типичных сценарии карьерного строительства, связанные с возможным уходом из школы (например, при получении другого образования или при появлении более выгодного предложения) — 37 %.

Возможности обсуждения карьеры в школе

Респондентам был задан вопрос: «Где и с кем может обсудить начинающий педагог свое карьерное продвижение?» Прежде всего, следует отметить, что ответы на этот вопрос позволили выяснить, что от 5 до 10 % педагогов не интересуются карьерным ростом и профессиональным развитием в школе.

На первом же месте в региональных школах оказалось обсуждение возможностей и перспектив карьеры с администрацией школы, за которое высказались около трети респондентов (от 34,6 до 39,5 %). На втором месте — вариант, связанный с доступностью и открытостью информации о карьерных возможностях и возможностях профессионального роста, представленной на сайтах региональных органов управления образованием; за него высказались около четверти всех опрошенных педагогов из регионов. Московские респонденты, наоборот, на первое место поставили доступность информации в открытых официальных источниках, а на второе — возможность обсуждения своей карьерной траектории со школьной администрацией. При этом высок процент тех, кто в качестве такой площадки для обсуждения карьеры видит участие в проектах регионального уровня: в школах регионов таких молодых педагогов — от 20,6 до 22 %, а в столичных школах — 28,8 %. В качестве такой возможности также рассматривается ведение собственного блога, обмен новостями о своей профессиональной деятельности, обсуждение школьной карьеры с единомышленниками в Интернете. Этим способом пользуются от 4,2 до 6,3 % начинающих педагогов из регионов и 8,6 % — из Москвы.

Опасения начинающих педагогов относительно успешности педагогической карьеры касаются трудностей, возникающих в профессиональной деятельности. Например, многие боятся столкнуться с нестандартными ситуациями в общении с обучающимися или их родителями. Большой объем бумажной работы также вызывает сомнения педагогов в успехе. Страх вызывает и то обстоятельство, что результаты их работы будут сравнивать с результатами старших коллег (табл. 6).

Таблица 6 / Table 6

С чем боятся не справиться начинающие педагоги?**What early career teachers are afraid they won't be able to cope with?**

Варианты ответов	Частота (%)			
	Москва	Воронежская область	Республика Бурятия	Красноярский край
Я боюсь не справиться с большим объемом бумажной работы	29,1	43,7	54,8	48,3
Я боюсь, что столкнусь с нестандартными ситуациями в общении с обучающимися/ родителями	46,3	46,3	40,9	42,4
Я боюсь, что результаты моей работы будут сравнивать с результатами моих старших коллег	31,2	28,8	32,6	29,5
Я боюсь, что ввиду отсутствия опыта работы я не смогу правильно разрешить конфликтную ситуацию в классе	39,3	37,8	31,6	34,4
Другое	13,3	6,6	5,3	5,7

На вопрос: «*Что привлекает в профессии педагога?*» большая часть всех опрошенных педагогов ответила, что это «интерес к работе с детьми» — от 65,8 до 75,5 %. На втором месте среди факторов привлечения к профессии — «интерес к преподаваемому предмету» и «стабильность». Также большое значение для всех респондентов имеет «возможность реализовать творческий потенциал», особенно для учителей московских школ, которых также привлекает и высокая заработная плата, чего нельзя сказать о педагогах из регионов (см. табл. 7).

Данные, представленные в таблице 7, в принципе, внушают определенный оптимизм относительно молодых кадров, перспектив их привлечения в профессию, возможностей создания необходимых условий для построения желаемых карьерных траекторий, профессионального роста, развития, достижения успеха и признания, материального благополучия или высокого социального статуса.

Таблица 7 / Table 7

**Что привлекает начинающих в профессии педагога?
What attracts beginners to the teaching profession?**

Варианты ответов	Частота (%)			
	Москва	Воронежская область	Республика Бурятия	Красноярский край
Стабильность	64,1	57,4	56,1	54,7
Высокая заработная плата	34,1	5,4	8,8	12,5
Возможность реализовать творческий потенциал	52,1	48,5	40,4	41,3
Интерес к преподаваемому предмету	69,5	62,6	47,9	35,8
Интерес к работе с детьми	72,6	75,7	65,8	70,5
Престиж профессии	21,6	13,7	20,1	13,8
Удобный график	24,2	35,5	22,2	32,6
Определенная свобода действий	16,5	13,1	8,8	11,0
Комфортная нагрузка	10,1	11,6	9,6	9,8
Возможность продолжить дело родителей-педагогов (других родственников)	12,3	6,6	8,3	7,1
Качество рабочего места (комфортный кабинет, удобная мебель, оргтехника и т. д.)	15,3	18,2	8,8	15,0

Дискуссионные вопросы

Динамика выбывания молодых педагогов, выявленная в Москве, характерна не только для столицы, региональные системы образования в неменьшей степени испытывают кадровые трудности, связанные не только с нехваткой учителей в школах, но и с заметным старением педагогических кадров на фоне высокой текучести молодых кадров (Тихомандрицкая, и Рикель, 2010). Этим отчасти объясняется то, почему применительно к молодым специалистам кадровая проблема в системе общего образования сводится к двум основным аспектам: привлечению молодых специалистов в систему образования и удержанию их в школе. А вот вопросы карьерного продвижения и профессионального роста начинающих педагогов практически не обсуждаются. Проблематика профессионального развития, как правило, изучается безотносительно стажа и возраста педагогических работников (Сотников, и Сотникова, 2016).

В такой ситуации возрастает значимость исследований в области целенаправленного построения карьеры выпускников педагогических вузов, начиная уже с первых лет их работы в системе образования. Этому в значительной мере способствует, во-первых, наметившаяся в общественном сознании трансформация понятия «карьера»; во-вторых, стратегия национальной системы учительского роста (НСУР), в рамках которой карьера педагога — это не только

вертикальный рост, но и горизонтальное движение в профессии, становление его как профессионала; в-третьих, появление новых ролей педагога, обусловленное технологическим развитием системы образования (например, сетевой предметный методист, модератор сетевого сообщества, дистанционный тьютор, куратор дистанционного обучения, организатор сетевых проектов/тренингов и др.) (Вейдт, 2020; Камка, и Фоменко, 2019).

Важное значение приобретают две профессиональные роли педагога: методист и наставник, — что связано с их функцией в условиях реализации национального проекта «Образование». Методист и наставник становятся частью инновационной инфраструктуры, обеспечивая встраивание новых технологий в повседневную педагогическую практику педагога, превращение их в новую норму профессиональной деятельности. Поэтому подчеркивается значимость скорейшей институционализации этих профессиональных ролей педагога (Марголис, Аржаных, и Хуснутдинова, 2019; Кузнецова, и Яровая, 2021).

Управление карьерой начинающих педагогов возможно уже на этапе их первичной профессионализации, связанной с поступлением в вуз и профессиональной подготовкой. А после окончания вуза управление карьерой должно обеспечиваться соответствующей внутришкольной стратегией.

Управление карьерой будущего педагога в вузе происходит как минимум в 4 этапа (Куликовский, и Кузнецова, 2020):

1-й этап — выбор карьеры — состоит в оценке профессиональных способностей личности, общих и специальных способностей, требуемых профессией, и личных требований;

2-й этап — планирование карьеры — осуществляется прогнозирование, постановка целей и формирование профессиональных планов на ближайшее и отдаленное будущее;

3-й этап — реализация карьерного плана — связана с сознанием, что учеба в университете или колледже это начало их карьерных планов;

4-й этап — оценка и коррекция карьеры — включает в себя способность оценивать достигнутые результаты, анализировать их причины и корректировать поведенческие стратегии для карьерного роста с учетом изменившихся условий и ресурсов (Белолуцкая, Криштофик, и Мкртчян, 2022б).

Сравнительный анализ особенностей мотивации начинающих педагогов, работающих в российских регионах и в столице, показал, что выбор вуза и те и другие связывают, во-первых, с желанием работать в школе, а во-вторых, с дипломом о педагогическом образовании, дающим возможность найти любую приемлемую работу в социальной сфере. В этом мотивы столичных и региональных начинающих педагогов совпадают.

Выбор профессии для начинающих педагогов продиктован: а) интересом к работе с детьми; б) интересом к преподаванию учебного предмета. Престиж учительской профессии как стимул работать в школе оказался не самым популярным мотивом. В этом схожа мотивация всех молодых педагогов, независимо от места их проживания и работы.

Относительно выбора школы одинаковыми мотивами-лидерами оказались месторасположение школы и размер заработной платы. Различия в мотивации состоят в том, что для учителей из регионов важно наличие в школе системы наставничества; а для педагогов-москвичей — наличие профильной направленности школы, что, скорее всего, свидетельствует о стремлении молодых специалистов совершенствоваться и развиваться в своей предметной области. При этом региональные педагоги ориентированы на поддержку извне, а столичные рассчитывают на собственные силы и качество своей профессиональной подготовки.

Факторы, влияющие на отношение начинающих учителей к педагогической профессии, делятся на две группы: отталкивающие и привлекающие к профессии. К первой группе факторов у столичных учителей относятся конфликтные ситуации с учащимися и родителями, большая нагрузка и отсутствие свободы (автономности) учителя; в других регионах к значимым отталкивающим факторам добавляется низкая заработная плата и большой объем отчетности. Кроме того, можно увидеть, что все обозначенные отталкивающие факторы относятся к внешним. При этом ситуация с текучестью кадров в региональных системах образования определяется в большей степени факторами, имеющими институциональный характер (установленными на региональном уровне нормами оплаты труда, отчетности и т. п.) и, по сути, никак не зависящими от самих участников образовательного процесса. А для столичных образовательных организаций, по факту находящихся в более выгодном положении (в плане заработной платы педагогических работников, информационно-методических ресурсов, технической оснащенности), факторы выталкивания из профессии больше связаны с организационной культурой (нормы взаимодействия, традиции, информационные потоки, общение с детьми и их родителями, характер отношений в педагогическом коллективе, условия для профессионального развития и творчества и т. п.). Эти факты полностью согласуются с результатами исследований профессиональных дефицитов начинающих учителей московских школ (Белолуцкая, Мкртчян, и Щербакова, 2022). Это может означать, что в столичной системе образования проблемы привлечения и удержания молодых педагогов уже решены в достаточной мере и педагоги больше обращают внимание на проблемы внутришкольного уровня. А в регионах проблемы системного уровня более значимы, чем внутришкольные, поскольку первые на данный момент еще не решены.

Факторы, привлекающие к профессии, для большей части всех опрошенных педагогов — это интерес к работе с детьми, интерес к преподаваемому предмету и стабильность. Также большое значение для всех начинающих педагогов имеет возможность реализовать творческий потенциал, особенно для учителей московских школ, которых тоже привлекает высокая заработная плата, чего нельзя сказать о регионах.

Карьерные приоритеты в профессиональном самоопределении в первые годы работы у большинства молодых учителей столичных и региональных школ довольно скромные. Лишь каждый пятый задумывается о карьерном росте, остальные считают более важным сначала адаптироваться к работе и приобрести базовые профессиональные навыки. Это характерно и для московских, и для региональных педагогов.

Заслуживает внимания также желание реализовать на практике знания, полученные в университете, в пользу чего высказались до трети всех начинающих педагогов, независимо от того, в каком регионе они работают. Такое отношение к профессиональным знаниям вполне может быть объяснимо особенностями карьерного планирования в информационную эпоху, когда экономика знаний определяет и характер социальных процессов, и производственные технологии (информационно-коммуникационные, когнитивные и т. п.).

Наиболее предпочтительные варианты развития карьеры, общие для всех педагогов (в порядке убывания значимости): административный рост внутри школы (путь «учитель – завуч – директор»); индивидуальное предпринимательство, образовательные стартапы; творческое признание, высокая оценка труда — награды, почетные звания, престижные профессиональные премии, победы в конкурсах. И если первый и третий варианты воспринимаются как вполне традиционные и привычные, то индивидуальное предпринимательство, образовательные стартапы можно расценивать как вызов для педагогических вузов, которым необходимо позаботиться о введении подходящих программ обучения.

Для начинающих учителей из Москвы важное значение имеют и такие карьерные возможности, как переход из школы в органы управления образованием или в систему высшего образования. Это отличает москвичей от начинающих учителей из регионов. Объясняется это, очевидно, наличием в столичной системе образования реальных возможностей продвижения по административной лестнице и большим количеством высших учебных заведений, готовых принимать на работу молодых преподавателей после аспирантуры.

На этом фоне достаточно любопытно выглядит мнение начинающих педагогов как из регионов, так и из столицы о наиболее типичной профессиональной траектории педагога. Таковой им представляется репетиторство. Оно рассматривается молодыми, с одной стороны, как самостоятельная карьерная линия, что может быть связано с уходом из школы, а с другой — как возможное совмещение с работой в школе для дополнительного заработка. Этот факт согласуется с результатами исследования (Клячко, Семионова, и Токарева, 2020), которые в этой связи обращают внимание на то, что стремление молодых учителей покинуть школу свидетельствует о необходимости дополнительных мер со стороны руководства школы и органов управления образованием по повышению мотивации молодых педагогов, а также по оказанию им методической поддержки.

Мнение начинающих педагогов относительно факторов карьерного продвижения в системе образования, независимо от региона, совпало по части образованности и профессиональной подготовленности. На первые два места они ставят наличие пройденных курсов повышения квалификации и уровень образования на момент трудоустройства.

Различаются мнения начинающих педагогов относительно третьего по значимости фактора. Так, участие в исследовательской деятельности и научных конференциях — это фактор карьерного продвижения, важность которого отмечают учителя из регионов. А для московских педагогов в этом плане более важны отношения с администрацией школы. Последнее согласуется с тем фактом, что многие московские педагоги в качестве выталкивающего фактора называют школьные конфликты, в том числе с администрацией.

Проведенный анализ приводит нас к пониманию того, по каким направлениям должна осуществляться внутришкольная стратегия управления развитием профессиональной карьеры начинающих педагогов, ориентированная в том числе на создание условий для освоения ими новых ролей. Такое понимание согласуется с рядом исследований (Лопсонова, и Кленина, 2021), выделяющих в этом контексте следующие направления: адаптация молодых педагогов; повышение уровня образования педагогов; наставничество над начинающими педагогами; обязательное включение молодых педагогов в инновационную деятельность школы. Данная стратегия может и должна опираться на внутреннюю мотивацию начинающих педагогов, на их рефлексивные способности, готовность самостоятельно управлять своим профессиональным развитием, совершенствовать умение критически оценивать происходящие перемены, ставить значимые цели и добиваться их.

Наличие системы поддержки и адаптации начинающих педагогов в школе расценивается ими как значимый фактор карьерного продвижения. Но примерно половина всех начинающих не чувствуют такой поддержки, что не согласуется с мнением руководителей образовательных организаций. Сопоставление ответов на данный вопрос позволяет предположить, что не все, о чем знают директора школ, известно молодым педагогам. Эта ситуация заслуживает тщательного анализа. Предположительные причины рассогласования могут состоять в неэффективной коммуникации в педагогическом коллективе школы, отсутствии интереса к этому вопросу у начинающих педагогов, формализме в вопросах организации наставничества в школе.

Заключение

Проведенное исследование позволило выявить и сравнить особенности мотивации при выборе профессии молодых педагогов из Москвы и трех регионов России — Красноярского края, Республики Бурятия, Воронежской

области; получить результаты сравнительного анализа карьерных приоритетов в профессиональном самоопределении начинающих педагогов столичных и региональных школ; выявить значимые факторы построения карьеры молодых педагогов.

В этой связи можно утверждать, что, несмотря на имеющиеся представления о трудностях в работе учителя и наличие рисков и опасений относительно своей профессиональной неготовности, молодые люди в школу все же приходят осознанно, а не случайно. Они стремятся к карьерному росту. Но в отсутствие внятной кадровой политики и внутришкольной стратегии, гарантирующей возможности профессионального развития и карьерного продвижения в соответствии с определенными критериями, многие начинающие педагоги, не сумев адаптироваться к сложностям профессии, уходят из нее.

Такая ситуация релевантна как для московской, так и для региональных систем образования. В этих условиях вопросы привлечения и удержания молодых кадров в профессии должны решаться с учетом интересов и потребностей молодых сотрудников. Решение данной проблемы возможно только на основе создания условий для целенаправленного построения профессиональных траекторий и управляемого развития карьеры начинающих педагогов.

Список источников

1. Яровых, Ю. В. (2014). Карьерный рост педагога: типологизация, проблемы, перспективы. *Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin)*, 5(146), 13–17. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21570977>
2. Вульф, Б. З. (1996). Профессиональная карьера учителя. *Мир образования*, 1, 48–51.
3. Корчагина, Г. И., и Макарова, Е. В. (2016) Понятие карьеры в психологических исследованиях. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, 32, 94–106. <http://e-koncept.ru/2016/56671.htm>
4. Вейдт, В. П. (2020). Новые профессиональные роли и компетенции педагогических работников системы дополнительного профессионального образования. *Непрерывное образование*, 1(31), 27–31. <https://spbappo.ru/svedeniya-ob-obrazovatelnoy/osnovnyue-svedeniya/nauchnaya-deyatelnost/zhurnal-nepreryvnoye-obrazovaniye/>
5. Александрова, М. В. (2007). *Становление карьеры педагога в территориальной образовательной системе*. Монография. Новгородский госуниверситет им. Я. Мудрого. Великий Новгород. 238 с.
6. Кутняк, С. В. (2010). Становление карьеры будущего учителя в процессе профессиональной подготовки. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*, 125, 120–126. https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/125/izv125_p1_6.pdf
7. Ксенофонтова, А. Н., и Леденева, А. В. (2018). Освещение проблемы развития профессиональной карьеры учителя. *Вестник Оренбургского государственного университета*, 3(215), 28–33. <https://doi.org/10.25198/1814-6457-215-28>
8. Kettunen, J. (2017). *Career Practitioners' Conceptions of Social Media and Competency for Social Media in Career Services*. Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7160-1>

9. Халудорова, А. В., и Халудорова, Л. Е. (2021). Профессиональный стандарт педагога как инструмент формирования карьерного роста будущего учителя. *Вестник Марийского государственного университета*, 15(1), 53–58. <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2021-15-1-53-58>
10. Krishtofik, I. S. (2022). Studying Professional Reflexion of Teachers: A Comparative Analysis of Two Research Methods. In: *Education and City: Quality Education for Modern Cities*. Proceedings of the Fourth Annual International Symposium. Moscow, 2021, August 23–25 (pp. 157–171). Moscow: ISO LONDON LIMITED – European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epes.22043.15>
11. Belolutsкая, А. К., & Shcherbakova, T. V. (2022). Opportunities and tools for distance mentoring at University: “MCU — your mentor” platform. In: *Education and City: Quality Education for Modern Cities*. Proceedings of the Fourth Annual International Symposium, Moscow, 2021, August 23–25 (pp. 14–28). Moscow: ISO LONDON LIMITED – European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epes.22043.2>
12. Белолуцкая, А. К., Криштофик, И. С., и Мкртчян, В. А. (2022а). Особенности рефлексии педагогов: связь с личностными и профессиональными ценностными ориентациями. *Образование и наука*, 24(7), 160–190. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-7-160-190>
13. Тихомандрицкая, О. А., и Рикель, А. М. (2010). Социально-психологические факторы успешности карьеры. *Психологические исследования*, 2, 24–32. <https://doi.org/10.54359/ps.v3i10.931>
14. Сотников, Н. З., и Сотникова, С. И. (2016) Профессиональная карьера работников: стратегический подход к развитию талантов. *Управление талантами и трансформация корпоративной культуры*. Томск: Изд. дом ТГУ. 244 с. <https://publications.hse.ru/books/198584853>
15. Камка, С. В., и Фоменко, С. Л. (2019). Проектирование системы учительского роста на муниципальном уровне. *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*, 2(65), 46–52. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38168247>
16. Марголис, А. А., Аржаных, Е. В., и Хуснутдинова, М. Р. (2019). Институционализация наставничества как ресурс профессионального развития. *Вопросы образования*, 4, 134–159. <http://dx.doi.org/10.17323/1814-9545-2019-4-133-159>
17. Кузнецова, А. Г., и Яровая, Е. Б. (2021). Проектирование горизонтальной карьеры педагога на основе дополнительных видов педагогической деятельности и профессиональных достижений: отечественный и зарубежный опыт. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*, 18(1), 174–193. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-174-193>
18. Куликовский, М. Ю., и Кузнецова, Т. А. (2020). Карьера педагогических работников в сфере общего образования: проблемы, тенденции, противоречия. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология*, 2, 90–97. <https://cyberleninka.ru/article/n/kariera-pedagogicheskikh-rabotnikov-v-sfere-obshchego-obrazovaniya-problemy-tendentsii-protivorechiya>
19. Белолуцкая, А. К., Криштофик, И. С., и Мкртчян, В. А. (2022б). Особенности профессиональной рефлексии участников олимпиады «Я — профессионал». *Высшее образование в России*, 31(1), 98–119. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-1-98-119>

20. Белолуцкая, А. К., Мкртчян, В. А., и Щербакова, Т. В. (2022). *Профессиональные дефициты начинающих учителей московских школ*. <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-defitsity-nachinayuschih-uchiteley-moskovskih-shkol>
21. Клячко, Т. Л., Семионова, Е. А., и Токарева, Г. С. (2020). Кадровая ситуация в школе: мнение учителей. *Вопросы образования/Educational Studies Moscow*, 4, 232–249. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-4-232-249>
22. Лопсонова, З. Б., и Кленина, Н. В. (2021). Управление развитием профессиональной карьеры молодых педагогов ДОО. *Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество*, 3, 27–31. <https://doi.org/10.18101/2307-3330-2021-3-27-31>

References

1. Yarovykh, Yu. V. (2014). Career growth of a teacher: typology, problems, prospects. *TSPU Bulletin*, 5(146), 13–17. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21570977>
2. Vulfov, B. Z. (1996). Professional career of a teacher. *World of Education*, 1, 48–51. (In Russ.).
3. Korchagina, G. I., & Makarova, E. V. (2016). The concept of a career in psychological research. *Concept*, 32, 94–106. (In Russ.). <http://e-koncept.ru/2016/56671.htm>
4. Veidt, V. P. (2020). New professional roles and competencies of teaching staff in the system of additional professional education. *Continuing education*, 1(31), 27–31. (In Russ.). <https://spbappo.ru/svedeniya-ob-obrazovatelnoy/osnovnyye-svedeniya-nauchnaya-deyatelnost/zhurnal-nepreryvnoye-obrazovaniye/>
5. Aleksandrova, M. V. (2007). *Formation of a teacher's career in the territorial educational system*. Novgorod State University. 238 p. (In Russ.).
6. Kutnyak, S. V. (2010). Formation of a future teacher's career in the process of professional training. *Izv. RGPU named after A. I. Herzen*, 125, 120–126. (In Russ.). https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/125/izv125_p1_6.pdf
7. Ksenofontova, A. N., & Ledeneva, A. V. (2018). Coverage of the problem of developing a teacher's professional career. *Bulletin of the Orenburg State University*, 3(215), 28–33. (In Russ.). <https://doi.org/10.25198/1814-6457-215-28>
8. Kettunen, J. (2017). *Career Practitioners' Conceptions of Social Media and Competency for Social Media in Career Services*. Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7160-1>
9. Khaludorova, A. V., & Khaludorova, L. E. (2021). Professional standard of a teacher as a tool for shaping the career growth of a future teacher. *Bulletin of the Mari State University*, 15(1), 53–58. (In Russ.). <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2021-15-1-53-58>
10. Krishtofik, I. S. (2022). Studying Professional Reflexion of Teachers: A Comparative Analysis of Two Research Methods. In: *Education and City: Quality Education for Modern Cities*. Proceedings of the Fourth Annual International Symposium. Moscow, 2021, August 23–25 (pp. 157–171). Moscow: ISO LONDON LIMITED – European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epes.22043.15>
11. Belolutsкая, А. К., & Shcherbakova, T. V. (2022). Opportunities and tools for distance mentoring at University: “MCU — your mentor” platform. In: *Education and City: Quality Education for Modern Cities*. Proceedings of the Fourth Annual International Symposium, Moscow, 2021, August 23–25 (pp. 14–28). Moscow: ISO LONDON LIMITED – European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epes.22043.2>

12. Belolutskaya, A. K., Krishtofik, I. S., & Mkrtychyan, V. A. (2022a). Features of teacher's reflection: Connection with personal and professional value orientations. *Obrazovaniye i nauki / The Education and science journal*, 24(7), 160–190. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-7-160-190>
13. Tikhomandritskaya, O. A., & Rikel, A. M. (2010). Socio-psychological factors of career success. *Psychological Research*, 2, 24–32. (In Russ.). <https://doi.org/10.54359/ps.v3i10.931>
14. Sotnikov, N. Z., & Sotnikova, S. I. (2016). Professional career of workers: strategic approach to development of talents. *Talent management and transformation of corporate culture*. Tomsk: Publishing house. House of TSU. 244 p. (In Russ.). <https://publications.hse.ru/books/198584853>
15. Kamka, S. V., & Fomenko, S. L. (2019). Designing a teacher growth system at the municipal level. *Municipal education: innovation and experiment*, 2(65), 46–52. (In Russ.). <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38168247>
16. Margolis, A. A., Arzhanykh, E. V., & Khusnutdinova, M. R. (2019). Institutionalization of Mentoring as a Resource for Professional Development. *Educational Studies Moscow*, 4, 134–159. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.17323/1814-9545-2019-4-133-159>
17. Kuznetsova, A. G., & Yarovaya, E. B. (2021). Designing a Teacher's Horizontal Career based on Additional Types of Pedagogical Activities and Professional Achievements: Russian and International Experiences. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogic*, 18(1), 174–193. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-174-193>
18. Kulikovskiy, M. Yu., & Kuznetsova, T. A. (2020). Career of teaching staff in the field of general education: problems, trends, contradictions. *Bulletin of the Baltic Federal University. I. Kant. Ser.: Philology, pedagogy, psychology*, 2, 90–97. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/kariera-pedagogicheskikh-rabotnikov-v-sfere-obschego-obrazovaniya-problemy-tendentsii-protivorechiya>
19. Belolutskaya, A. K., Krishtofik, I. S., & Mkrtychyan, V. A. (2022b). Features of professional reflection of participants in the Olympiad “I am a Professional”. *Higher education in Russia*, 31(1), 98–119. (In Russ.). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-1-98-119>
20. Belolutskaya, A. K., Mkrtychyan, V. A., & Shcherbakova, T. V. (2022). *Professional deficits of beginning teachers in Moscow schools*. (In Russ.). <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-defitsity-nachinayuschih-uchiteley-moskovskikh-shkol>
21. Klyachko, T. L., Semionova, E. A., & Tokareva, G. S. (2020). School Staffing: Teachers' Perceptions. *Educational Studies Moscow*, 4, 232–249. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-4-232-249>
22. Lopsonova, Z. B., & Klenina, N. V. (2021). Management of the development of the professional career of young preschool teachers. *Bulletin of the Buryat State University. Education. Personality. Society*, 3, 27–31. (In Russ.). <https://doi.org/10.18101/2307-3330-2021-3-27-31>

Статья поступила в редакцию: 17.06.2024;
одобрена после рецензирования: 15.10.2024;
принята к публикации: 15.01.2025.

The article was submitted: 17.06.2024;
approved after reviewing: 15.10.2024;
accepted for publication: 15.01.2025.

Информация об авторах / Information about the authors:

Белолуцкая Анастасия Кирилловна — кандидат психологических наук, заведующая лабораторией оценки профессиональных компетенций и развития взрослых Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Anastasia K. Belolutskaia — PhD in Psychology, Head of the Laboratory of Professional Competence Assessment and Adult Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.

beloluckayaak@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8184-7411>

Криштофик Ирина Сергеевна — кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории оценки профессиональных компетенций и развития взрослых Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Irina S. Krishtofik — PhD in Education, Associate Professor, Leading Researcher, Laboratory of Professional Competence Assessment and Adult Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.

krishtofikis@mgpu.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0001-5636-8347>

Гурин Григорий Геннадьевич — младший научный сотрудник лаборатории оценки профессиональных компетенций и развития взрослых Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Grigory G. Gurin — Junior Researcher, Laboratory of Professional Competence Assessment and Adult Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.

guringg@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4070-4905>

Мкртчян Вардигул Аргамовна — младший научный сотрудник лаборатории оценки профессиональных компетенций и развития взрослых Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Vardigul A. Mkrтчyan — Junior Researcher, Laboratory of Professional Competence Assessment and Adult Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.

mkrтчyanva@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2210-6351>

Щербакова Татьяна Владимировна — кандидат исторических наук, старший научный сотрудник лаборатории оценки профессиональных компетенций и развития взрослых Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Tatyana V. Shcherbakova — PhD in History, Senior Researcher, Laboratory of Professional Competence Assessment and Adult Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.

Sherbakovatv@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4556-5550>

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.
The authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.
The authors declare no conflicts of interests.