
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 37.015.32

DOI: 10.17853/1994-5639-2022-3-126-157

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УЧИТЕЛЯ XXI ВЕКА: АНАЛИЗ ЭМПИРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПРОБЛЕМЫ

Е. Н. Волкова

*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия.
E-mail: envolkova@yandex.ru*

Аннотация. *Введение.* В научной литературе эмпирические исследования личностных особенностей современного учителя с опорой на надежные и валидные методики немногочисленны. Единичные обзоры эмпирических исследований личности учителя выполнены только в рамках одной теоретической модели и не учитывают достижения других научных направлений, что существенно снижает потенциал управленческой, педагогической и психологической деятельности в современном образовании. Разрешению этого противоречия может способствовать обзор эмпирических исследований, представляющий собой анализ и обобщение международного опыта изучения личностных особенностей современного учителя.

Цель. На основе анализа научных публикаций обобщить результаты эмпирических исследований личностных особенностей учителя начала XXI века, выявить основные ограничения в организации научных исследований личностных особенностей учителя и определить актуальные направления исследований для оптимизации педагогической деятельности в современных условиях.

Методология и методы. В обзоре использовалась методология подготовки аналитических обзоров на основе поиска публикаций с опорой на ключевые слова, в соответствии с выбранными критериями поиска с использованием дополнительных дескрипторов и дальнейшего качественного анализа релевантных эмпирических исследований. В обзоре использовались материалы, опубликованные за последние 20 лет.

Результаты. Результаты эмпирических исследований, которые имеют репрезентативные объемы исследовательских выборок, выполненные с применением измерительных инструментов с известными психометрическими свойствами и отвечающие исследовательским критериям отбора, позволяют выделить несколько основных кластеров изучения личностных особенностей учителя. Наибольшее распространение получили исследования личностных черт педагога в рамках пятифакторной модели личности, эмоционального ин-

теллекта учителя и мотивации учителя (трудовой мотивации, внутренней мотивации, эмоционально-смысловых предпочтений). Внутри этих кластеров были выявлены тенденции, которые характеризуют личностные особенности учителя XXI века, отвечающие возможности воплощения субъектной парадигмы современного образования, задаче успешного выполнения учителем своей деятельности и эффективности управления образовательными процессами.

Научная новизна. Обобщение результатов определило содержание базовых личностных характеристик современного учителя и позволило выявить особенности, отличающие учителя XXI века. Представленные результаты раскрывают закономерности развития личности, поведения и деятельности современного учителя и могут выступить основой для дальнейших исследований в сфере наук об образовании, психологии личности, психологии труда и педагогической психологии.

Практическая значимость. Конкретно-историческое знание личностных особенностей учителя XXI века представляет собой доказательную базу для выработки стратегических и тактических решений в сфере управления образованием; определяет тактику управления работой психологической службы системы образования с учителем, а также служит материалом для разработки образовательных программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации учителей.

Ключевые слова: учитель, личность, личностные черты, эмоциональный интеллект, внутренняя мотивация.

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-113-50085. Автор выражает глубокую признательность рецензентам за экспертную оценку рукописи.

Для цитирования: Волкова Е. Н. Личностные особенности учителя XXI века: анализ эмпирических исследований проблемы // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 3. С. 126–157. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-3-126-157

PERSONAL CHARACTERISTICS OF A 21ST-CENTURY TEACHER: AN ANALYSIS OF EMPIRICAL STUDIES OF THE PROBLEM

E. N. Volkova

*Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.
E-mail: envolkova@yandex.ru*

Abstract. *Introduction.* Modern scientific literature lacks evidence-based empirical studies of teacher personality. Singular reviews of the empirical studies related to the teacher personality are fulfilled within the framework of one theoretical model and do not cover results obtained in other directions of research, which does not benefit the practice of modern educational managers, teachers or educational psychologists. This gap might be filled with

generalising empirical evidence through analysing international publications on personality of the modern teacher.

Aim. The article *aims* to review empirical studies dedicated to the characteristics of a 21st-century teacher, to understand the existing limitations in the research of teacher personality, and to outline future research directions for the optimisation of today's educational practice.

Methods. The review includes the publications selected with searching keywords along with additional descriptors, followed by the analysis of content of relevant publications. The review covers articles published in the last 20 years.

Results. The results of empirical studies, which meet the research selection criteria (have representative volumes of research samples and performed using measuring tools with known psychometric properties), allowed the author to distinguish several main clusters for studying teacher personal characteristics. The most prevalent are the studies of teacher personality within the five-factor framework, teacher emotional intelligence and motivation (job motivation, intrinsic motivation and semantic preferences). Within these clusters, the author has identified the tendencies, which demonstrate personal characteristics of a 21st-century teacher and correspond to subjective paradigm of modern education, effective teaching and effective management of education processes.

Scientific novelty. The generalisation of results allowed the author to determine the basic personality characteristics of the modern teacher. The presented results reveal the patterns of personality development, work behaviour of a modern teacher and can serve as the basis for further research in the field of educational sciences, personality psychology, labour psychology and educational psychology.

Practical significance. The specific historical knowledge about personal characteristics of a 21st-century teacher may serve for strategic and tactical decisions in the field of education management; determine the tactics of managing modern teaching staff; design teacher-centric programmes for the educational psychological services and educational programmes for the training, retraining and advanced training of teachers.

Keywords: teacher, personality, personality traits, emotional intelligence, intrinsic motivation.

Acknowledgements. The reported study was funded by the Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 20-113-50085. The author is deeply grateful to the reviewers for their expert evaluation of the manuscript.

For citation: Volkova E. N. Personal characteristics of a 21st-century teacher: An analysis of empirical studies of the problem. *The Education and Science Journal*. 2022; 24 (3): 126-157. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-3-126-157

Введение

Динамизм, скорость изменений и глобальный характер перемен предъявляют новые требования к личности учителя и его профессиональной компетентности. Следует заметить, что современная научная литература не отличается избытком публикаций, содержащих доказательные ответы на вопрос о том, какой учитель работает в современной школе и какой учитель этой школе необходим. Обычно в публикациях представлены результаты исследований различных и отдельных личностных характеристик учителя, что, несомненно, важно, но имеет фрагментарный, частичный характер изучаемой проблемы. Кроме того, в данных работах зачастую обсуждаются вопросы соответствия исследований личности учителя ведущим трендам в науке о личности. Например, L. Göncz [1] рассматривает факторно-аналитические модели личности как надежную основу для изучения личностных особенностей учителя; в аналитическом обзоре Н. J. Kell [2] и мета-анализе L. E. Kim, V. Jörg, R. M. Klassen [3] обсуждаются вопросы связи личностных черт учителя с эффективностью деятельности и эмоциональным благополучием педагога. Однако существует дефицит исследований, позволяющих интегрировать достижения различных исследовательских групп для формулирования эмпирических предпосылок при проведении исследований в данном направлении. Не менее важно также установить, какие из изучаемых личностных особенностей учителя отвечают вызовам нашего времени и способствуют решению современных образовательных задач (как в России, так и в мировом масштабе), какие из этих характеристик подлежат развитию и изменениям, какие личностные особенности современного учителя влияют на его благополучие и на эффективность педагогического труда.

Следует отметить, что во второй половине двадцатого века в исследованиях по психологии учителя изучались многие профессионально важные свойства его личности и педагогические способности: любовь к детям, дидактические и коммуникативные умения и навыки, интеллект, критичность мышления; вопросы развития профессионального самосознания педагога, Я-концепции учителя. Эти исследования способствовали оптимизации педагогической работы в соответствии с запросами и ожиданиями общества, а также повышению эффективности процессов управления образованием.

Так, в Российской Федерации эти исследования создали основу для разработки стандартов высшего педагогического образования и стандартов профессиональной деятельности учителя, а также сопряженных с ними процедур аттестации и оценки деятельности педагогов, что предшествовало введению на современном этапе в действие профессионального стандарта педагога - документа, содержащего описание профессиональных компетен-

ций учителя¹. Методология и методы культурно-исторической психологии и деятельностного подхода в качестве научного базиса этого стандарта определяют развивающий и субъектный характер образовательных процессов в современной школе, что отражено в требованиях к метапредметным и личностным образовательным результатам, как указывают, например, В. В. Рубцов, В. А. Гуружапов [4].

Однако необходимо подчеркнуть, что профессиональные компетенции современного учителя, перечисленные в этом документе, избыточно многообразны и разноплановы. Это снижает как операциональность действий администраторов образования и психологов, так и самих педагогов в процессах управления, развития и реализации педагогических компетенций в современном образовании. В связи с этим, обобщение и обзор, а также сравнительный анализ результатов эмпирических исследований личностных особенностей современных педагогов могут выступить надежной основой для оптимизации управленческой, педагогической и психологической деятельности в сфере образования.

Цель данной статьи - на основе анализа научных публикаций обобщить результаты эмпирических исследований личностных особенностей учителя начала XXI века, выявить основные ограничения в организации научных исследований в данной области научного познания и определить актуальные направления и эмпирические предпосылки для исследований проблемы оптимизации педагогической деятельности в современных условиях.

Исследовательский вопрос заключался в том, чтобы с опорой на эмпирические данные исследований, выполненных отечественными и зарубежными авторами, определить какие личностные особенности характерны для учителей XXI века.

Ограничения исследования связаны с поиском и анализом результатов исследований тех личностных особенностей современного учителя, которые бы отвечали задаче успешного выполнения учителем своей деятельности в условиях динамичных перемен современного общества, способствовали повышению эффективности управления образовательными процессами. Фокус исследовательского внимания был направлен на эмпирические исследования личности учителя, выполненные на репрезентативных выборках и с помощью измерительных инструментов с установленными психометрическими свойствами (валидные и надежные измерительные инструменты). В исследование были включены работы, раскрывающие особенности личности учителя общеобразовательной школы (средние и

¹Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» // Психологическая наука и образование. 2014. № 3 (19). С. 11–31.

старшие классы). В данном обзоре не отражены результаты изучения личностных особенностей педагогов начальной школы, педагогов специализированных школ (например, коррекционных, музыкальных), а также педагогов-тренеров спортивных школ). Влияние стажа работы, возраста и пола педагога, уровень его квалификации также не являлись специальным предметом изучения и учитывались только в рамках обзора конкретных направлений исследований.

Материалы и методы исследования

Исследование проводилось с учетом рекомендаций PRISMA, предъявляемых к теоретическим (несистематическим) обзорам¹.

Основными материалами для данной работы послужили статьи, предоставляемые ресурсами Scopus (<https://www.scopus.com>), ERIC Educational Resources Information Center (<https://eric.ed.gov>), «Научная электронная библиотека Elibrary» (<https://www.elibrary.ru>) с глубиной поиска 20 лет.

Поиск материалов проводился в феврале 2021 года с опорой на ключевые слова «учитель, личность» или «личность учителя» (русскоязычные публикации); «teacher personality» or «personality of teacher» (публикации на английском языке). Критериями отбора для включения публикации в обзор выступала следующая группа показателей:

- публикация в научном журнале (журнал зарегистрирован в базе, имеет ISSN и – другие свидетельства качества журнала);
- дата публикации – 2000–2020 гг.;
- доступ к полнотекстовой версии статьи;
- исследования личности учителя средних и старших классов общеобразовательной (не специальной) школы;
- наличие и анализ данных эмпирического исследования личностных особенностей учителя;
- использование в исследовании измерительного инструмента, имеющего установленные психометрические свойства, то есть опубликованные сведения о валидности, надежности и границах применения исследовательского инструмента;
- участниками являлись не менее 100 респондентов исследовательской выборки педагогов.

Исследование носило этапный характер. На первом этапе поиск публикаций в каждой базе данных проводился с опорой на ключевые слова, с

¹ Moher D., Liberati A., Tetzlaff J., Altman D. G. The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med* 6(7): e1000097. DOI: 10.1371/journal.pmed1000097

использованием дополнительных дескрипторов в соответствии с выбранными критериями поиска.

Поиск по запросу (TITLE-ABS-KEY("teacher personality") OR TITLE-ABS-KEY ("personality of teacher")) AND PUBYEAR > 2000 AND PUBYEAR < 2020 AND (LIMIT-TO (DOCTYPE,"ar")) в базе Scopus показал наличие 180 публикаций, из которых 10 публикаций были релевантны заданным критериям. Поиск по запросу «Teacher personality» с выбранным типом публикации «Journal articles», в журналах статуса «Peer-reviewed», с доступом к полнотекстовым статьям «Full-text available», опубликованными в 2000–2020 гг., показал наличие 687 публикаций в базе данных ERIC-Educational Resources Information Center. Дескриптор «Secondary Education», который соответствовал критерию «Исследования личности учителя средних и старших классов общеобразовательной (не специальной) школы», показал наличие 134 публикаций, среди которых 31 публикация посвящены изучению личностных особенностей педагога (дескриптор «Teacher Characteristics»), в 7 исследованиях объемы исследовательских выборок были не менее 100 респондентов. Поиск по запросу «Личность учителя» в названии публикации, в аннотации, в ключевых словах с выбранным типом публикации «статьи в журналах», с полными текстами, опубликованными в 2000–2020 гг., показал наличие 623 статей на ресурсе «Научная электронная библиотека Elibrary». 94 статьи были посвящены изучению личностных особенностей учителя общеобразовательной школы, работающего в средних и старших классах. Результаты эмпирических исследований содержались в 17 публикациях. Критериальным требованиям отбора отвечали 3 публикации.

На втором этапе возникла необходимость интернет-поиска дополнительных материалов, не попавших в созданные списки предположительно из-за неполного соответствия ключевых слов содержанию публикации. На основе анализа содержания отобранных на первом этапе статей были выделены направления изучения личностных особенностей учителя, вызывающие наибольший исследовательский интерес: изучение личностных черт, эмоционального интеллекта и мотивации учителя. Дескрипторами дополнительного поиска соответственно были выбраны слова «личностные черты» («personality traits») с дескриптором «Большая пятерка» («Big Five»), «эмоциональный интеллект» («emotional intelligence»), «мотивация педагога» с фокусом внимания на проблеме внутренней мотивации («intrinsic motivation»). В результате из всех баз данных было дополнительно отобрано 22 статьи, соответствующих приведенным выше дескрипторам и критериям исследовательского отбора.

На третьем этапе проводилось изучение полнотекстовых версий публикаций, а также сравнительный и аспектный анализ отобранных материалов.

В итоге в обзоре представлены результаты эмпирических исследований личностных особенностей учителя, отраженные в 39 публикациях.

Следует заметить, что в целом вопросам психологии личности педагога посвящено много публикаций. В разных базах данных это количество варьируется, но составляет тысячи или даже десятки тысяч публикаций. Однако значительное их число было исключено из данного обзора. Из обзора исключались публикации, посвященные изучению личностных особенностей студентов-будущих педагогов, общим вопросам организации деятельности учителя, его аттестации, влиянию различных образовательных технологий на процесс преподавания. Также исключались публикации, посвященные изучению вопросов влияния личности учителя на развитие личности учащихся. Данное ограничение было определено тем, что, по нашему мнению, влияние личностных особенностей учителя на развитие личности ребенка представляет собой отдельное крупное направление научных исследований, требующих отдельного обобщения и анализа. Из тех публикаций по этой теме, что мы рассматривали в процессе подготовки обзора, но не включили в обзор, отметим некоторую особенность: среди публикаций, связанных с проблемой влияния личностных особенностей учителя на развитие личности ребенка, исследовательские выборки учителей (от 3 до 12 респондентов) и учащихся (сотни и даже тысячи респондентов) были несопоставимы по размеру.

Значительное число исключенных из обзора публикаций было направлено на актуализацию вопросов изучения личности учителя, постановку проблемы профессионального развития педагога и его соответствия требованиям современности, но при этом в данных публикациях не приводились результаты эмпирических исследований личности учителя и их анализ.

Преимущественный интерес к эмпирическим исследованиям личностных особенностей учителя, выполненным на основе крупных исследовательских выборок и с помощью надежных и валидных измерительных инструментов, был продиктован необходимостью разработки доказательной платформы для оценки, анализа и управления процессами профессионального становления учителя, его саморазвития, проектирования карьерного роста и психологического благополучия в профессии. Мы полагаем, что эмпирические исследования личностных особенностей учителя, выполненных на крупных исследовательских выборках и с помощью надежных и валидных измерительных инструментов позволяют надежно определить основные ресурсы и дефициты современного учительства, а также определить основные стратегии управления педагогическими кадрами. Выбор в качестве целевой исследовательской группы педагогов среднего и старшего звена общеобразовательной школы был связан со значительным количеством этой группы учителей в образовательных системах многих государств, в том

числе, в Российской Федерации¹; с аккумуляцией в этой группе наиболее типичных для учителя личностных характеристик, обусловленных сущностью и характером педагогической деятельности; со степенью влиятельности педагогов этой группы на возможность производить социально-значимые изменения в конкретной школе и местном сообществе (например, D. Bourin [5]); с интересом к проблеме воздействия учителей средней и старшей школы на процессы негативной социализации подрастающего поколения (буллинг, кибербуллинг, вандализм, драки) (например, Т. Мооји [6]).

Результаты исследования

Все исследования, включенные в обзор, можно разделить на три основные группы. Первую группу составили исследования, выполненные в рамках методологии изучения личностных черт учителя. Во вторую группу вошли исследования эмоционального интеллекта учителя. Третья группа – исследования, которые можно с некоторыми допущениями объединить под зонтичным термином «мотивация учителя».

Исследования личностных черт учителя

Пятифакторная модель личности, которая послужила основанием «Пятифакторного личностного опросника» («Большая пятерка», 5PFQ) Р. Т. Дж. Costa и Р. Р. Р. McCrae [7], сегодня является самой распространенной теоретической моделью личности, имеющей внушительную базу эмпирической верификации: если в конце предыдущего века, с момента появления первых публикаций «Большой пятерки» в научном сообществе насчитывалось несколько десятков опубликованных результатов исследований, то в начале XXI века их количество исчисляется тысячами [8; 9].

О. Р. John с коллегами, L. R. Goldberg и J. S. Wiggins и P. D. Trapnell отмечают, что в концепции «Большой пятерки» личностные черты любого человека и любого профессионала, в том числе учителя, представляют собой фундаментальные характеристики, сгруппированные в пять факторов: экстраверсия, нейротизм, сознательность (или ответственность), уступчивость (или дружелюбие) и открытость опыту [10; 11; 12]. Причем для учителя выраженность этих характеристик обуславливает широкий спектр параметров личностного и профессионального развития.

R. Pishghadam и S. Sahebjam подчеркивают, что именно личностные черты учителя выступают предикторами его эмоционального выгорания и личностных достижений: так, нейротизм и экстраверсия предсказывают эмоциональное истощение учителя, дружелюбие – деперсонализацию, а ответственность – личностные достижения [13].

¹ Российский статистический ежегодник. 2020: Статистический сборник. Росстат. Москва, 2020. С. 190–193.

Нельзя забывать, что пятифакторная структура личности не подразумевает, что личностные особенности исчерпываются только этими факторами. Каждый из пяти факторов включает в себя несколько конкретных характеристик, а пять факторов – это пять возможных комплексных структурных измерений личности и эти структурные измерения могут формировать профессионально-личностные профили учителя.

Н. N. Perera, H. Granziera и P. McIlveen выделяют 4 личностных профиля учителя на основе компонентов «Большой пятерки»: ригидный (12,2 % учителей), характеризующийся повышенными (относительно среднего) значениями нейротизма и пониженными значениями дружелюбия, открытости опыту, экстраверсии, ответственности; обычный (66,7 % учителей), характеризующийся средними значениями основных компонентов; адаптивный (12,9 % учителей), характеризующийся пониженными значениями нейротизма и повышенными значениями дружелюбия, открытости опыту, экстраверсии, ответственности; возбудимый (8,2 % учителей), характеризующийся повышенным нейротизмом, открытостью опыту, экстраверсией, дружелюбием, но пониженной ответственностью [14]. Степень удовлетворенности трудом у этих педагогов различается. Наименее удовлетворены своей работой учителя возбудимого профиля. У адаптивных учителей удовлетворенность трудом наибольшая.

Личностные особенности педагога изучаются в рамках концепции «Большой пятерки» довольно часто, результаты этих исследований обобщены в двух работах: в аналитическом обзоре литературы по исследованиям «Большой пятерки» у учителей, опубликованном Н. J. Kell [2] и мета-анализе L. E. Kim, V. Jörg и R. M. Klassen, посвященного взаимосвязи личностных характеристик учителя, эффективности его работы и синдрома профессионального выгорания [3].

Первый обзор включает анализ результатов 13 исследований, изучавших характеристики «Большой пятерки» у учителей общеобразовательных школ разных стран мира, в том числе, США, Австралии, Великобритании. Все исследования показали наличие взаимосвязи между эффективностью работы учителя и всеми пятью характеристиками, однако размер эффектов был небольшим, хотя и значимым. Наименее достоверными оказались данные о взаимосвязи дружелюбия и эффективности учителя.

Второй обзор представляет собой мета-анализ отношений между структурными компонентами личности, эффективностью работы учителя и его эмоциональным выгоранием на основе 25 работ, включавших кроме статей в журналах также и диссертации, опубликованные в США.

В мета-анализе так же, как и в аналитическом обзоре, подтвердилось, что характеристики «Большой пятерки» – экстраверсия, нейротизм, ответ-

ственность, открытость опыту – оказались связаны с эффективностью работы учителя. Однако характеристика дружелюбия не имела однозначной связи, особенно в тех случаях, когда использовалась субъективная оценка работы учителя. Авторы работы указывают, что отсутствие связи между дружелюбием и эффективностью работы учителей может быть артефактом данного мета-анализа и его следует интерпретировать с осторожностью, объясняя несоответствия однородностью выборки учителей. Однако, на наш взгляд, эта особенность может быть связана с культурно-зависимым содержанием измеряемых характеристик. Понимание дружелюбия имеет различную смысловую нагрузку в разных культурах, в разных возрастных стратах, в разных сообществах. Измерение дружелюбия с помощью метода опросника может показывать наличие стереотипов восприятия, установочных тенденций, но не реальных действий, которые другая сторона (например, исследователь) может интерпретировать иначе.

Отметим, что значительную роль в интерпретации характера связи эффективности деятельности учителя и его личностных характеристик играют различные подходы к оценке эффективности учителя. Например, в обзоре научных публикаций О. В. Темняткиной и Д. В. Токмениновой, посвященном проблеме оценке эффективности работы учителей, рассматриваются два основных подхода: оценка эффективности работы педагога по показателям успеваемости обучающихся и оценка, основанная на наблюдении за деятельностью учителя и установлении обратной связи с педагогом по результатам наблюдения [15]. В одном случае эффективность работы педагога оценивается на основе изменений в деятельности учащихся, в другом – на основе изменений в деятельности учителя. Очевидно, что различие в этих подходах может влиять на характер связи личностных черт с характеристиками деятельности учителя. Поэтому нельзя не согласиться с Н. J. Kell [2] в том, что вероятно, связь между личностными чертами и эффективностью учителя в значительной мере опосредуется методом измерения и содержанием критериев эффективности учителя.

В исследованиях Н. J. Kell [2], L. E. Kim с коллегами [3], K. Yilmaz [16], Z. Sharafi и M. H. Mokağar [17] также было установлено, что низкий нейротизм, высокая экстраверсия и дружелюбие отрицательно связаны с эмоциональным выгоранием учителя и профессиональным стрессом. Это важное обстоятельство имеет практическое значение для организации помощи учителю средствами психологической службы, при организации психологической поддержки учителя, отвечая на вопрос о том, что должно служить мишенью практических воздействий. Примечательно, что взаимосвязь нейротизма, экстраверсии и эмоционального выгорания учителя очевидна скорее для внешнего наблюдателя, чем для самого педагога: связи оказались

более выраженными тогда, когда учителя оценивали другие люди. С этой точки зрения проблема самооценки учителя и его рефлексии представляет собой актуальное направление психологической работы с педагогом.

Существует несколько исследований личностных черт учителя и уровня стресса учителя, выполненных в других теоретических моделях. Однако и в этих исследованиях обнаруживаются закономерности, сходные с таковыми, полученными в рамках модели «Большой пятерки». Например, R. M. Khusainova отмечает, что эмоциональная стабильность учителя, смелость, практичность, независимость от группы, стремление к инновациям и открытости предотвращает развитие стресса у учителя [18]. D. P. Ngidi и P. T. Sibaya уточняют, что стресс, вызванный изменениями и оценкой в образовании, более типичен для учителей с высокой степенью экстраверсии, тогда как для учителей с высоким нейротизмом типичен стресс от недостатка времени, административных трудностей и плохого поведения учеников [19]. Эти исследования обладают эвристическим потенциалом для организации практической работы психолога с учителем.

Эмоциональный интеллект учителя

Эмоциональный интеллект (ЭИ) – относительно новый конструкт, описывающий ту реальность психики человека, которая сопряжена со способностями различать, понимать и управлять эмоциями, как своими, так и эмоциями других людей. А. В. Дягтерев считает, что исследования ЭИ позволяют рассматривать его как личностную способность, интегрирующую достижения развития интеллектуальной и эмоциональной сфер человеческой психики и имеющую корреляты в поведении, прежде всего, коммуникациях и взаимодействии с другими людьми [20].

Значительное число исследований ЭИ относятся к изучению его особенностей у представителей разных профессий, прежде всего, в сфере производства, управления, бизнеса и предпринимательства. Часть этих исследований и обобщения представлены в публикации E. Sergienko с соавторами [21]. Общие тенденции этих исследований показывают обратную связь между уровнем развития ЭИ специалистов и выраженностью эмоционального выгорания и деперсонализации, в то время как высокий уровень развития ЭИ коррелирует с удовлетворенностью трудом и эффективностью профессиональной деятельностью.

Количество исследований ЭИ учителя значительно меньше. Как правило, эти исследования, так же, как и исследования личностных черт учителя, посвящены изучению взаимосвязи ЭИ, эффективности его работы и эмоционального выгорания и в целом психоэмоциональных нарушений в развитии личности. Так, G. Bhuvaneshwari и D. Baskaran и M. B. Go с коллегами склонны оценить уровень развития ЭИ учителя как довольно высо-

кий. Авторы подчеркивают, что учителя обладают высокой способностью понимать эмоциональные проблемы, воспринимать эмоции, понимать их и управлять эмоциями учеников. Именно способность к определению эмоций и возникающих проблем определяет высокие результаты педагога в обучении. Кроме того, такие учителя в большей степени контролируют свои эмоции, поскольку они осознают их влияние и стремятся построить позитивные отношения в своем классе [22, 23].

М. С. Monteagudo с соавторами выявили четыре различных профиля ЭИ у педагогов: группа учителей с высоким уровнем эмоционального внимания и низким уровнем эмоционального восстановления; вторая группа с профилем высокого уровня всех компонентов ЭИ; третья группа с генерализованным низким ЭИ и четвертая группа с преобладанием низкого уровня эмоционального внимания и высоким уровнем эмоционального восстановления. Группа учителей с генерализованным низким ЭИ и группа с высоким вниманием и низким уровнем восстановления характеризовались более высокими уровнями эмоционального истощения, тревоги и депрессии. Эти группы оказались менее продуктивными с точки зрения достижений и других показателей эффективности труда [24].

Следует уточнить, что именно развитый ЭИ определяет успешность и эффективность профессиональной деятельности учителя. ЭИ выступает своего рода протективным фактором эмоционального выгорания учителя: низкий уровень эмоционального выгорания отмечается у тех педагогов, у которых значимо выше развиты способность к пониманию и управлению как своими эмоциями, так и эмоциями окружающих их людей. Это, в свою очередь, приводит к улучшению самочувствия учителей, росту у них просоциального поведения, мотивации и эффективности преподавания и, соответственно, успеваемости учащихся, что подчеркивают Р. Alavinia и Т. Ahmadzadeh [25]. Согласно исследованиям Р. N. Lopes в коллегами и авторского коллектива под руководством А. Schlaerth, ЭИ играет значительную роль в управлении конфликтами [26; 27]. В поиске решений в конфликтной ситуации учитель опирается на понимание самочувствия и эмоций других людей, способ его реагирования основан на процессах понимания и регуляции эмоций.

М. Abiodullah и М. А. Dur-e-Sameen отмечают, что ЭИ учителя обуславливает включенность учителя в деятельность школы [28]. По мнению I. H. Naqvi, M. Iqbal и S. N. Akhtar, развитый ЭИ связан с профессиональной компетентностью учителя [29], а также, согласно исследованиям S. Pervaiz с коллегами, развитый ЭИ связан с удовлетворённостью профессией [30].

Эмоциональный интеллект учителя, видимо, выступает основой развития других личностных характеристик. В частности, R. Kant отмечает что

ЭИ учителя связан с развитым мышлением, эмоциональной стабильностью, сознательностью, смелостью, практичностью, уверенностью в себе, ориентацией на мнение группы, а также внутренней расслабленностью [31]. Исследование D. W. Chan убедительно свидетельствует о том, что один из компонентов ЭИ – способность к саморегуляции – выступает значимым предиктором в развитии самооффективности, а распознавание эмоций и эмпатическая чувствительность обуславливают самооффективность учителя при организации помощи другим людям [32].

В ряде исследований было установлено, что несбалансированное развитие ЭИ приводит к нарушениям психологического благополучия учителя и неконструктивным стратегиям взаимодействия. Так, М. М. Проничевой было обнаружено, что педагоги с высоким уровнем эмоционального выгорания отличаются низкой способностью к пониманию своих эмоций и управлению ими, высокой чувствительностью и реактивностью [33]. Развитая способность педагога распознавать эмоции и чувства другого человека без связи с пониманием и управлением своими эмоциями или, напротив, стремление педагога постоянно осознавать и понимать только свои эмоции способствует упрощению и, возможно, стереотипизации другого человека и неконструктивному взаимодействию с ним. И. В. Серафимович отмечает, по сравнению со стремлением понимать эмоциональный мир другого человека, стремление учителя понять самого себя выражено в меньшей степени. Это, по мнению исследователя, становится причиной неадекватной самооценки учителя и приводит к неконструктивной конформности в общении [34].

Связь между ЭИ учителя и успешностью обучения неоднозначна. Исследования Е. J. Austin с соавторами и исследовательским коллективом под руководством U. D. Nagalingam показывают, что педагоги, чей ЭИ развит лучше, отличаются эффективностью в работе, прежде всего, с точки зрения успешности и благополучия учащихся [35; 36]. Однако существуют исследования, например, работа С. К. Mosca [37], которые свидетельствуют о том, что развитый ЭИ учителя статистически не коррелирует с успехами учеников и в целом с эффективностью педагогической деятельности. Различия в этих тенденциях могут определяться, на наш взгляд, разными подходами в понимании эффективности учительского труда, о которых речь шла выше.

Важность изучения и развития ЭИ учителя сегодня трудно переоценить в связи с особой важностью развития эмоциональной сферы современных детей и подростков. В исследованиях психологов (например, в исследованиях О. А. Карабановой, С. В. Молчанова, Д. И. Фельдштейна [38; 39]) показано, что именно нарушения эмоционального развития выступают основной причиной поведенческих девиаций современного ребенка (повышение уровня агрессивности, ощущения своего одиночества, снижение

креативности, способности к продуктивному межличностному взаимодействию). Необходимым условием развития (не только эмоционального, но и когнитивного, и социального) ребенка выступает развитие эмоциональной сферы учителя. На наш взгляд, развитый эмоциональный интеллект учителя является необходимым личностным ресурсом решения современных педагогических задач.

Мотивация учителя

Автор одной из обобщающих монографий по психологии мотивации Н. Нексхаузен утверждает, что практически каждая область психологии апеллирует к эффектам мотивационных процессов из-за их высоких объясняющих возможностей [40].

Внимание исследователей привлекает проблема устойчивости мотивации профессиональной деятельности учителя. Представленные Е. Б. Филинковой результаты демонстрируют, что заинтересованность содержанием педагогического труда сменяется у педагогов заинтересованностью в повышении материального уровня жизни [41]. Важнейшая причина ухода учителей из профессии не ситуативна, а связана с долговременными изменениями в ценностных ориентациях личности. Ведущими мотивами ухода из сферы образования оказались мотивы повышения материального уровня, при этом, чем ярче был выражен мотив достижения материального благополучия, тем короче было время принятия решения. Е. Б. Филинкова выдвинула две группы причин ухода педагогов из профессии. В первом случае причинами выступали высокая неудовлетворенность материальных и семейных потребностей. Во-вторых, причины были связаны с изменением личностных смыслов жизни, когда ранее малозначимый мотив материального благополучия становился ведущим в иерархии мотивов и происходила переориентация с понимания труда как средства самореализации на понимание его как средства материального обеспечения [41].

Устойчивость мотивации связана и с продвижением учителя по карьерной лестнице без изменения сферы деятельности при трансформации педагогической деятельности в управленческую. В исследовании показано, что продвижение учителя на позиции директора школы, заместителя директора повышает тревогу учителя, причинами которой являются профессиональная и психологическая неготовность к будущей работе, боязнь новых взаимоотношений с коллективом, нечеткость функциональных обязанностей и очень высокая ответственность [42].

Исследования ценностей педагогов различных стран демонстрируют как сходные тенденции, так и различия, обусловленные культурным контекстом. Например, для российских педагогов ведущими ценностями оказываются здоровье, жизненная мудрость, активная деятельность, интересная

работа, любовь, развитие, продуктивная жизнь и семейное счастье (в работах Э. Б. Дунаевской [43; 44]) Ценности китайских учителей – это ценности счастливой семейной жизни и безопасность семьи; выраженностью материальных мотивов и мотивов ответственности; преобладанием мотивации успеха и наличием потребности в служении человечеству в качестве источника профессиональной карьеры [45].

Изменения в мотивационно-смысловой сфере личности современного учителя были обнаружены в исследованиях А. Б. Орлова, Л. В. Скитневской, Д. В. Жаровой, О. Г. Япаровой, А. А. Аболевич, Л. М. Митиной [46; 47; 48; 49] по проблеме педагогических центраций. Например, А. Б. Орлов рассматривает педагогическую центрацию (ее еще называют личностной центрацией) учителя как смысловую иерархию интересов, представленную в сознании педагога и регулирующую его действия и поступки. В значительной мере это эмоциональные, а не когнитивные (как ценности, которые определяются с помощью опросников типа опросника М. Рокича), образования в структуре мотивационных процессов [46]. Л. М. Митина отмечает, что педагогические центрации являются структурным элементом педагогической направленности как системы эмоционально-ценностных отношений учителя, определяющих мотивы педагогической деятельности и общения [49].

У современных педагогов устойчиво доминирует направленность на преподаваемый предмет¹. Как отмечает А. Б. Орлов, эта тенденция – эмоциональная привлекательность преподаваемого предмета – отмечалась и в исследованиях второй половины двадцатого века [46]. О. Г. Япарова и А. А. Аболевич отмечают, что направленность на преподаваемый предмет чаще всего способствует реализации учебно-дисциплинарной модели взаимодействия с учащимися. Это доминирующая стратегия взаимодействия. Личностно-ориентированное взаимодействие встречается реже: только каждый десятый учитель ориентирован на такую стратегию. Как правило, это учителя с коммуникативной направленностью личности [48].

Н. Н. Курильченко, Л. В. Скитневская, Д. В. Жарова, О. Г. Япарова и А. А. Аболевич отмечают, что в современном образовательном процессе

¹ В исследованиях педагогических центраций как области эмоциональных предпочтений здоровье не рассматривается. Здоровье обычно включается в перечень ценностей или ценностных ориентаций. Обычно эти конструкты используются в исследованиях, основанных на концепции М. Рокича. Однако современные исследователи ценностей и ценностных ориентаций все больше не соглашаются с этой схемой и используют другие схемы. В данном случае речь идет о личностных центрациях как эмоциональных предпочтениях, входящих в эмоциональные основания мотивационных процессов учителя, прежде всего, направленности. Выделяют шесть (иногда семь) типов личностных центраций: на себе, на преподаваемом предмете, на учащихся, их родителях, на коллегах, на администрации школы.

эмоциональным центром притяжения является сам учитель: эгоистическая центрация встречается у педагогов весьма часто [47; 38; 50]¹.

При этом, по мнению Л. М. Митиной, учителя, центрированные в деятельности на самом себе, то есть отличающиеся эгоистической центрацией, оказываются и наиболее тревожными. [49].

Особенности взаимодействия с коллегами, с администрацией школы волнуют учителя в несколько меньшей степени: по данным исследователей эти отношения находятся на втором – третьем месте по степени эмоциональной привлекательности. В то же время Л. В. Скитневская и Д. В. Жарова отмечают, что отношение учителя к родителям учеников и самим ученикам находятся в настоящее время в зоне эмоционального неприятия [47]². Это тенденция существенно отличает современных учителей от их коллег второй половины двадцатого века.

Мотивация субъектного поведения учителя широко представлена в работах по изучению внутренней мотивации. Уточним, что внутренняя (интринсивная) мотивация представляет собой совокупность динамических и содержательных характеристик, внутриличностных по происхождению, обусловленных личностными причинами (связаны с жизненной позицией личности), опосредованных содержанием самой деятельности. При внутренней мотивации человек действует и поступает «добровольно», учитывая внешние обстоятельства, но не подчиняясь им. Обобщая результаты исследований одного из основоположников теории самодетерминации, американского психолога Е. Л. Деци, В. И. Чирков показал, что внутренняя мотивация обеспечивает эффективное исполнение новой, перцептивно и/или когнитивно сложной деятельности оптимальной трудности [51]. К такой деятельности относится и педагогическая деятельность. Необходимыми условиями при этом являются наличие свободы выбора, обеспеченность оптимальной обратной связью и уверенность человека в своей компетентности.

¹ Например, в исследованиях, базирующихся на концепции А. Б. Орлова, различают шесть типов личностных центраций: эгоистическая – центрация на интересах своего «я»; бюрократическая – центрация на интересах администрации, руководства; конфликтная – центрация на интересах коллег; авторитетная – центрация на интересах, запросах родителей учащихся; познавательная – центрация на требованиях средств обучения и воспитания; альтруистическая – центрация на интересах, потребностях учащихся. в более поздних исследованиях добавилась гуманистическая центрация – центрация на интересах, проявлениях своей сущности и сущности других людей. Авторитетная центрация как эмоциональное предпочтение родителей учащихся встречается часто, но по степени эмоциональной привлекательности находится на одном из последних мест (по данным исследователей). Более того, отношение к родителям учеников скорее отрицательное, это скорее отвержение, неприятие.

² Приведенные результаты отражены в работе Л. В. Скитневской и Д. В. Жаровой, выполнивших исследование в соответствии с аналогичным исследовательским дизайном, отраженным в источнике [47].

Также в исследованиях Е. L. Deci и R. M. Ryan показано, что, чем сильнее деятельность позволяет человеку чувствовать себя компетентным и эффективным, тем выше у него будет внутренняя мотивация к данному виду деятельности [52].

Внутренняя мотивация учителей зависит от степени удовлетворения их основных психологических потребностей – в автономии, компетентности и принадлежности.¹ В свою очередь, по мнению А. Klaijnsen, M. Vermeulen и R. Martens, внутренняя мотивация обеспечивает самоэффективность учителей в профессии. В свою очередь высокая самоэффективность и развитая внутренняя мотивация учителей положительно влияют на их способность предлагать и внедрять новые идеи и веяния (инновационное поведение) в практику [53].

В ряде исследований показано, что внутренняя мотивация преобладает у педагогов. При чем внутренняя мотивация выше внешней в мотивационной структуре педагогов обычных школьных классов в сравнении с педагогами различных специализированных классов. Например, Э. Б. Дунаевская отмечает, что для учителей коррекционных классов показатели внешней мотивации (зарплата, карьера) значимо выше, чем у педагогов обычных школьных классов, при этом учителя коррекционных классов меньше удовлетворены своей работой [43]. Схожие тенденции выделены Е. Тёге. Автором было обнаружено, что у учителей, участвовавших в исследовании, достаточно высокий уровень внутренней мотивации. Внутренняя мотивация учителей также оказалась положительно связана с эмоциональной привязанностью учителей к школе или профессии [54].

Подчеркнем, что внутренняя мотивация учителя оказывает непосредственное и опосредованное воздействие на развитие внутренней мотивации учащихся. Согласно исследованию S. Lam с коллегами, если учителей отличает высокий уровень значений внутренней мотивации, то ученики получают от них больше поддержки и чаще сами характеризуются развитием внутренней мотивации к собственной деятельности [55]. Исследование внутренней мотивации учителей и академических достижений учеников средних школ, проведенное S. N. Akhtar, M. Iqbal и I. A. Tatlah [56], показало, что внутренняя мотивация учителя положительно коррелирует с академическими достижениями учащихся.

В исследовании M. Venita с соавторами о взаимосвязи внутренней мотивации, деперсонализации и защитных факторов эмоционального выгорания (поддержки со стороны коллег и начальства) учителей было обнаружено, что внутренняя мотивация выступала важным медиатором отношений между деперсонализацией и средовыми параметрами: поддержка со стороны

¹Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: Guilford Publishing, 2017. 756 p. DOI: 10.1521/978.14625/28806

директора и чувство принадлежности к коллективу защищали учителя от деперсонализации только в том случае, если у него была выражена внутренняя мотивация. В этом же исследовании было установлено, что деперсонализация учителей, измеренная в начале учебного года, оказалась способной предсказывать нарушения поведения учеников в конце учебного года [57].

Развитие и поддержание внутренней мотивации учителя связаны с характером управления образовательными процессами. По мнению S. J. Reaves и J. A. Cozzens, внутренняя мотивация учителя уменьшалась, если его чрезмерно контролировали и призывали к ответственности, однако возрастала, если коллеги и представители школьной администрации проводили мониторинги эффективности их работы, а также если были сформулированы четкие критерии и параметры эффективности, ожидания от их работы и способы управления школой [59].

Внутренняя мотивация обеспечивает устойчивость учителя в профессии, а также приверженность педагога коллективу школы, в которой он работает. B. Fuller, A. Waite и I. D. Torres доказали, что развитая внутренняя мотивация тесно связана с большей сплоченностью коллектива, более позитивной оценкой лидерства и влияет на решение учителя остаться работать в школе [59].

Обсуждение результатов

Количество исследований личности учителя сегодня исчисляется десятками тысяч работ российских и зарубежных авторов. Однако, многие из этих исследований отличает ряд особенностей, не позволяющих получить доказательные ответы на вопрос о том, какой учитель работает в современной школе и какой учитель этой школе необходим.

Большинство исследований представляют собой теоретическую аргументацию тезиса о значимости личности учителя для развития его учеников, о влиянии личностных переменных на эффективность педагогического труда, процессов воспитания, конструктивность взаимодействия. Однако работ, содержащих результаты эмпирических исследований и представляющих собой эмпирические верификации этих утверждений, значительно меньше. Это порождает дефицит доказательности в решении вопросов о соответствии личностных особенностей учителя требованиям современной образовательной ситуации и вопросов организации психолого-педагогического сопровождения деятельности учителя.

Подавляющее большинство эмпирических исследований личностных особенностей учителя носят локальный характер и не являются по своему содержанию обзорами, выявляющими значимые тенденции развития этой профессиональной группы. Эмпирические исследования начала двадцать

первого века в рамках рассматриваемой нами проблемы выполнены в рамках какого-то одного методологического подхода или на основе одного измерительного инструмента, например, аналитический обзор Н. J. Kell [2] и мета-анализ L. E. Kim, V. Jörg, R. M. Klassen [3].

Локальные эмпирические исследования личностных особенностей учителя также не имеют высокого объяснительного потенциала для понимания сущности проблем современного педагога. Результаты и выводы этих исследований не всегда можно использовать в научной и практической деятельности из-за ряда ограничений. Ограничениями первого рода является незначительный объем исследовательской выборки, характеризующий целевую совокупность группы «учителя». Часто исследования (прежде всего, российские исследования) личностных особенностей учителя выполнены на небольших выборках – от 30 до 70 человек. Столь небольшое число респондентов снижает генерализацию полученных результатов и их достоверность. Чаще всего это педагоги двух-трех школ (иногда – одной), личностные особенности которых, фиксируемые в исследовании, могут испытывать сильное влияние культуры конкретной школы как организации, а полученные результаты могут представлять собой артефакт стихийного или осознанного отбора специалистов в одну организацию.

Другим ограничением выступает использование в исследовании измерительных инструментов (например, анкет или опросников), не имеющих сведений об их психометрических свойствах. Такие инструменты не позволяют провести сравнения педагогов разных школ, регионов, разных возрастных групп, разного стажа деятельности, что существенным образом снижает ценность полученных результатов.

Мы полагаем, что обзоры результатов научных исследований, выполненные и на основе анализа теоретических изысканий и в особенности обобщающие результаты эмпирических исследований, повышают эвристический и прикладной потенциал науки, позволяют аккумулировать имеющиеся достижения, выявить ограничения и барьеры исследования и обозначить направления роста и развития. Это особенно важно, если такого рода обзоры выполнены не только в рамках унитарного методического подхода (например, с точки зрения сравнения результатов изучения личностных особенностей учителя, выполненных с помощью одного измерительного инструмента) или связанные с изучением влияния личностных особенностей учителя на какой-то один аспект образовательной реальности. Сопоставление результатов исследований, выполненных в разных научных направлениях, позволяют вычленивать точки совпадения, а значит, наиболее существенные проблемы в деятельности учителя, определить направления дальнейшего научного поиска и векторы проектирования программ при-

кладной и практической направленности. Полученные данные впервые интегрируют результаты эмпирических исследований личностных особенностей современного учителя, выполненные в разных научных школах и направлениях и тем самым, как мы надеемся, могут служить для проектирования программ профессионального развития педагогов.

Результаты тех исследований, которые отвечали нашим исследовательским критериям отбора, определяют несколько основных кластеров изучения личностных особенностей учителя. В первую очередь, это изучение личностных черт педагога в рамках пятифакторной модели личности «Большая пятерка» и исследования эмоционального интеллекта учителя, что соответствует общим исследовательским трендам в современной психологии личности. Эти исследования позволяют выявить закономерности личностного развития современного педагога, определить основные дефициты и ресурсы этого развития.

Другая группа исследований – это исследования мотивации учителя. сфокусированные на вопросах общетрудовой и внутренней мотивации, эмоционально-смысловых предпочтений педагога в образовательном процессе. Закономерности, выявленные в этих исследованиях, направлены преимущественно на решение вопросов управления деятельностью педагогов, на разработку стратегии в формировании педагогических коллективов школ, удержания учителя в профессии, вовлечения в работу школы, планирования учительской карьеры, разработку механизмов аттестации учителя и повышения его квалификации.

Обобщение и анализ результатов эмпирических исследований личности учителя позволяет утверждать, что такие личностные характеристики как: экстраверсия, ответственность, открытость опыту, дружелюбие, низкий уровень нейротизма, развитый эмоциональный интеллект, доминирование внутренней мотивации в структуре личности отвечают задаче успешного выполнения учителем своей деятельности в современных условиях и возможности воплощения субъектной парадигмы современного образования как в Российской Федерации, так и в мировой педагогической практике.

Заключение

Развитие современного общества и современного образования со всей очевидностью показали необходимость и востребованность в XXI веке определенных личностных характеристик учителя. Родители, чиновники, бизнесмены, сами педагоги рисуют образ нового учителя как человека, обладающего очень привлекательным, но неспецифичным и весьма обобщенным набором личностных характеристик. Это и мобильность, и гибкость, и стремление учить детей по-иному. Одной из важных задач

любого научного исследования является не только поиск и выявление фундаментальных закономерностей, механизмов функционирования, изменения и развития, но и перенос полученных знаний в прикладную и практическую плоскость, а значит, в контексте нашего исследования, выявление тех специфических закономерностей, которые характеризуют именно учителя и учителя современного.

Анализ публикаций по выделенным направлениям исследований позволил сделать следующие выводы и определить направления нового научного поиска.

1. Исследования личностных характеристик современного учителя, выполненные в рамках пятифакторной модели личности «Большая пятерка», отличаются высокой степенью согласованности у различных исследователей. Все исследования доказывают, что личностные черты учителя имеют прямую связь с эффективностью его работы. Наименее достоверными оказались данные о взаимосвязи дружелюбия и эффективности учителя, что объясняется культурными особенностями и содержательным наполнением критериев оценки эффективности деятельности учителя. Это выявленная в исследованиях особенность нуждается в более глубоком изучении, на наш взгляд. С одной стороны, очевидно и ожидаемо, что учитель должен быть дружелюбным, с другой стороны, оказывается, дружелюбие не всегда связано с эффективностью деятельности. Возможно, существует широкий диапазон понимания того, что такое дружелюбие учителя; возможно, что границы и степень выраженности этого свойства влияют на эффективность учительского труда. Исследования личностных черт учителя на основе пятифакторной модели «Большой пятерки» представляются нам весьма перспективным направлением исследований. Эмпирически проверенные и поддающиеся верификации результаты могут выявить новые закономерности как в развитии личности учителя, так и в вопросах влияния личностных особенностей педагога на развитие личности учеников. Кроме того, сравнительный анализ выраженности личностных черт педагога и представителей других профессий в совокупности с субъективной и объективной оценками эффективности деятельности учителей из разных стран будет способствовать и развитию общепсихологических исследований.

2. Эмоциональный интеллект, в том значении, которое используется современными исследователями, представляет собой комплексную характеристику нескольких личностных особенностей когнитивного, аффективного и регулятивного модуса. Это комплекс способностей, позволяющих учителю различать, понимать и управлять эмоциями, как своими, так и эмоциями других людей. Развитый эмоциональный интеллект – важная профессионально-личностная способность педагога. Исследования эмоционального интеллекта учителя показали, что эта личностная способность развита у

педагога в значительной степени, однако это развитие диспропорционально: способность к пониманию и распознаванию эмоций как у себя, так и у других людей развита у учителя лучше, чем способность к управлению эмоциями. Было установлено, что нарушения в развитии эмоционального интеллекта приводят к деперсонализации учителя, эмоциональному выгоранию, нарушению профессионального здоровья и снижению эффективности его профессиональной деятельности. Изучение эмоционального интеллекта учителя представляет собой перспективное направление педагогических и психологических исследований, поскольку развитие эмоционального интеллекта учителя фактически определяет возможность личностного развития ребенка и потенциал воспитательных педагогических воздействий.

3. Мотивация удержания современного учителя в профессии, его стабильность и приверженность месту работы продиктованы, скорее, мотивами материального благополучия, чем мотивами служения делу. Важной в общепсихологическом смысле является выявленная в исследованиях закономерность появления устойчивых неситуативных изменений в ценностных ориентациях личности учителя как отражения общих мотивационных тенденций современного человека.

4. Изменения в мотивационных характеристиках современных учителей связаны со сдвигом их эмоционально-смысловых предпочтений в сторону интереса к себе, коллегам и администрации школы. Отношение учителя к родителям учеников и самим ученикам находятся в зоне эмоционального неприятия. Выявленные тенденции могут объяснить многие современные проблемы управления педагогическими коллективами и проблемы психологического благополучия учителей: от высокого уровня конфликтности учителя до апатии и ухода из профессии; от высокой личностной тревожности до нарушений профессионального и личного здоровья.

5. Среди мотивационно-смысловых образований личности внутренняя мотивация учителя наиболее релевантна субъектной парадигме современного образования. Данные исследований по этому вопросу не противоречивы и показывают высокую ценность развития этого вида мотивации у педагога и для развития личности учащихся, и для высокого уровня достижений у учеников, и для психологического благополучия и здоровья учителя, и для оптимизации процессов управления школой.

Мы полагаем, что представленный обзор эмпирических исследований может способствовать более глубокому пониманию закономерностей поведения и деятельности современного учителя и на этой основе определять стратегию и тактику управления педагогическими коллективами, проектировать направления и тактику работы психологической службы системы образования, а также послужить ступенью для дальнейших исследований психологии личности учителя и педагогической деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Göncz L. Teacher personality: a review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology // *Open Review of Educational Research*. 2017. № 1 (4). P. 75–95. DOI: 10.1080/23265507.2017.1339572
2. Kell H. J. Do Teachers' Personality Traits Predict Their Performance? A Comprehensive Review of the Empirical Literature From 1990 to 2018 // *ETS Research Report Series*. 2019. № 1. P. 1–27. DOI: 10.1002/ets2.12241
3. Kim L. E., Jörg V., Klassen R. M. A Meta-Analysis of the Effects of Teacher Personality on Teacher Effectiveness and Burnout // *Educational Psychology Review*. 2019. № 1 (31). P. 163–195. DOI: 10.1007/s10648-018-9458-2
4. Рубцов В. В., Гуружапов В. А. Проектирование магистерской программы исследовательского типа с учетом результатов апробации и внедрения профессионального стандарта педагога // *Психологическая наука и образование*. 2016. № 2 (21). С. 12–21. DOI: 10.17759/pse.2016210203
5. Bourn D. Teachers as agents of social change // *International Journal of Development Education and Global Learning*. 2015. № 3 (7). P. 63–77. DOI: 10.18546/IJDEGL.07.3.05
6. Mooij T. Secondary school teachers' personal and school characteristics, experience of violence, and perceived violence motives // *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 2011. № 2 (17). P. 227–253. DOI: 10.1080/13540602.2011.539803
7. Costa P. T. Jr., McCrae R. R. Four ways five factor are basic // *Personality and Individual Differences*. 1992. № 13. P. 653–665. DOI: 10.1016/0191-8869(92)90236-I
8. Мишкевич А. М. Об использовании русскоязычной версии «Вопросника большой пятерки» (BIG FIVE INVENTORY) // *Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология*. 2016. № 1 (25). С. 92–101. DOI: 10.17072/2078-7898/2016-1-92-101
9. John O. P., Naumann L. P., Soto C. J. Paradigm shift to the integrative big five trait taxonomy // *Handbook of personality: Theory and research*. New York, NY: Guilford Press, 2008. Vol. 3. P. 114–158. Available from: https://www.colby.edu/psych/wp-content/uploads/sites/50/2019/06/John_et_al_2008.pdf (date of access: 10.05.2021).
10. Goldberg L. R. An alternative «description of personality»: the big-five factor structure // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990. № 6 (59). P. 1216–1229. DOI: 10.1037/0022-3514.59.6.1216
11. McCrae R. R., John O. P. An introduction to the five-factor model and its applications // *Journal of Personality*. 1992. № 2 (60). P. 175–215. DOI: 10.1111/j.1467-6494.1992.tb00970.x
12. Wiggins J. S., Trapnell P. D. Personality structure: The return of the Big Five // *Handbook of personality psychology*. Cambridge, Massachusetts: Academic Press, 1997. P. 737–765. DOI: 10.1016/B978-012134645-4/50029-9
13. Pishghadam R., Sahebjam S. Personality and emotional intelligence in teacher burnout // *Spanish Journal of Psychology*. 2012. № 1 (15). P. 227–236. DOI: 10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n1.37314
14. Perera H. N., Granziera H., McIlveen P. Profiles of teacher personality and relations with teacher self-efficacy, work engagement, and job satisfaction // *Personality and Individual Differences*. 2018; № 120. P. 171–178. DOI: 10.1016/j.paid.2017.08.034
15. Темняткина О. В., Токменинова Д. В. Современные подходы к оценке эффективности работы учителей. Обзор зарубежных публикаций // *Вопросы образования*. 2018. № 3. С. 180–195. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-3-180-195

16. Yilmaz K. The relationship between the teachers' personality characteristics and burnout levels // *Anthropologist*. 2014. № 3 (18). P. 783–792. DOI: 10.1080/09720073.2014.11891610
17. Sharafi Z., Mokarar M. H. Study the relationship between teachers, personality traits, job stress and self-efficiency in Zabol at 2015–2016 // *Social Sciences (Pakistan)*. 2016. № 11 (13). P. 3201–3208. DOI: 10.3923/sscience.2016.3201.3208
18. Khusainova R. M. The influence of the professional stress on the communicative qualities of teacher's personality // *Review of European Studies*. 2015. № 4 (7). P. 124–127. DOI: 10.5539/res.v7n4p124
19. Ngidi D. P., Sibaya P. T. Black teachers' personality dimensions and work-related stress factors // *South African Journal of Psychology*. 2002. № 3 (32). P. 7–15. DOI: 10.1177/008124630203200302
20. Дегтярев А. В. «Эмоциональный интеллект»: становление понятия в психологии [Электрон. ресурс] // *Психолого-педагогические исследования (ранее Психологическая наука и образование)*. 2012. № 2. С. 170–180. Режим доступа https://psyjournals.ru/files/53525/psyedu_ru_2012_2_Degtarev.pdf (дата обращения: 10.05.2021).
21. Sergienko E., Khlevnaya E., Osipenko E. Development of an objective methodology for measurement of emotional intelligence. Emotional intelligence and socio-demographics of employees in Russian organizations [Электрон. ресурс] // *Организационная психология*. 2020. № 1 (10). P. 45–61. Режим доступа: <https://orgpsyjournal.hse.ru/en/2020-10-1/352984892.html> (дата обращения: 10.05.2021).
22. Bhuvanewari G., Baskaran D. A Study on Emotional Intelligence of Higher Secondary School Teachers in Chengalpattu District // *Shanlax International Journal of Education*. 2020. № 1 (9). P. 146–151. DOI: 10.34293/education.v9i1.3388
23. Go M. B., Golbin R. A., Velos S. P., Bate G. P. Filipino Teachers' Compartmentalization Ability, Emotional Intelligence, and Teaching Performance // *Asian Journal of University Education*. 2020. № 3 (16). P. 27–42. DOI: 10.24191/ajue.v16i3.7912
24. Monteagudo M. C., Inglés C. J., Granados L., Aparisi D., García-Fernández J. M. Trait emotional intelligence profiles, burnout, anxiety, depression, and stress in secondary education teachers // *Personality and Individual Differences*. 2019. № 142. P. 53–61. DOI: 10.1016/j.paid.2019.01.036
25. Alavinia P., Ahmadzadeh T. Toward a Reappraisal of the Bonds between Emotional Intelligence and Burnout // *English Language Teaching*. 2012. № 4 (5). P. 37–50 DOI: 10.5539/elt.v5n4p37
26. Lopes P. N., Salovey P., Cote S., Beers M. Emotion regulation ability and the quality of social interaction // *Emotion*. 2005. № 1 (5). P. 113–118. DOI: 10.1037/1528-3542.5.1.113
27. Schlaerth A., Ensari N., Christian J. A meta-analytical review of the relationship between emotional intelligence and leaders' constructive conflict management // *Group Processes & Intergroup Relations*. 2013. № 1 (16). P. 126–136. DOI: 10.1177/1368430212439907
28. Abiodullah M., Dur-e-Sameen M. A. Emotional Intelligence as a Predictor of Teacher Engagement in Classroom // *Bulletin of Education and Research*. 2020. № 1 (42). P. 127–140. Available from: http://pu.edu.pk/images/journal/ier/PDF-FILES/9_42_1_20.pdf (date of access: 10.05.2021).
29. Naqvi I. H., Iqbal M., Akhtar S. N. The Relationship between Emotional Intelligence and Performance of Secondary School Teachers // *Bulletin of Education and Research*. 2016.

№ 1 (38). P. 209–224. Available from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1210379.pdf> (date of access: 10.05.2021).

30. Pervaiz S., Ali A., Asif M. Emotional Intelligence, Emotional Labor Strategies and Satisfaction of Secondary Teachers in Pakistan // *International Journal of Educational Management*. 2019. Vol. 33. № 4. P. 721–733. DOI: 10.1108/ijem-12-2017-0350

31. Kant R. Interrelationship between Personality Traits and Emotional Intelligence of Secondary Teachers in India // *International Journal of Evaluation and Research in Education*. 2014. № 3 (3). P. 158–168. DOI: 10.11591/ijere.v3i3.6145

32. Chan D. W. Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong // *Personality and Individual Differences*. 2004. № 8 (36). P. 1781–1795. DOI: 10.1016/j.paid.2003.07.007

33. Проничева М. М. Особенности социальной перцепции у педагогов с синдромом эмоционального выгорания // *Психология и право*. 2019. № 3 (9). С. 232–244. DOI: 10.17759/psylaw.2019090317

34. Серафимович И. В. Особенности когнитивных и личностных ресурсов педагогов в структуре психологической системы деятельности // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2020. № 2 (8). С. 33. Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/47PSMN220.pdf> (дата обращения: 10.05.2021).

35. Austin E. J., Dore T. C. P., O'Donovan K. M. Associations of personality and emotional intelligence with display rule perceptions and emotional labour // *Personality and Individual Differences*. 2008. № 3 (44). P. 679–688. DOI: 10.1016/j.paid.2007.10.001

36. Nagalingam U. D., Kadir N. B. Y. A., Hoesni S. M. The Mediating Role of Work Engagement in the Relationship between Emotional Intelligence and Organisational Commitment among Higher Education Institution Lecturers // *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 2019. № 8 (18). P. 31–53. DOI: 10.26803/ijlter.18.8. 3

37. Mosca C. K. The Relationship between Emotional Intelligence and Clinical Teaching Effectiveness // *Teaching and Learning in Nursing*. 2019. № 2 (14). P. 97–102. DOI: 10.1016/j.profnurs.2011.11.018

38. Карабанова О. А., Молчанов С. В. Риски негативного воздействия информационной продукции на психическое развитие и поведение детей и подростков // *Национальный психологический журнал*. 2018. № 3 (31). С. 37–45. DOI: 10.11621/npj.2018.0304

39. Фельдштейн Д. И. Современное детство как социокультурный и психологический феномен [Электрон. ресурс] // *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2012. № 1. С. 20–29. Режим доступа: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2009/n2/28199.shtml (дата обращения 10.05.2021).

40. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб; М.: Смысл, 2003. 860 с.

41. Филенкова Е. Б. Мотивация ухода учителей из педагогической сферы [Электрон. ресурс] // *Психолого-педагогические исследования (ранее Психологическая наука и образование)*. 2012. № 2. С. 21–37. Режим доступа: https://psyjournals.ru/files/51854/psyedu_2012_n2_Filinkova.pdf (дата обращения: 10.05.2021).

42. Филенкова Е. Б. Мотивация принятия решения учителями о переходе от педагогической деятельности к управленческой [Электрон. ресурс] // *Сибирский психологический журнал*. 2012. № 44. С. 89–100. Режим доступа: http://journals.tsu.ru/psychology/&journal_page=archive&id=993&article_id=19352 (дата обращения: 10.05.2021).

43. Дунаевская Э. Б. Мотивация повышения уровня образования учителей коррекционных классов, не имеющих специального образования [Электрон. Ресурс] // *Психоло-*

гия образования в поликультурном пространстве. 2009. № 2 (3–4). С. 77–83. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12842629> (дата обращения: 10.05.2021).

44. Дунаевская Э. Б. Факторы риска профессионального развития учителей коррекционных классов (на примере учителей провинциальных общеобразовательных школ) [Электрон. ресурс] // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 7–2 (19). С. 254–256. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13520483> (дата обращения: 10.05.2021).

45. Ян Ин, Правдина Л. Р., Обухова Ю. В., Овчинникова Л. А. Психологические особенности трудовой мотивации китайских учителей школы «Xing Ren» // Российский психологический журнал. 2016. № 4 (13). С. 169–180. DOI: 10.21702/грj.2016.4.10

46. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М.: Академия, 2002. 272 с.

47. Скитневская А. В., Жарова Д. В. Сравнительный анализ типов личностной центрации педагога (1994 и 2014 гг.) [Электрон. ресурс] // Педагогика и психология образования. 2016. № 1. С. 85–92. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26426989> (дата обращения: 10.05.2021).

48. Япарова О. Г., Аболевич А. А. Взаимосвязь педагогической направленности и взаимодействия педагогов с учениками [Электрон. ресурс] // Психология образования в поликультурном пространстве. 2019. № 1 (45). С. 54–62. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37114406> (дата обращения: 10.05.2021).

49. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. М.; СПб.: Нестор-История, 2014. 376 с.

50. Курильченко Н. Н. Психическая напряженность в контексте личностной готовности к трудностям педагогической деятельности на севере [Электрон. ресурс] // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2009. № 2. С. 118–124. Режим доступа: <https://vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/6884> (дата обращения: 10.05.2021).

51. Чирков В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека [Электрон. ресурс] // Вопросы психологии. 1996. № 3. С. 116–132. Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1996/963/963116.htm> (дата обращения: 10.05.2021).

52. Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: Guilford Publishing, 2017. 756 p. DOI: 10.1521/978.14625/28806

53. Klæijesen A., Vermeulen M., Martens R. Teachers' Innovative Behaviour: The Importance of Basic Psychological Need Satisfaction, Intrinsic Motivation, and Occupational Self-Efficacy // Scandinavian Journal of Educational Research. 2017. № 5 (62). P. 769–782. DOI: 10.1080/00313831.2017.1306803

54. Töre E. Effects of Intrinsic Motivation on Teacher Emotional Labor: Mediating Role of Affective Commitment // International Journal of Progressive Education. 2020. № 5 (16). P. 390–403. DOI: 10.29329/ijpe.2020.277.24

55. Lam S., Cheng R. W., Ma W. Y. K. Teacher and student intrinsic motivation in project-based learning // Instructional Science. 2009. № 37. P. 565–578. DOI: 10.1007/s11251-008-9070-9

56. Akhtar S. N., Iqbal M., Tatlah I. A. Relationship between Intrinsic Motivation and Students' Academic Achievement: A Secondary Level Evidence // Bulletin of Education and Research. 2017. № 2 (39). P. 19–29 Available from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1210159.pdf> (date of access: 10.05.2021)

57. Benita M., Butler R., Shibaz L. Outcomes and antecedents of teacher depersonalization: The role of intrinsic orientation for teaching // *Journal of Educational Psychology*. 2019. № 6 (111). P. 1103–1118. DOI: 10.1037/edu0000328

58. Reaves S. J., Cozzens J. A. Teacher Perceptions of Climate, Motivation, and Self-Efficacy: Is There Really a Connection // *Journal of Education and Training Studies*. 2018. № 6 (12). P. 48–67. DOI: 10.11114/jets.v6i12.3566

59. Fuller B., Waite A., Torres I. D. Explaining Teacher Turnover: School Cohesion and Intrinsic Motivation in Los Angeles // *American Journal of Education*. 2016. № 4 (122). P. 537–567. DOI: 10.1086/687272

References

1. Göncz L. Teacher personality: A review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology. *Open Review of Educational Research*. 2017; 4 (1): 75–95. DOI: 10.1080/23265507.2017.1339572

2. Kell H. J. Do teachers' personality traits predict their performance? A Comprehensive review of the empirical literature from 1990 to 2018. *ETS Research Report Series*. 2019; 1: 1–27. DOI: 10.1002/ets2.12241

3. Kim L. E., Jörg V., Klassen R. M. A Meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. *Educational Psychology Review*. 2019; 31 (1): 163–195. DOI: 10.1007/s10648-018-9458-2

4. Rubtsov V. V., Guruzhapov V. A. Designing the master research program taking into account the results of approbation and implementation of the professional standard of the teacher. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2016; 2 (21): 12–21. DOI: 10.17759/pse.2016210203 (In Russ.)

5. Bourn D. Teachers as agents of social change. *International Journal of Development Education and Global Learning*. 2015; 3 (7): 63–77. DOI: 10.18546/IJDEGL.07.3.05

6. Mooij T. Secondary school teachers' personal and school characteristics, experience of violence, and perceived violence motives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 2011; 2 (17): 227–253. DOI: 10.1080/13540602.2011.539803

7. Costa P. T. Jr., McCrae R. R. Four ways five factor are basic. *Personality and Individual Differences*. 1992; 13: 653–665. DOI: 10.1016/0191-8869(92)90236-I

8. Mishkevich A. M. Using the Russian version of the BFI in the study of adolescents. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya = Perm University Bulletin. Philosophy, Psychology, Sociology*. 2016; 1 (25): 92–101. DOI: 10.17072/2078-7898/2016-1-92-101 (In Russ.)

9. John O. P., Naumann L. P., Soto C. J. Paradigm shift to the integrative big five trait taxonomy. In: O. P. John, R. W. Robins, L. A. Pervin (Eds.). *Handbook of personality: Theory and research* [Internet]. Vol. 3. New York: Guilford Press; 2008 [cited 2021 May 10]. p. 114–158. Available from: https://www.colby.edu/psych/wp-content/uploads/sites/50/2019/06/John_et_al_2008.pdf

10. Goldberg L. R. An alternative “description of personality”: The big-five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990; 6 (59): 1216–1229. DOI: 10.1037/0022-3514.59.6.1216

11. McCrae R. R., John O. P. An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*. 1992; 2 (60): 175–215. DOI: 10.1111/j.1467-6494.1992.tb00970.x

12. Wiggins J. S., Trapnell P. D. Personality structure: The return of the Big Five. In: R. Hogan, J. A. Johnson, S. R. Briggs (Eds.). *Handbook of personality psychology*. Cambridge, Massachusetts: Academic Press; 1997. p. 737–765. DOI: 10.1016/B978-012134645-4/50029-9
13. Pishghadam R., Sahebjam S. Personality and emotional intelligence in teacher burnout. *Spanish Journal of Psychology*. 2012; 1 (15): 227–236. DOI: 10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n1.37314
14. Perera H. N., Granziera H., McIlveen P. Profiles of teacher personality and relations with teacher self-efficacy, work engagement, and job satisfaction. *Personality and Individual Differences*. 2018; 120: 171–178. DOI: 10.1016/j.paid.2017.08.034
15. Temnyatkina O. V., Tokmeninova D. V. Modern approaches to teacher performance assessment. An overview of foreign publications. *Voprosy obrazovania = Educational Studies Moscow*. 2018; 3: 180–195. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-3-180-195 (In Russ.)
16. Yilmaz K. The relationship between the teachers' personality characteristics and burnout levels. *Anthropologist*. 2014; 3 (18): 783–792. DOI: 10.1080/09720073.2014.11891610
17. Sharafi Z., Mokarar M. H. Study the relationship between teachers, personality traits, job stress and self-efficiency in Zabol at 2015–2016. *Social Sciences (Pakistan)*. 2016; 11 (13): 3201–3208. DOI: 10.3923/sscience.2016.3201.3208
18. Khusainova R. M. The influence of the professional stress on the communicative qualities of teacher's personality. *Review of European Studies*. 2015; 4 (7): 124–127. DOI: 10.5539/res.v7n4p124
19. Ngidi D. P., Sibaya P. T. Black teachers' personality dimensions and work-related stress factors. *South African Journal of Psychology*. 2002; 3 (32): 7–15. DOI: 10.1177/008124630203200302
20. Degtyarev A. V. "Emotional intelligence": Formation of the notion in psychology. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education* [Internet]. 2012 [cited 2021 May 10]; 2: 170–180. Available from: https://psyjournals.ru/files/53525/psyedu_ru_2012_2_Degtarev.pdf (In Russ.)
21. Sergienko E., Khlevnaya E., Osipenko E. Development of an objective methodology for measurement of emotional intelligence. Emotional intelligence and socio-demographics of employees in Russian organizations. [Internet] *Organizacionnaya psihologiya = Organizational Psychology* [Internet]. 2020 [cited 2021 May 10]; 1 (10): 45–61. Available from: <https://orgpsyjournal.hse.ru/en/2020-10-1/352984892.html> (In Russ.)
22. Bhuvanewari G., Baskaran D. A Study on emotional intelligence of higher secondary school teachers in Chengalpattu District. *Shanlax International Journal of Education*. 2020; 1 (9): 146–151. DOI: 10.34293/education.v9i1.3388
23. Go M. B., Golbin R. A., Velos S. P., Bate G. P. Filipino teachers' compartmentalization ability, emotional intelligence, and teaching performance. *Asian Journal of University Education*. 2020; 3 (16): 27–42. DOI: 10.24191/ajue.v16i3.7912
24. Monteagudo M. C., Inglés C. J., Granados L., Aparisi D., García-Fernández J. M. Trait emotional intelligence profiles, burnout, anxiety, depression, and stress in secondary education teachers. *Personality and Individual Differences*. 2019; 142: 53–61. DOI: 10.1016/j.paid.2019.01.036
25. Alavinia P., Ahmadzadeh T. Toward a reappraisal of the bonds between emotional intelligence and burnout. *English Language Teaching*. 2012; 4 (5): 37–50. DOI: 10.5539/elt.v5n4p37
26. Lopes P. N., Salovey P., Cote S., Beers M. Emotion regulation ability and the quality of social interaction. *Emotion*. 2005; 1 (5): 113–118. DOI: 10.1037/1528-3542.5.1.113
27. Schlaerth A., Ensari N., Christian J. A meta-analytical review of the relationship between emotional intelligence and leaders' constructive conflict management. *Group Processes & Intergroup Relations*. 2013; 1 (16): 126–136. DOI: 10.1177/1368430212439907

28. Abiodullah M., Dur-e-Sameen M. A. Emotional intelligence as a predictor of teacher engagement in classroom. *Bulletin of Education and Research* [Internet]. 2020 [cited 2021 May 10]; 1 (42): 127–140. Available from: http://pu.edu.pk/images/journal/ier/PDF-FILES/9_42_1_20.pdf
29. Naqvi I. H., Iqbal M., Akhtar S. N. The relationship between emotional intelligence and performance of secondary school teachers. *Bulletin of Education and Research* [Internet]. 2016 [cited 2021 May 10]; 1 (38): 209–224. Available from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1210379.pdf>
30. Pervaiz S., Ali A., Asif M. Emotional intelligence, emotional labor strategies and satisfaction of secondary teachers in Pakistan. *International Journal of Educational Management* [Internet]. 2019 [cited 2021 May 10]. DOI: 10.1108/ijem-12-2017-0350 Available from: <https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2017-0350>
31. Kant R. Interrelationship between personality traits and emotional intelligence of secondary teachers in India. *International Journal of Evaluation and Research in Education*. 2014; 3 (3): 158–168. DOI: 10.11591/ijere.v3i3.6145
32. Chan D. W. Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*. 2004; 8 (36): 1781–1795. DOI: 10.1016/j.paid.2003.07.007
33. Pronicheva M. M. Characteristics of social perception among teachers with burnout syndrome. *Psikhologiya i parvo = Psychology and Law*. 2019; 3 (9): 232–244. DOI: 10.17759/psylaw.2019090317 (In Russ.)
34. Serafimovich I. V. Peculiarities of cognitive and personal resources of teachers within the psychological system of activity. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya = World of Science. Pedagogy and Psychology* [Internet]. 2020 [cited 2021 May 10]; 2 (8): 33. Available from: <https://mir-nauki.com/PDF/47PSMN220.pdf> (In Russ.)
35. Austin E. J., Dore T. C. P., O'Donovan K. M. Associations of personality and emotional intelligence with display rule perceptions and emotional labour. *Personality and Individual Differences*. 2008; 3 (44): 679–688. DOI: 10.1016/j.paid.2007.10.001
36. Nagalingam U. D., Kadir N. B. Y. A., Hoesni S. M. The mediating role of work engagement in the relationship between emotional intelligence and organisational commitment among higher education institution lecturers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 2019; 8 (18): 31–53. DOI: 10.26803/ijlter.18.8.3
37. Mosca C. K. The relationship between emotional intelligence and clinical teaching effectiveness. *Teaching and Learning in Nursing*. 2019; 2 (14): 97–102. DOI: 10.1016/j.profnurs.2011.11.018
38. Karabanova O. A., Molchanov S. V. Risks of negative impact of information products on mental development and behavior of children and adolescents. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal = National Psychological Journal*. 2018; 3 (31): 37–45. DOI: 10.11621/npj.2018.0304 (In Russ.)
39. Fel'dshtein D. I. Sociocultural and psychological phenomenon of the nowadays childhood. *Universum: Vestnik Gertsenovskogo universiteta = Universum: Bulletin of the Herzen University* [Internet]. 2012 [cited 2021 May 10]; 1: 20–29. Available from: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2009/n2/28199.shtml (In Russ.)
40. Heckhausen H. Motivatsiya i deyatelnost' = Motivation and action. Saint Petersburg, Moscow: Publishing House Smysl; 2003. 860 p. (In Russ.)
41. Filinkova E. B. Motivation of teachers leaving the education sphere. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education* [Internet]. 2012 [cited 2021

May 10]; 2: 21–37. Available from: https://psyjournals.ru/files/51854/psyedu_2012_n2_Filinkova.pdf (In Russ.)

42. Filinkova E. B. Motivation of decision-making by teachers about transition from pedagogical activity to the administrative. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal = Siberian Journal of Psychology* [Internet]. 2012 [cited 2021 May 10]; 44: 89–100. Available from: http://journals.tsu.ru/psychology/&journal_page=archive&id=993&article_id=19352 (In Russ.)

43. Dunaevskaya E. B. Motivation of untrained special school teachers for advanced training. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve = Psychology of Education in a Multicultural Environment* [Internet]. 2009 [cited 2021 May 10]; 2 (3–4): 77–83. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12842629> (In Russ.)

44. Dunaevskaya E. B. Risk factors of the professional development of correction class's teachers (on the example of the provincial secondary school). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = The World of Science, Culture and Education* [Internet]. 2009 [cited 2021 May 10]; 7–2 (19): 254–256. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13520483> (In Russ.)

45. In Y., Pravdina L. R., Obukhova Yu. V., Ovchinnikova L. A. Psychological features of labour motivation in Chinese teachers of the “Xing Ren” school. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal = Russian Psychological Journal*. 2016; 4 (13): 169–180. DOI: 10.21702/rpj.2016.4.10 (In Russ.)

46. Orlov A. B. Psikhologiya lichnosti i sushchnosti cheloveka: paradigmy, proektsii, praktiki = Psychology of personality and identity: paradigms, projections, practices. Moscow: Publishing House Akademija; 2002. 272 p. (In Russ.)

47. Skitnevskaya L. V., Zharova D. V. Comparative analysis of types of personal centration of teachers (1994 and 2014)]. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya = Pedagogy and Psychology of Education* [Internet]. 2016 [cited 2021 May 10]; 1: 85–92. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26426989> (In Russ.)

48. Yaparova O. G., Abolevich A. A. Correlation between pedagogical orientation and teachers' interaction with pupils. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve = Psychology of Education in a Multicultural Environment*. 2019; 1 (45): 54–62. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37114406> (In Russ.)

49. Mitina L. M. Psikhologiya lichnostno-professional'nogo razvitiya sub'ektov obrazovaniya = The psychology of personal and professional development of educational subjects. Moscow, Saint Petersburg: Publishing House Nestor-Istoriya; 2014. 376 p. (In Russ.)

50. Kuril'chenko N. N. Psychic tension in context of personal readiness to educational work difficulties in the north. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki = Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology* [Internet]. 2009 [cited 2021 May 10]; 2: 118–124. Available from: <https://vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/6884> (In Russ.)

51. Chirkov V. I. Self-determination and intrinsic motivation of behavior. *Voprosy psikhologii* [Internet]. 1996 [cited 2021 May 10]; 3: 116–132. Available from: <http://www.voppsy.ru/issues/1996/963/963116.htm> (In Russ.)

52. Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: Guilford Publishing; 2017. 756 p. DOI: 10.1521/978.14625/28806

53. Klaijnsen A., Vermeulen M., Martens R. Teachers' innovative behaviour: The importance of basic psychological need satisfaction, intrinsic motivation, and occupational self-efficacy. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2017; 5 (62): 769–782. DOI: 10.1080/00313831.2017.1306803

54. Töre E. Effects of intrinsic motivation on teacher emotional labor: Mediating role of affective commitment. *International Journal of Progressive Education*. 2020; 5 (16): 390–403. DOI: 10.29329/ijpe.2020.277.24
55. Lam S., Cheng R. W., Ma W. Y. K. Teacher and student intrinsic motivation in project-based learning. *Instructional Science*. 2009; 37: 565–578. DOI: 10.1007/s11251-008-9070-9
56. Akhtar S. N., Iqbal M., Tatlah I. A. Relationship between intrinsic motivation and students' academic achievement: A secondary level evidence. *Bulletin of Education and Research* [Internet]. 2017 [cited 2021 May 10]; 2 (39): 19–29. Available from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1210159.pdf>
57. Benita M., Butler R., Shibaz L. Outcomes and antecedents of teacher depersonalization: The role of intrinsic orientation for teaching. *Journal of Educational Psychology*. 2019; 6 (111): 1103–1118. DOI: 10.1037/edu0000328
58. Reaves S. J., Cozzens J. A. Teacher perceptions of climate, motivation, and self-efficacy: Is there really a connection. *Journal of Education and Training Studies*. 2018; 6 (12): 48–67. DOI: 10.11114/jets.v6i12.3566
59. Fuller B., Waite A., Torres I. D. Explaining teacher turnover: School cohesion and intrinsic motivation in Los Angeles. *American Journal of Education*. 2016; 4 (122): 537–567. DOI: 10.1086/687272

Информация об авторе:

Волкова Елена Николаевна – доктор психологической наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института психологии, Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена; ORCID 0000-0001-9667-4752, ResearcherID G-8595-2015; Санкт-Петербург, Россия. E-mail: envolkova@yandex.ru

Информация о конфликте интересов. Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 16.08.2021; поступила после рецензирования 28.01.2022; принята к публикации 09.02.2022.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Elena N. Volkova – Cand. Sci. (Psychology), Professor, Leading Researcher of Institute of Psychology, Herzen State Pedagogical University of Russia; ORCID 0000-0001-9667-4752, ResearcherID G-8595-2015; Saint Petersburg, Russia. E-mail: envolkova@yandex.ru

Conflict of interest statement. The author declares that there is no conflict of interest.

Received 16.08.2021; revised 28.01.2022; accepted for publication 09.02.2022.

The author has read and approved the final manuscript.