



Я. А. Горбик, В. В. Дубровский, И. В. Ефремова, Л. А. Пиджоян, В. И. Климов

Исследование профессиональной идентичности будущих и практикующих учителей музыки

Введение. Педагогическая профессия в аспекте идентичности содержит в себе определенное противоречие: учителя учат быть математиками, поэтами, художниками или музыкантами, но являются ли они сами математиками, поэтами, художниками или музыкантами? Накладывает ли это понимание некий отпечаток на личность педагога и его профессиональную деятельность? Поиск ответов на эти вопросы определяет актуальность предпринятого исследования. *Цель данной статьи* – исследование профессиональной идентичности будущих и практикующих учителей музыки.

Материалы и методы. Исследование профессиональной идентичности групп студентов, учителей и преподавателей музыки проводилось методом анкетирования. Также с некоторыми респондентами проводилось интервьюирование с целью прояснить причины, объясняющие принятие того или иного сценария профессиональной идентичности. Анкетирование проводилось три раза с шагом в 5 лет: в 2010, 2015 и 2020 годах. Всего в анкетировании приняли участие студенты, учителя музыки и преподаватели музыки, проживающие на территории Центрального федерального округа, общим числом 506 человек, из них: 234 (46%) мужчин, 272 (54%) женщин; 187 (37%) студентов, 163 (32%) учителей музыки, 156 (31%) преподавателей музыки.

Результаты исследования. В целом у учителей музыки преобладает сбалансированная профессиональная идентичность с незначительной долей конфликтных позиций (гармоничная идентичность педагога и музыканта наблюдается у 44% респондентов, только идентичность педагога у 27%, только идентичность музыканта у 29%). Психологический конфликт профессиональной идентичности характерен для студенческого сообщества (43% идентифицируют себя только с музыкантом). Нормативный конфликт профессиональной идентичности наблюдается у преподавателей музыки (44% идентифицируют себя только с учителем). Вместе с тем, у преподавателей музыки максимально сбалансирована профессиональная идентичность на личностном уровне (56% идентифицируют себя и с педагогом, и с музыкантом). Учителя музыки не демонстрируют конфликт идентичностей, определяя себя в большей степени как педагога, а не как музыканта, однако на их профессиональное развитие влияют такие факторы, как раннее профессиональное выгорание, избыточность инструктивного поведения. Женщины в музыкально-педагогической сфере более устойчивы в плане профессиональной идентичности (конфликт профессиональной идентичности наблюдается у 39% мужчин и 21% женщин), однако менее активны в социальном плане (совмещают преподавательскую и музыкальную деятельность 71% мужчин и 42% женщин). Динамика профессиональной идентичности учителя музыки в десятилетнем срезе неоднородна: в целом намечается тенденция к гармонизации профессиональной идентичности, вместе с тем, проявления музыкального творчества в профессиональном сообществе учителей музыки достаточно нестабильны.

Научная новизна. Полученные результаты позволили обосновать эффективность интегративного подхода, согласно которому идентичности музыканта и педагога не должны находиться в конфликте, а, напротив, взаимодополнять и поддерживать друг друга.

Практическая значимость. Проведенное исследование позволяет определить ориентиры корректировки модели профессиональной подготовки будущих учителей музыки, а также методического сопровождения учителей и преподавателей музыки.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, музыкант, учитель музыки, музыкальное образование, музыкальная педагогика

Ссылка для цитирования:

Горбик Я. А., Дубровский В. В., Ефремова И. В., Пиджоян Л. А., Климов В. И. Исследование профессиональной идентичности будущих и практикующих учителей музыки // Перспективы науки и образования. 2022. № 5 (59). С. 106-125. doi: 10.32744/pse.2022.5.7



YA. A. GORBIK, V. V. DUBROVSKY, I. V. EFREMOVA, L. A. PIDZHOYAN, V. I. KLIMOV

Research of professional identity of future and practicing music teachers

Introduction. The teaching profession in terms of identity contains a certain contradiction: teachers are taught to be mathematicians, poets, artists or musicians, but are they themselves mathematicians, poets, artists or musicians? Does this understanding leave a certain imprint on the personality of the teacher and his professional activities? The search for answers to these questions determines the relevance of the undertaken research. The purpose of this article is to study the professional identity of future and practicing music teachers in the Russian Federation.

Materials and methods. The study of the professional identity of groups of students, teachers and music teachers was carried out by the method of questioning. Also, interviews were conducted with some respondents in order to clarify the reasons explaining the adoption of one or another scenario of professional identity. The survey was conducted three times with a step of 5 years: in 2010, 2015 and 2020. In total, the survey involved students, music teachers and music teachers living in the Central Federal District, a total of 506 people, of which: 234 (46%) men, 272 (54%) women; 187 (37%) students, 163 (32%) music teachers, 156 (31%) music teachers.

Results. In general, music teachers have a balanced professional identity with a small proportion of conflicting positions (a harmonious identity of a teacher and a musician is observed in 44% of respondents, only the identity of a teacher in 27%, only the identity of a musician in 29%). Psychological conflict of professional identity is typical for the student community (43% identify themselves only with a musician). A normative conflict of professional identity is observed among music teachers (44% identify themselves only with the teacher). At the same time, music teachers have the most balanced professional identity at the personal level (56% identify themselves with both a teacher and a musician). Music teachers do not demonstrate a conflict of identities, defining themselves more as a teacher than as a musician, but their professional development is influenced by factors such as early professional burnout, redundancy of instructional behavior. Women in the musical and pedagogical sphere are more stable in terms of professional identity (39% of men and 21% of women have a conflict of professional identity), but they are less active socially (71% of men and 42% of women combine teaching and musical activities). The dynamics of the professional identity of a music teacher in a ten-year section is heterogeneous: in general, there is a tendency to harmonize professional identity, at the same time, the manifestations of musical creativity in the professional community of music teachers are quite unstable.

Scientific novelty. The results obtained made it possible to substantiate the effectiveness of an integrative approach, according to which the identities of a musician and a teacher should not be in conflict, but, on the contrary, complement and support each other.

Practical significance. The conducted research makes it possible to determine the guidelines for adjusting the model of professional training of future music teachers, as well as methodological support for teachers and music teachers.

Keywords: professional identity, musician, music teacher, music education, music pedagogy

For Reference:

Gorbik, Ya. A., Dubrovsky, V. V., Efremova, I. V., Pidzhoyan, L. A., & Klimov, V. I. (2022). Research of professional identity of future and practicing music teachers. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 59 (5), 106-125. doi: 10.32744/pse.2022.5.7

Введение

Профессиональная идентичность является значимым фактором, обуславливающим самочувствие и профессиональное развитие учительского корпуса. Вопросы профессиональной идентичности и условий профессиональной деятельности педагогов выступают одним из предметов международного исследования TALIS, которое проводится раз в пять лет начиная с 2008 года под эгидой Организации экономического сотрудничества и развития. Формирование устойчивой профессиональной идентичности педагога в условиях мультикультурализма рассматривается в качестве ведущей задачи программы Совета Европы для специалистов в области образования «Песталоцци».

Проблематика профессиональной идентичности достаточно востребована в социологических исследованиях. В социальном конструктивизме человек рассматривается сложным вместилищем идентичностей, которые в свою очередь порождаются социальными взаимодействиями (М.А. Арройо [16], В. Берр, П. Дик [20]).

Сужая предмет исследования идентичности до пересечения профессиональной и личностной сфер, мы можем получить в результате срезы или этюды о Я-реальном и Я-идеальном в профессии, рассмотреть истории успеха или неудачи. Однако иногда сама профессия содержит в себе подобное искушение. Здесь речь идет о педагогической профессии: учителя учат быть математиками, поэтами, художниками или музыкантами, но являются ли они сами математиками, поэтами, художниками или музыкантами? Накладывает ли это понимание некий отпечаток на личность, и как это осознание или игнорирование этого факта сказывается на их профессиональной деятельности? Учитывается ли это существенное противоречие в программах профессиональной подготовки? Эти вопросы являются по сути экзистенциальной пропастью учительской профессии, и здесь нельзя обобщать, поскольку каждая сфера уникальна, имеет свой предел прочности и свою историю, уникальную симптоматику и комплекс триггеров идентичности (А. Ламонт, Д.Дж. Харгривз [25]).

Настоящее исследование посвящено изучению профессиональной идентичности учителя (преподавателя) музыки.

Как правило, вопрос идентичности учителя музыки рассматривается сквозь призму мотивов, ценностных ориентаций, профессиональной позиции (Е.А. Шамрина [14], Л.Б. Шнейдер [15]).

Иногда исследования более информативны за счет изучения профессиональной идентичности учителя музыки в динамике. Так, в исследовании Е.П. Александрова, А.М. Хрулевой было установлено, что на первом-втором курсе студенты – будущие учителя музыки, как правило, не дифференцируют профессиональные роли учителя и музыканта, что свидетельствует о размытой профессиональной идентичности. Позднее, идентификация себя с ролью музыканта, как правило, вызывает внутренний конфликт, который влияет на мотивацию, ценностную сферу будущего учителя музыки [2]. Однако открытым остается вопрос, как дальше развивается профессиональная идентичность бывших студентов – действующих учителей музыки.

Достаточную глубину содержат исследования профессиональной идентичности учителя музыки, проведенный на основе казусного метода, когда осуществляется де-

тальное погружение в личность ограниченного круга респондентов. Образцом подобного исследования является докторская диссертация Р. Бернарда [19].

С учетом вышеизложенного целью данной статьи является исследование профессиональной идентичности будущих и практикующих учителей музыки. Соответственно, данная цель уточняется через решения следующих более частных задач:

1. изучить специфику социального и личностного конструкта профессиональной идентичности российских учителей музыки;
2. определить влияние на профессиональную идентичность учителя музыки принадлежность к профессиональному сообществу;
3. выявить особенности профессиональной идентичности учителей музыки в зависимости от гендерной принадлежности;
4. исследовать изменения в конструкте профессиональной идентичности учителей музыки за последние десять лет.

Ответы на данные вопросы обусловили дизайн данного исследования:

1. профессиональная идентичность российских учителей музыки как социальный и личностный конструкт;
2. профессиональная идентичность учителя музыки в зависимости от принадлежности к профессиональному сообществу;
3. профессиональная идентичность учителя музыки в зависимости от гендерной принадлежности;
4. динамика профессиональной идентичности учителя музыки в десятилетнем срезе.

Обзор источников

Современная концепция профессиональной идентичности восходит к разработке теорий идентичностей Э. Эриксона и Дж. Марсиа. Причем, основные постулаты современных исследований профессиональной идентичности так или иначе апеллируют к работе Дж. Марсиа, который выстроил свою концепцию вокруг идеи кризиса идентичности. Ученый придерживается позиции, согласно которой развитие идентичности человека является непрерывным в течение всей его жизни. Тем не менее, кризис идентичности должен заканчиваться, по мысли Дж. Марсиа, формированием какого-либо из четырех статусов идентичности: достигнутая, предрешенная, диффузная идентичности или ее мораторий [26].

Безусловно, большинство авторов склоняются к точке зрения, согласно которой профессиональная идентичность трактуется как многомерное интегральное понятие, некий психологический конструкт, обладающей определенной степенью целостности (Н.Л. Иванова [7], С.Л. Лесникова, М.Г. Леухова [11], Ю.П. Поваренков [12] и др.), ключевым смыслом которого является императив отождествления или дифференциации индивида с конкретным профессиональным сообществом, что выражается в том числе в принятии или отторжении существенных характеристик когнитивных, эмоциональных и поведенческих структур (Л.Б. Шнейдер [15]).

Вместе с тем, признавая интегральную природу феномена профессиональной идентичности, ученые выдвигают на первый план в содержании данного понятия центральный компонент. В этом процессе присутствует определенный научный плюрализм.

Трактовка профессиональной идентичности с позиции выявления природы этого феномена отмечается при обращении к методологии Я-концепции личности в русле феноменологической и гуманистической психологии. В частности, Э.Ф. Зеер определяет профессиональную идентичность как профессиональный образ Я личности [6]. К.А. Альбуханова-Славская рассматривает профессиональную идентичность как способ самовыражения внутреннего Я личности в профессиональной сфере. Причем, автор отмечает последовательность данного самовыражения сначала на уровне профессионального самоопределения, затем на уровне профессиональной идентичности [1]. Более узкая точка зрения присутствует в работе Е.А. Климова, который связывает профессиональную идентичность с профессиональным сознанием индивида [9].

Наиболее частым методологическим пассажем является соотнесение профессиональной идентичности с профессиональным самоопределением, причем отношения между данными феноменами выстраиваются зависимые по принципу: результат – предпосылка. К такой позиции склоняются Ю.П. Поваренков [12], Л.Б. Шнейдер [15]. Некоторые авторы рассматривают проблему профессиональной идентичности в соотнесении не только с предваряющими, но и с последующими процессами. В частности, профессиональная идентичность связывается с проектировочными функциями психики (С.Л. Лесникова, М.Г. Леухова [11]), что выражается в построении жизненных (профессиональных) планов, трансспективой (Е.В. Лебедева, Д.П. Заводчиков [10]). Представляется, что несмотря на логичность данного подхода, он является излишне инструментальным, что оттеняет сущностный аспект феномена профессиональной идентичности.

Профессиональная идентичность в настоящем исследовании понимается как профессиональный образ Я личности, основанный на притязаниях индивида, его самореализации через профессиональную сферу и отождествлении себя с определенным профессиональным сообществом на уровне принятия групповых ценностей, владения профессиональными компетенциями, освоения специфических стилей социального взаимодействия и моделей поведения.

Безусловно, детерминантами профессиональной идентичности являются различные факторы социальной реальности и внутреннего мира личности. Внутренними факторами, детерминирующими профессиональную идентичность, являются система притязаний и ожиданий личности, самооценка, ценностные ориентации, рефлексивные способности и пр.

В качестве внешних факторов, влияющих на профессиональную идентичность личности, вполне справедливо авторами рассматривается социальный статус профессии, ее престиж (Е.Г. Белякова, И.Г. Захарова [3], Л.В. Клименко, О.Ю. Посухова [24] и др.).

В продолжение данного дискурса в качестве внешних детерминант профессиональной идентичности бесспорно следует учитывать общесоциальные и конкретно профессиональные факторы, оказывающие воздействие на самочувствие человека в профессии, стагнирующие или напротив повышающие значимость профессиональных смыслов. Приведем примеры. Л.С. Бурлаченко исследует влияние виртуального пространства на профессиональную идентичность. В качестве размывающих факторов автор называет создание медиаобразов, популяризация доступности профессионализма через Интернет, что является конституционной установкой общества непрофессионалов и пр. [4]. Л. В. Клименко и О. Ю. Посухова, исследуя профессиональную идентичность учителей, в качестве дестабилизирующего фактора называют «прекариатизацию труда российских учителей» [24], когда профессиональная деятельность

педагога обесценивается посредством несоблюдения трудовых прав граждан: ненормированность педагогического труда, нарушение личных границ, бюрократизация технических процессов и т.д.

К внешним факторам также следует относить прежде всего образование, которое получает, получил или хочет получить индивид. Основная проблема, которая обнаруживается при анализе ряда публикаций, посвященных проблеме профессиональной идентичности, заключается в том, что рассматривается одна модальность профессионального образования – формальное высшее или среднее профессиональное образование, то есть то образование, которое осуществляется по неким стандартам (в данном случае, ФГОС) и завершается получением диплома. Более того, обычно авторы концентрируются на одном уровне образования: специалитете (Н.Л. Иванова [7], Л.Б. Шнейдер [15]) или бакалавриате (С.Л. Лесникова, М.Г. Лехова [11], Е.А. Шамрина [14]). Между тем, вполне очевидно, что реализация профессионального образа Я личности проявляется в дополнительных возможностях освоить несколько профессий или компетенции в области смежных профессий. Как правило, это выражается в использовании индивидом потенциала неформального или сопутствующего образования (дополнительное образование, повышение квалификации, профессиональная переподготовка, обучающие семинары, тренинги, самообразование). Например, изучение «образовательной» биографии учителей музыки показало, что помимо педагогического образования многие респонденты окончили музыкальную школу, имеют второе высшее музыкальное образование и т.п. При акцентуации исследователей на изучении профессиональной идентичности личности в рамках одного уровня образования фактически происходит смещение центра тяжести: как результат, вместо достигнутой профессиональной идентичности может диагностироваться ее кризис или диффузное состояние. В этом смысле при изучении профессиональной идентичности необходимо учитывать в качестве ключевого фактора «образовательную» биографию личности с учетом образовательной транспективы.

В данном контексте вполне уместно предположить, что профессиональная идентичность личности может не соотноситься с системой профессионального образования или должностей в той или иной сфере. Индивид в течение своей профессиональной жизни формирует систему профессиональных координат, которая образуется из конкретных ролевых статусов в профессиональной сфере. Например, специалист, работающий по должности «учитель музыки», может идентифицировать себя с музыкантом и педагогом. Или учитель, который занимается помимо педагогической деятельности научными исследованиями, обучается в аспирантуре, защищает кандидатскую диссертацию совмещает профессиональные роли учителя и исследователя. И в первом, и во втором случае профессиональная идентичность индивида может выстраиваться как дифференцированно в рамках каждой профессиональной роли, так и интегративно. В данном рассуждении мы ссылаемся на логику исследования профессиональной идентичности педагога Э. Ф. Зеера, который использует для определения данного феномена понятие транспрофессионализма [6]. Данное понятие используется для определения способности личности осваивать не только родственные, но и далекие профессии, интегрируя их в профессиональной деятельности.

Более того, предположим, что в контексте ролевого подхода существуют профессии, которые обладают интегральной сущностью априори. В частности, это относится к педагогическим профессиям. В данных обстоятельствах гипотезой

исследования будем считать следующую: профессиональная идентичность учителя или преподавателя музыки включает в себя две роли: учителя и музыканта. Мы предполагаем, что данная биполярность профессиональной идентичности музыкального педагога в большей степени выражена у преподавателей музыки, работающих в сфере дополнительного образования, и в меньшей степени у учителей музыки.

Относительно дискурса профессиональной идентичности присутствует еще одна проблемная зона: может ли у студентов быть сформирована профессиональная идентичность на уровне представлений и субъективных переживаний (Е.П. Ермолаева [5], У.С. Родыгина [13]). Действительно, студенты, как правило, не имеют возможности получить опыт профессиональной деятельности, им доступен в основном опыт квазипрофессиональной деятельности. Вместе с тем, отметим, что профессиональная идентичность есть процесс, в ходе которого в идеальном варианте формируется достигнутая идентичность. Рассматривая данный феномен как процесс, следует иметь в виду, что формирование профессиональной идентичности пересекается с процессом профессионального самоопределения. И в данном контексте студенческий возраст является наиболее сензитивным для динамичного развития профессиональной идентичности. Безусловно, необходимо принимать во внимание тот факт, что статус профессиональной идентичности может существенно измениться после окончания вуза, однако это может произойти и со вполне зрелым профессионалом. В этой связи следует ответить утвердительно на вопрос возможности оценки профессиональной идентичности студента.

Материалы и методы исследования

Диагностический инструментарий для измерения уровня сформированности профессиональной идентичности представлен в отечественной науке многовариантно (А.А. Азбель, А.Г. Грецова [8], У.С. Родыгина [13], Л.Б. Шнейдер [15] и др.). Вместе с тем отметим, что методика А.А. Азбель, А.Г. Грецовой ориентирована в большей степени на старшеклассников, методики У.С. Родыгиной и Л.Б. Шнейдер – на студентов. Кроме того, часто возникает необходимость учета особенностей группы респондентов, в частности, в рамках настоящего исследования, музыкальных педагогов, как будущих, так и действующих. В этой связи многие авторы либо разрабатывают свои методики, либо используют батареи методик. Например, Л.В. Клименко, О.Ю. Посухова исследовали восприятие учителей социального статуса педагога, профессиональную идентичность, мотивацию и пр. [23].

Исследование профессиональной идентичности будущих и практикующих учителей музыки проводилось методом анкетирования. Авторами была разработана анкета, включающая одиннадцать вопросов. Четыре вопроса охватывали демографическую информацию: возраст, пол, принадлежность к профессиональному сообществу (студент, учитель музыки, преподаватель музыки, занятость в музыкальной сфере помимо основного места работы / учебы).

Два вопроса были направлены на выявление особенностей занятия музыкой в свободное от основной деятельности время. В частности, предполагалось, что респонденты только музицируют, повышая свое исполнительское мастерство; занимаются сочинением музыки исключительно для себя, «в стол»; выступают

индивидуально на музыкальных конкурсах, в том числе исполнительского мастерства; или состоят в музыкальных коллективах. Второй вопрос позволял оценить возможный конфликт между основной и музыкальной деятельностью вне преподавательской стези.

Три вопроса были нацелены на прояснение профессиональной идентичности респондентов. В число этих вопросов был включен прямой вопрос «Кем вы себя чувствуете в большей степени, музыкантом или педагогом?». Другая вариация вопроса предполагала мысленный эксперимент: респондентам предлагалось сделать выбор в пользу одной из позиций: музыканта, педагога или музыканта и педагога. Третий вопрос также предполагал мысленный эксперимент: «Если вернуться в прошлое, Вы бы выбрали педагогическую деятельность в качестве основной?». Соотношение ответов на данные вопросы, по нашему мнению, может проявить конфликт идентичностей.

Два вопроса анкеты были направлены на выявление оценки респондентов музыкально-педагогического образования. В частности, уточнялось, хотели бы респонденты получить помимо педагогического высшее музыкальное образование, а также какова их оценка музыкально-педагогического образования.

Данная анкета имеет высокую степень надежности ($\alpha = 0,91$) и достоверности ($r = 0,79$).

Также с некоторыми респондентами после анкетирования проводилось интервьюирование с целью прояснить причины, объясняющие принятие того или иного сценария профессиональной идентичности.

Анкетирование проводилось три раза с шагом в 5 лет: в 2010, 2015 и 2020 годах.

Всего в анкетировании приняли участие студенты, учителя музыки и преподаватели музыки, проживающие на территории Центрального федерального округа, общим числом 506 человек, из них: 234 (46%) мужчин, 272 (54%) женщин; 187 (37%) студентов, 163 (32%) учителей музыки, 156 (31%) преподавателей музыки. Общее число респондентов, принявших участие в анкетировании более 1 раза, составило 147 (29%) человек. В таблице 1 представлен состав респондентов с учетом пола и принадлежности к профессиональному сообществу по годам обследования.

Таблица 1

Состав респондентов с учетом пола и принадлежности к профессиональному сообществу по годам обследования

Год	Студенты			Учителя музыки			Преподаватели музыки			Всего		
	Пол		Всего	Пол		Всего	Пол		Всего	Пол		Всего
	М	Ж		М	Ж		М	Ж		М	Ж	
2010	26	37	63	21	38	59	32	15	47	79	90	169
2015	31	39	70	17	35	52	32	24	56	80	98	178
2020	23	31	54	23	29	52	29	24	53	75	84	159
Всего	80	107	187	61	102	163	93	63	156	234	272	506

Для определения статистически значимых различий в массиве данных использовался метод математической статистики коэффициент корреляции r -Пирсона, сравнение данных по полу, принадлежности к профессиональному сообществу – коэффициент ранговой корреляции r -Спирмена.

Результаты исследования

Профессиональная идентичность российских учителей музыки как социальный и личностный конструкт

Более половины респондентов (56%) помимо обучения или работы учителем / преподавателем музыки занимаются музыкальной деятельностью в качестве одного из источников дохода.

21% опрошенных ограничиваются в свободное время занятием музыкой, направленной на повышение исполнительского мастерства. Почему эти респонденты не сочиняют музыку, в ходе интервью были получены такие объяснения: «Я не склонен к музыкальному сочинительству», «отсутствует потребность сочинять музыку». 27% респондентов помимо этого активно занимаются сочинением музыки, но «в стол», для себя. Как правило, они объясняют это неуверенностью в качестве получаемого музыкального продукта. 29% опрошенных активно участвуют в различных музыкальных конкурсах, выступают индивидуально. 20% респондентов состоят в музыкальных коллективах. Индифферентную позицию проявили только 3% опрошенных.

О том, что музыкальная деятельность мешает учебе или работе, заявили 23% респондентов. В ходе выборочного интервью респонденты в качестве объяснений этой ситуации указывали, что профессиональная музыкальная деятельность поглощает много времени, требует большей подготовки, она для них более ценна, поэтому чтобы качественно подготовиться к обучению или преподавательской деятельности не всегда хватает времени. Также график музыкальной деятельности достаточно скользящий, поэтому он не всегда синхронизируется с графиком обучения или преподавательской деятельностью. 48% респондентов напротив заявили, что совмещение музыкальной и преподавательской деятельности обогащают друг друга. Основное объяснение заключается в следующем: музыкальная деятельность дает мощный опыт, развивает исполнительское и сочинительское мастерство, вдохновляет, как следствие, улучшается качество преподавательской деятельности. 29% респондентов ответили на этот вопрос анкеты нейтрально.

Результаты оценки педагогической и музыкальной деятельности респондентов представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты оценки педагогической и музыкальной деятельности респондентов

Варианты ответов	Всего	
	Кол-во	%
Сфера профессиональной деятельности		
Педагогическая	225	44%
Педагогическая и музыкальная	281	56%
Способы занятия музыкой вне учебного (рабочего) времени		
Только музицирую, повышая свое мастерство	108	21%
Сочиняю музыку для себя	136	27%
Выступаю индивидуально	149	29%
Состою в музыкальных коллективах	99	20%

Ничего из перечисленного	14	3%
Влияние занятием музыкой на основную деятельность		
Помогает	244	48%
Мешает	116	23%
Нейтрально	147	29%

Свою профессиональную идентичность как «педагог и музыкант» определило большинство респондентов – 44%. Другие две профессиональные идентичности – «педагога» и «музыканта» – нашли примерно равный процент адептов: 27% и 29% соответственно. Однако при ответе на вопрос «Если бы у вас был выбор, вы бы отказались от одной из позиций?» распределение позиций несколько изменилось. Согласились сохранить существующую идентичность педагога и музыканта только 39% респондентов, педагога – 26%. Большинство неудовлетворенных существующей идентичностью с удовольствием отказались бы от педагогической составляющей своей идентичности, ограничив ее только идентичностью музыканта – 31% опрошенных. Следовательно, у 4% респондентов существует конфликт профессиональной идентичности. При уточнении данного конфликта при моделировании мысленного эксперимента 52% отказались бы от педагогической составляющей своей идентичности.

Результаты изучения отношения респондентов к профессиональному образованию представлены в табл. 3.

Таблица 3

Результаты изучения отношения респондентов к профессиональному образованию

Варианты ответов	Всего	
	Кол-во	%
Намерение получить высшее музыкальное образование		
Да	138	27%
Нет	229	45%
Уже имеется	141	28%
Оценка педагогического образования учителя музыки		
Не хватает педагогической составляющей	96	19%
Не хватает музыкальной составляющей	145	29%
Высокая	212	42%
Низкая	53	10%

28% респондентов помимо высшего педагогического образования имеют высшее или среднее профессиональное музыкальное образование. 27% опрошенных хотели бы его получить, поскольку испытывают потребность в систематическом развитии своих музыкальных способностей и навыков. 45% не хотели бы получить данное образование, объясняя это тем, что либо они удовлетворены существующим уровнем образования, либо считают это лишней тратой времени, либо не верят в качество профессионального музыкального образования. При этом 42% респондента достаточно высоко оценивают музыкально-педагогическое образование (низкая оценка характерна только для 10% опрошенных). 29% респондентов указывают на слабость музыкальной подготовки в структуре музыкально-педагогического образования, 19% – на недостаточность педагогической составляющей.

В целом, изучение всей выборочной совокупности будущих и практикующих учителей музыки показывает в своей массе сбалансированную профессиональную идентичность, незначительную составляющую конфликтных позиций ($P_{\text{эмп}} = 0,27$, что указывает на статистическую незначимость конфликтных позиций в общей структуре профессиональной идентичности респондентов).

Профессиональная идентичность учителя музыки в зависимости от принадлежности к профессиональному сообществу

Исследование профессиональной идентичности будущих и практикующих учителей музыки в зависимости от принадлежности к профессиональному сообществу показывает неоднородность групп студентов, учителей и преподавателей музыки. Результаты оценки педагогической и музыкальной деятельности респондентов в разрезе групп представлены в табл. 4.

Таблица 4

Результаты оценки педагогической и музыкальной деятельности респондентов по группам

Варианты ответов	Студенты		Учителя музыки		Преподаватели музыки	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Сфера профессиональной деятельности						
Педагогическая	102	55%	86	53%	37	24%
Педагогическая и музыкальная	85	45%	77	47%	119	76%
Способы занятия музыкой вне учебного (рабочего) времени						
Только музицирую, повышая свое мастерство	44	24%	37	23%	27	17%
Сочиняю музыку для себя	51	27%	45	28%	40	26%
Выступаю индивидуально	52	28%	52	32%	45	29%
Состою в музыкальных коллективах	39	21%	17	10%	44	28%
Ничего из перечисленного	1	1%	12	7%	0	0%
Влияние занятием музыкой на основную деятельность						
Помогает	86	46%	62	38%	96	62%
Мешает	59	32%	37	23%	20	13%
Нейтрально	42	22%	64	39%	40	26%

Так, по сравнению с нормальным распределением в сообществе студентов и учителей музыки значительно меньше респондентов отметили, что занимаются профессионально музыкальной деятельностью помимо обучения (45%) или работы (47%) ($T\Phi_1 = 3,027$, $T\Phi_2 = 3,235$ (зона статистической незначимости)). Однако в сообществе преподавателей музыки процент респондентов, совмещающих преподавательскую и музыкальную деятельность, значительно выше нормального распределения – 76% ($T\Phi_3 = 7,302$ (зона статистической значимости)).

Уточнение того, как занимаются музыкой респонденты в свободное от учебы или работы время, позволило установить совпадение с нормальным распределением ответов студентов, учителей и преподавателей музыки. Единственное отличие касается процента учителей музыки, состоящих в музыкальных коллективах: он значительно ниже нормального распределения и составляет всего 10%. А также подобные

расхождения наблюдаются относительно этого пункта в профессиональном сообществе преподавателей музыки: процент этих респондентов, состоящих в музыкальных коллективах, выше нормального распределения и составляет 28%. Также отмечается, что только в сообществе учителей музыки 7% респондентов высказались отрицательно относительно занятий музыкой в любом виде в свободное от работы время. Последний факт косвенно указывает не столько на кризис идентичности сообщества учителей музыки, сколько на негативное отношение к профессии в целом, профессиональное выгорание.

Исследование профессиональной идентичности респондентов выявило расхождения по следующим показателям (см. табл. 5).

Таблица 5

Результаты оценки респондентами собственной профессиональной идентичности по группам

Варианты ответов	Студенты		Учителя музыки		Преподаватели музыки	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Профессиональная идентичность						
Педагог	43	23%	72	44%	24	15%
Музыкант	80	43%	24	15%	44	28%
Педагог и музыкант	64	34%	67	41%	88	56%
Результаты мысленного эксперимента по отказу от одной из ролей						
Я хотел бы быть только музыкантом	79	42%	27	17%	51	33%
Я хотел бы быть только преподавателем музыки	38	20%	67	41%	26	17%
Меня устраивает быть и музыкантом, и преподавателем музыки	70	37%	56	34%	72	46%
Я не хочу работать в этой сфере	0	0%	13	8%	7	4%
Результаты мысленного эксперимента по возможности выбора педагогической деятельности в качестве основной						
Да	50	27%	126	77%	69	44%
Нет	137	73%	37	23%	87	56%

Так, в студенческом сообществе значительно высокий процент респондентов, идентифицирующих себя с музыкантом – 43% (для доминирующей позиции $T\Phi_1 = 5,63$ (зона статистической значимости)). Соответственно, в сообществе учителей музыки низкий процент респондентов, идентифицирующих себя с музыкантом (15%) и высокий процент, идентифицирующих себя с педагогом (44%) (для доминирующей позиции $T\Phi_2 = 6,147$ (зона статистической значимости)). В сообществе преподавателей музыки доминирует интегральная профессиональная идентификация: 56% преподавателей музыки идентифицируют себя с педагогом и музыкантом (для доминирующей позиции $T\Phi_3 = 7,241$ (зона статистической значимости)).

Практически совпадают с нормальным распределением ответы студентов и учителей музыки на мысленный эксперимент, предполагающий отказ от одной из идентичностей, что свидетельствует об отсутствии конфликта идентичностей. Аномальным является желание преподавателей музыки уйти от идентичности музыканта (17%) в сторону интегральной позиции музыканта и педагога (46%).

Распределение ответов на мысленный эксперимент по отказу от педагогической деятельности совпало с нормальным распределением только у преподавателей музыки. Среди студентов отказались бы 73% и 56% среди преподавателей музыки. Эти данные показывают несколько романтическое отношение к профессии студентов (многие, проучившись уже несколько лет, до сих пор не осознали, что получают прежде всего педагогическую, а не музыкальную профессию), а также согласием и удовлетворенностью с профессиональной деятельностью большинства учителей.

Желание получить профессиональное музыкальное образование ярко выражено у студентов (54%) и низко у преподавателей (7%) и учителей (16%). Однако среди преподавателей музыки более половины респондентов уже имеют профессиональное музыкальное образование (56%). Оценка музыкально-педагогического образования представителями всех профессиональных сообществ совпадает с нормальным распределением (см. табл. 6).

Таблица 6

Результаты изучения отношения респондентов к профессиональному образованию по группам

Варианты ответов	Студенты		Учителя музыки		Преподаватели музыки	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Намерение получить высшее музыкальное образование						
Да	101	54%	26	16%	11	7%
Нет	85	45%	85	52%	58	37%
Уже имеется	1	1%	52	32%	87	56%
Оценка педагогического образования учителя музыки						
Не хватает педагогической составляющей	42	22%	23	14%	31	20%
Не хватает музыкальной составляющей	59	32%	39	24%	47	30%
Высокая	62	33%	90	55%	60	38%
Низкая	24	13%	11	7%	18	12%

Профессиональная идентичность учителя музыки в зависимости от гендерной принадлежности

Исследование профессиональной идентичности будущих и практикующих учителей музыки в зависимости от гендерной принадлежности выявило ряд особенностей.

Так, в целом процент женщин, совмещающих преподавательскую и музыкальную деятельность, значительно ниже, чем процент мужчин: 71% и 42% соответственно ($T_f = 4,716$ (зона статистической значимости)). Также среди женщин больший процент опрошенных, которые в свободное время занимаются исключительно повышением своего исполнительского мастерства: 14% мужчин и 28% женщин. Также женщины менее активны по участию в музыкальных коллективах: 28% мужчин и 13% женщин (см. табл. 7).

Среди женщин меньший процент респондентов, идентифицирующих себя только с музыкантом: 39% мужчин и 21% женщин ($T_f = 5,012$ (зона статистической значимости)). Вместе с тем, отмечается, что в основном, переживающие кризис профессиональной идентичности это мужчины (см. табл. 8).

Таблица 7

Результаты оценки педагогической и музыкальной деятельности респондентов по гендерному признаку

Варианты ответов	Мужчины		Женщины	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Сфера профессиональной деятельности				
Педагогическая	68	29%	157	58%
Педагогическая и музыкальная	166	71%	115	42%
Способы занятия музыкой вне учебного (рабочего) времени				
Только музицирую, повышая свое мастерство	32	14%	76	28%
Сочиняю музыку для себя	61	26%	75	28%
Выступаю индивидуально	70	30%	79	29%
Состою в музыкальных коллективах	66	28%	34	13%
Ничего из перечисленного	5	2%	8	3%
Влияние занятием музыкой на основную деятельность				
Помогает	134	57%	110	40%
Мешает	44	19%	72	26%
Нейтрально	56	24%	90	33%

Таблица 8

Результаты оценки респондентами собственной профессиональной идентичности по гендерному признаку

Варианты ответов	Мужчины		Женщины	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Профессиональная идентичность				
Педагог	52	22%	87	32%
Музыкант	91	39%	57	21%
Педагог и музыкант	91	39%	128	47%
Результаты мысленного эксперимента по отказу от одной из ролей				
Я хотел бы быть только музыкантом	93	40%	64	24%
Я хотел бы быть только преподавателем музыки	46	20%	85	31%
Меня устраивает быть и музыкантом, и преподавателем музыки	88	38%	110	40%
Я не хочу работать в этой сфере	7	3%	13	5%
Результаты мысленного эксперимента по возможности выбора педагогической деятельности в качестве основной				
Да	86	37%	159	58%
Нет	148	63%	113	42%

Большой процент женщин оценивают музыкально-педагогическое образование более позитивно: 36% мужчин и 47% женщин (полностью негативные оценки свойственны 14% мужчин и 7% женщин) (см. табл. 9).

Эти данные позволяют сделать вывод, что женщины в музыкально-педагогической сфере более устойчивы в плане профессиональной идентичности, однако менее активны в социальном плане.

Таблица 9

Результаты изучения отношения респондентов к профессиональному образованию по гендерному признаку

Варианты ответов	Мужчины		Женщины	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Намерение получить высшее музыкальное образование				
Да	63	27%	75	28%
Нет	98	42%	130	48%
Уже имеется	73	31%	67	25%
Оценка педагогического образования учителя музыки				
Не хватает педагогической составляющей	49	21%	47	17%
Не хватает музыкальной составляющей	68	29%	77	28%
Высокая	84	36%	128	47%
Низкая	33	14%	20	7%

Динамика профессиональной идентичности учителя музыки в десятилетнем срезе

При сравнении результатов исследования, проведенного в 2010, 2015 и 2020 годах, были выявлены некоторые существенные отличия. В частности, в 2015 году существенно сократился процент респондентов, совмещающих преподавательскую и музыкальную деятельность, до 40% (2010 год – 61%, 2015 год – 40%, 2020 год – 67%). Также участники опроса 2015 года больше участников опроса других лет ограничивались самостоятельным повышением исполнительского мастерства (2010 год – 22%, 2015 год – 28%, 2020 год – 14%). Вместе с тем в 2020 году увеличилось число респондентов, участвующих в музыкальных коллективах: 2010 год – 17%, 2015 год – 16%, 2020 год – 26% (см. табл. 10).

Таблица 10

Результаты оценки педагогической и музыкальной деятельности респондентов по годам обследования

Варианты ответов	2010 год		2015 год		2020 год	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Сфера профессиональной деятельности						
Педагогическая	66	39%	106	60%	53	33%
Педагогическая и музыкальная	103	61%	72	40%	106	67%
Способы занятия музыкой вне учебного (рабочего) времени						
Только музицирую, повышая свое мастерство	37	22%	49	28%	22	14%
Сочиняю музыку для себя	51	30%	44	25%	41	26%
Выступаю индивидуально	46	27%	49	28%	54	34%
Состою в музыкальных коллективах	29	17%	29	16%	42	26%
Ничего из перечисленного	6	4%	7	4%	0	0%
Влияние занятием музыкой на основную деятельность						
Помогает	89	53%	63	35%	92	58%
Мешает	38	22%	56	31%	22	14%
Нейтрально	42	25%	59	33%	45	28%

В плане профессиональной идентификации опять-таки респонденты 2015 года показали самый низкий процент опрошенных, разделяющих позицию музыканта: 2010 год – 38%, 2015 год – 22%, 2020 год – 28% (см. табл. 11).

Таблица 11

Результаты оценки респондентами собственной профессиональной идентичности по годам обследования

Варианты ответов	2010 год		2015 год		2020 год	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Профессиональная идентичность						
Педагог	44	26%	59	33%	36	23%
Музыкант	64	38%	40	22%	44	28%
Педагог и музыкант	61	36%	79	44%	79	50%
Результаты мысленного эксперимента по отказу от одной из ролей						
Я хотел бы быть только музыкантом	62	37%	48	27%	47	30%
Я хотел бы быть только преподавателем музыки	40	24%	55	31%	36	23%
Меня устраивает быть и музыкантом, и преподавателем музыки	63	37%	60	34%	75	47%
Я не хочу работать в этой сфере	4	2%	15	8%	1	1%
Результаты мысленного эксперимента по возможности выбора педагогической деятельности в качестве основной						
Да	76	45%	84	47%	85	53%
Нет	93	55%	94	53%	74	47%

Вместе с тем, в 2015 году было зафиксировано наибольший процент респондентов, испытывающих кризис идентичности: 2010 год – 2%, 2015 год – 8%, 2020 год – 1%. По остальным показателям существенных изменений выявлено не было.

Обсуждение результатов

Проблема профессиональной идентичности учителя музыки рассматривается в современных социально-педагогических исследованиях в основном в русле конфликта идентичностей (Т.Ж. Дрейвс [22], Дж. Баллантайн, К. Жукова [17]). Результаты проведенного исследования подтвердили актуальность данного направления: конфликт профессиональной идентичности может быть как на психологическом, так и нормативном уровнях. На психологическом уровне конфликт профессиональной идентичности обнаруживается в конструкте: я работаю учителем музыки, но хочу быть музыкантом (я музыкант); я вынужден вести себя как учитель музыки. На нормативном уровне конфликт профессиональной идентичности может быть выражен через следующий конструкт: я работаю учителем музыки, хотя я музыкант; я веду себя как музыкант.

Психологический конфликт профессиональной идентичности в большей степени характерен для студенческого сообщества. Это подтверждают исследования профессиональной идентичности студентов (Е.Г. Белякова, И.Г. Захарова [3], Е.В. Лебедева, Д.П. Заводчиков [10] и др.), в том числе и студентов – будущих учителей музыки (Т.Ж. Дрейвс [22], Дж. Роули [27], А.М. Хрулева [24]). В данных работах авторами получены результа-

ты, согласующиеся с результатами настоящего исследования: на первых-вторых курсах многие обучающиеся не идентифицируют себя с педагогами. Постепенно число этих студентов сокращается, однако их процент достаточно высок (порядка 30-40%).

Нормативный конфликт характерен для учителей и преподавателей музыки. Причем, он менее выражен у учителей музыки. В исследованиях У. Даббэк [21], Дж. Баллантайн, К. Жуковой [17] выявлено, что в профессиональной идентичности учителя музыки титульной является педагогическая составляющая, поскольку это определяется и нормативно, и психологически (успешный музыкант далеко не всегда хороший учитель). Проведенное исследование подтвердило данный факт.

В данном контексте большой интерес представляет исследование Л.В. Клименко, О.Ю. Посуховой, в котором авторы представили результаты изучения профессиональной идентичности учителей Московской, Ростовской областей и республики Татарстан. Авторы пришли к выводу, что столичные педагоги в большей степени идентифицируют себя с учительским сообществом, чем провинциальные учителя, для которых на первый план выступают статусы социальной идентичности (общечеловеческие, семейные). Причина этого, по мнению авторов, кроется в возрастающей прекаризации профессиональной деятельности педагога, с одной стороны, и в корпоративной лояльности как отличительного признака сообщества педагогов [24].

Для преподавателей музыки нормативный конфликт идентичностей учителя и музыканта более характерен. Однако, по мнению Р. Бернарда, данный конфликт является номинальным, поскольку опыт создания музыки не противоречит эффективному обучению музыке. Учителя музыки не должны отказываться от этого опыта, чтобы иметь профессиональную идентичность учителя. Опыт создания музыки является ключевым для хорошего учителя музыки [18]. Мы согласны с данным утверждением, кроме того, эмпирическое исследование подтвердило, что при ярко выраженной двойственности профессиональной идентичности преподавателей музыки, данная ситуация не порождает конфликт в социально-психологической сфере.

Заключение

Исследование профессиональной идентичности российских будущих и практикующих учителей музыки позволило установить, что в целом преобладает сбалансированная профессиональная идентичность с незначительной долей конфликтных позиций.

Исследование профессиональной идентичности будущих и практикующих учителей музыки в зависимости от принадлежности к профессиональному сообществу показывает неоднородность групп студентов, учителей и преподавателей музыки. Психологический конфликт профессиональной идентичности характерен для студенческого сообщества. Нормативный конфликт профессиональной идентичности характерен для преподавателей музыки. Вместе с тем, у преподавателей музыки максимально сбалансирована профессиональная идентичность на личностном уровне. Учителя музыки не демонстрируют конфликт идентичностей, определяя себя в большей степени как педагогов, а не как музыкантов, однако на их профессиональное развитие влияют такие факторы, как раннее профессиональное выгорание, избыточность инструктивного поведения.

Исследование профессиональной идентичности будущих и практикующих учителей музыки в зависимости от гендерной принадлежности выявило, что женщины в

музыкально-педагогической сфере более устойчивы в плане профессиональной идентичности, однако менее активны в социальном плане.

Динамика профессиональной идентичности учителя музыки в десятилетнем сроке неоднородна: в целом намечается тенденция к гармонизации профессиональной идентичности, вместе с тем, проявления музыкального творчества в профессиональном сообществе учителей музыки достаточно нестабильны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Жизненные перспективы личности // Психология личности образ жизни: под ред. Е.В. Шороховой. М.: Наука. 1987. 219 с.
2. Александров Е.П., Хрулева А.М. О технологии формирования педагогической стабильности будущих учителей музыки в процессе профессионального обучения. // Вестник Оренбургского государственного университета. 2019. № 4 (222). С. 60–68.
3. Белякова Е.Г., Захарова И.Г. Профессиональное самоопределение и профессиональная идентичность студентов-педагогов в условиях индивидуализации образования // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 1. С. 84–112.
4. Бурлаченко Л.С. Трансформация профессиональной идентичности в условиях транзитивности профессионально-трудовой сферы современного общества // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26. № 1. С. 36–40.
5. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 4. С. 51–59.
6. Зеер Э.Ф. Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 8. С. 9–28.
7. Иванова Н.Л. Профессиональная идентичность в современных исследованиях // Вопросы психологии. 2008. № 1. С. 89–101.
8. Изучение статусов профессиональной идентичности (методика А. А. Азбель, А. Г. Грецова) // Диагностика профессионального самоопределения: учеб.-метод. пособие / сост. Я. С. Сунцова. Ижевск: Издательство «Удмуртский университет», 2009. С. 4–11.
9. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М. 2004. 304 с.
10. Лебедева Е.В., Заводчиков Д.П. Профессиональная идентичность и трансперспектива профессионального развития будущих педагогов // Научный диалог. 2018. № 12. С. 452–464.
11. Лесникова С.Л., Леухова М.Г. Профессиональное самоопределение студентов вуза как условие профессиональной идентичности: аспект отношения к профессиональной карьере // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 253–256.
12. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: Изд-во УРАО. 2002. 160 с.
13. Родыгина У.С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов // Психологическая наука и образование. 2007. № 4. С. 39–51.
14. Шамрина Е.А. Интегративный подход к изучению профессиональной направленности будущих учителей музыки в условиях бакалавриата. // Гуманитарные науки. 2016. № 4 (36). С. 38–44.
15. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Москва. 2001. 32 с.
16. Arroyo M.A. The Social and Emotional Issues of Teacher's Professional Identity Development // Leading Schools with Social, Emotional, and Academic Development (SEAD). IGI Global. 2021. Pp.101–118.
17. Ballantyne J., Zhukov K. A good news story: Early-career music teachers' accounts of their "flourishing" professional identities // Teaching and Teacher Education. 2017. № 68. Pp. 241–251.
18. Bernard R. Disciplinary Discord: The Implications of Teacher Training for K–12 Music Education // Discourse and Disjuncture between the Arts and Higher Education by Jessica Hoffmann Davis (Goodreads Author). Palgrave Macmillan. 2016. Pp. 53–73.
19. Bernard R. Striking a chord: Elementary general music teachers' expressions of their identities as musician-teachers. Unpublished doctoral dissertation. Harvard Graduate School of Education, Cambridge, MA. 2004.
20. Burr V., Dick P. A social constructionist critique of positive psychology // Routledge International Handbook of Theoretical and Philosophical Psychology, Eds (B. Slife, S. Yanchar, and F. Richardson). New York: Routledge. 2021. Pp. 151–169.
21. Dabback W. A Longitudinal Perspective of Early Career Music Teachers: Contexts, Interactions, and Possible Selves // Journal of Music Teacher Education. 2017. № 27(2). Pp. 52–66.

22. Draves T.J. Exploring music student teachers' professional identities // *Music Education Research*. 2020. 23(3). Pp. 1-13.
23. Khruleva A.M. Pedagogical stability of future music teachers: experience of structural and content analysis // *International Scientific Journal*. 2020. № 3. С. 155-161.
24. Klimenko L., Posukhova O. School teachers' professional identity in the context of the precariatization of social and labor relations in large russian cities // *Educational Studies Moscow*. 2018. № 3. С. 36-67.
25. Lamont A., Hargreaves D.J. Musical preference and social identity in adolescence // *Handbook of Music, Adolescents, and Wellbeing*. Oxford U P. 2019. Pp.109-118.
26. Marcia J.E. Psychosocial Stages of Development (Erikson) // *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Editors: Virgil Zeigler-Hill, Todd K. Shackelford. Springer International Publishing. 2016. Pp. 1-13.
27. Rowley J. The Musician as Teacher // *Leadership of Pedagogy and Curriculum in Higher Music Education*. Edited By J. Rowley, D. Bennett, P. Schmidt. Routledge. 2019. Pp.150-169.

REFERENCES

1. Abulkhanova-Slavskaya K.A. Life prospects of personality. Psychology of personality lifestyle: ed. E.V. Shorokhova. Moscow, Science Publ., 1987. 219 p.
2. Alexandrov E.P., Khruleva A.M. On the technology of formation of pedagogical stability of future music teachers in the process of professional education. *Bulletin of the Orenburg State University*, 2019, no. 4 (222), pp. 60–68.
3. Belyakova E.G., Zakharova I.G. Professional self-determination and professional identity of students-teachers in the conditions of individualization of education. *Education and science*, 2020, vol. 22, no. 1, pp. 84-112.
4. Burlachenko L.S. Transformation of professional identity in the conditions of transitivity of the professional and labor sphere of modern society. *Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2020, vol. 26, no. 1, pp. 36-40.
5. Ermolaeva E.P. Professional identity and marginalism: concept and reality. *Psychological journal*, 2001, vol. 22, no. 4, pp. 51-59.
6. Zeer E.F. Methodological guidelines for the development of transprofessionalism of vocational education teachers. *Education and science*, 2017, vol. 19, no. 8, pp. 9–28.
7. Ivanova N.L. Professional identity in modern research. *Voprosy psikhologii*, 2008, no. 1, pp. 89–101.
8. The study of the status of professional identity (method A. A. Azbel, A. G. Gretsova). Diagnostics of professional self-determination: textbook-method. allowance / comp. Ya. S. Suntsova. Izhevsk, Publishing house "Udmurt University", 2009, pp. 4-11.
9. Klimov E.A. Psychology of professional self-determination. Moscow, 2004. 304 p.
10. Lebedeva E.V., Zavodchikov D.P. Professional Identity and Perspective of Professional Development of Future Teachers. *Scientific Dialogue*, 2018, no. 12, pp. 452-464.
11. Lesnikova S.L., Leukhova M.G. Professional Self-Determination of University Students as a Condition of Professional Identity: Aspect of Attitude to Professional Career. *Baltic Humanitarian Journal*, 2018, vol. 7, no. 3 (24), pp. 253-256.
12. Povarenkov Yu.P. The psychological content of the professional development of a person. Moscow, Publishing house of URAO, 2002, 160 p.
13. Rodygina U.S. Psychological features of professional identity of students. *Psychological science and education*, 2007, no. 4, pp. 39-51.
14. Shamrina E.A. An integrative approach to studying the professional orientation of future music teachers in undergraduate studies. *Humanitarian sciences*, 2016, no. 4 (36), pp. 38-44.
15. Schneider L.B. Professional identity: structure, genesis and conditions of formation: abstract of the dissertation of Doctor of Psychology. Moscow, 2001. 32 p.
16. Arroyo M.A. The Social and Emotional Issues of Teacher's Professional Identity Development. Leading Schools with Social, Emotional, and Academic Development (SEAD). IGI Global, pp. 101-118.
17. Ballantyne J., Zhukov K. A good news story: Early-career music teachers' accounts of their "flourishing" professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 2017, no. 68, pp. 241-251.
18. Bernard R. Disciplinary Discord: The Implications of Teacher Training for K–12 Music Education. Discourse and Disjuncture between the Arts and Higher Education by Jessica Hoffmann Davis (Goodreads Author). *Palgrave Macmillan*, 2016, pp. 53-73.
19. Bernard R. Striking a chord: Elementary general music teachers' expressions of their identities as musician-teachers. Unpublished doctoral dissertation. Harvard Graduate School of Education, Cambridge, MA. 2004.
20. Burr V., Dick P. A social constructionist critique of positive psychology. *Routledge International Handbook of Theoretical and Philosophical Psychology*, Eds (B. Slife, S. Yanchar, and F. Richardson). New York, Routledge, 2021, pp. 151-169.
21. Dabback W. A Longitudinal Perspective of Early Career Music Teachers: Contexts, Interactions, and Possible Selves. *Journal of Music Teacher Education*, 2017, no. 27(2), pp. 52-66.

22. Draves T.J. Exploring music student teachers' professional identities. *Music Education Research*, 2020, vol. 23(3), pp. 1-13.
23. Khruleva A.M. Pedagogical stability of future music teachers: experience of structural and content analysis. *International Scientific Journal*, 2020, no. 3, pp. 155-161.
24. Klimenko L., Posukhova O. School teachers' professional identity in the context of the precariatization of social and labor relations in large russian cities. *Educational Studies Moscow*, 2018, no. 3, pp. 36-67.
25. Lamont A., Hargreaves D.J. Musical preference and social identity in adolescence. *Handbook of Music, Adolescents, and Wellbeing*. Oxford U P. 2019, pp.109-118.
26. Marcia J.E. Psychosocial Stages of Development (Erikson). *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Editors: Virgil Zeigler-Hill, Todd K. Shackelford. Springer International Publishing, 2016, pp. 1-13.
27. Rowley J. The Musician as Teacher. *Leadership of Pedagogy and Curriculum in Higher Music Education*. Edited By J. Rowley, D. Bennett, P. Schmidt. Routledge, 2019, pp.150-169.

Информация об авторах

Горбик Ярослав Александрович

(Российская Федерация, г. Елец)

Доцент кафедры музыкального образования
ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет
им. И.А.Бунина»

E-mail: gorbik@inbox.ru
ORCID ID: 0000-0002-2786-7099
ResearcherID: AAG -9081-2020

Дубровский Владимир Викторович

(Российская Федерация, г. Елец)

Доцент кафедры музыкального образования
ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет
им. И.А.Бунина»

E-mail: dubrvl@rambler.ru
ORCID ID: 0000-0001-7670-3691
ResearcherID: AAG-8014-2020

Ефремова Ирина Викторовна

(Российская Федерация, г. Елец)

Доцент кафедры музыкального образования
ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет
им. И.А.Бунина»

E-mail: efremova751975@mail.ru
ORCID ID: 0000-0001-8929-1059
ResearcherID: AAG-7861-2020

Пиджоян Лариса Анатольевна

(Российская Федерация, г. Елец)

Доцент кафедры музыкального образования
ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет
им. И.А.Бунина»

E-mail: pidjoyan08@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-4083-6641
ResearcherID: AAG-7668-2020

Климов Владимир Игоревич

(Российская Федерация, г. Елец)

Доцент кафедры музыкального образования
ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет
им. И.А.Бунина»

E-mail: autentichnyi25@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0003-1123-6687
Scopus Author ID: 57205326927
ResearcherID: C-7875-2018

Information about the authors

Yaroslav A. Gorbik

(Russian Federation, Yelets)

Cand. Sci. (Educ.), Associate Professor of Music
Education

Bunin Yelets State University
E-mail: gorbik@inbox.ru
ORCID ID: 0000-0002-2786-7099
ResearcherID: AAG -9081-2020

Vladimir V. Dubrovsky

(Russian Federation, Yelets)

Cand. Sci. (Educ.), Associate Professor of Music
Education

Bunin Yelets State University
E-mail: dubrvl@rambler.ru
ORCID ID: 0000-0001-7670-3691
ResearcherID: AAG-8014-2020

Irina V. Efremova

(Russian Federation, Yelets)

Cand. Sci. (Educ.), Associate Professor of Music
Education, Bunin Yelets State University

E-mail: efremova751975@mail.ru
ORCID ID: 0000-0001-8929-1059
ResearcherID: AAG-7861-2020

Larisa A. Pidzhoyan

(Russian Federation, Yelets)

Cand. Sci. (Educ.), Associate Professor of Music
Education

Bunin Yelets State University
E-mail: pidjoyan08@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-4083-6641
ResearcherID: AAG-7668-2020

Vladimir I. Klimov

(Russian Federation, Yelets)

Cand. Sci. (Educ.), Associate Professor of Music
Education

Bunin Yelets State University
E-mail: autentichnyi25@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0003-1123-6687
Scopus Author ID: 57205326927
ResearcherID: C-7875-2018