



## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧИТЕЛЯ.....	12
1.1 Профессиональная деятельность учителя в контексте современного образования: сущность, структура и критерии эффективности.....	12
1.2 Личностные характеристики как фактор успешности профессиональной деятельности.....	28
1.3 Психолого-педагогические исследования взаимосвязи личностных особенностей и эффективности труда учителя.....	38
Выводы по 1 главе.....	45
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ.....	49
2.1 Организация и методика исследования взаимосвязи личностных характеристик и профессиональной эффективности учителей.....	49
2.2 Разработка и реализация программы психолого-педагогического сопровождения развития личностного потенциала учителя.....	55
2.3 Анализ эффективности программы психолого-педагогического сопровождения развития личностного потенциала учителя.....	64
Выводы по 2 главе.....	72
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	75
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	78
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	85

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Современный этап развития системы общего образования характеризуется глубинными трансформациями, обусловленными социально-экономическими изменениями, технологической революцией и сменой образовательных парадигм. Внедрение федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) акцентирует внимание на достижении личностных, метапредметных и предметных результатов, что принципиально меняет роль педагога от транслятора знаний к проектировщику образовательной среды, фасилитатору и наставнику [38]. В этих условиях на первый план выходит не только методическая оснащенность учителя, но и его личностный ресурс, который становится ключевым фактором в создании психологически безопасной, мотивирующей и инклюзивной образовательной среды.

Актуальность настоящего исследования определяется совокупностью следующих факторов. Во-первых, в психолого-педагогической науке накоплен значительный объем данных, свидетельствующих о том, что успешность педагогической деятельности лишь частично коррелирует с предметными знаниями и дидактическими навыками. Значительно большую роль играют коммуникативные, эмоциональные и волевые характеристики личности педагога. Во-вторых, наблюдается рост психоэмоциональных нагрузок в профессии учителя, ведущий к синдрому профессионального выгорания, что напрямую снижает эффективность труда и качество образовательных услуг. В-третьих, существует запрос со стороны управленческой практики в общеобразовательных организациях на научно обоснованные критерии оценки и развития кадрового потенциала, выходящие за рамки формальных квалификационных показателей [30]. Таким образом, системное изучение личностных детерминант профессиональной эффективности учителя и разработка технологий целенаправленного развития его личностного потенциала представляют собой не только научную, но и

социально значимую задачу, решение которой способствует повышению качества общего образования в целом.

Состояние разработанности проблемы. Теоретико-эмпирические основания исследования заложены в трудах отечественных ученых, разрабатывавших вопросы психологии педагогического труда (Б.Г. Ананьев, Ф.Н. Гоноболин), структуры педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина, А.И. Щербаков) и профессионально значимых качеств педагога (А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.А. Сластенин). Проблемы педагогического общения и социальной перцепции учителя исследованы в работах Я.Л. Коломинского, А.А. Леонтьева, А.А. Реана. Концепция эмоционального интеллекта как фактора профессионального успеха (Дж. Мейер, П. Саловей, Д. Гоулман) и модели профессионального стресса и выгорания (К. Маслач, В.Е. Орел) предоставили важный методологический аппарат для анализа личностных аспектов деятельности. Зарубежные исследования в рамках психологии личности (модель «Большой пятерки» Р. МакКрэе и П. Косты) активно изучают связь диспозиционных черт с эффективностью в помогающих профессиях, включая педагогику.

Несмотря на обширный научный фон, комплексный анализ позволяет выделить ряд нерешенных вопросов. Большинство исследований либо сосредоточены на отдельных личностных чертах, либо рассматривают эффективность в узком ключе (например, только через академическую успеваемость учащихся). Недостаточно работ, где применяется интегративный подход, сочетающий объективные показатели результативности, субъективные оценки участников образовательных отношений и данные самоотчета учителя. Кроме того, явно выражен дефицит лонгитюдных и экспериментальных работ, направленных не только на констатацию связей, но и на доказательство возможности и путей целенаправленного развития выявленных значимых характеристик в условиях реального образовательного процесса [12].

**Противоречия,** выявленные в теоретическом анализе и образовательной практике:

1. Между общепризнанной в научном сообществе значимостью личностного фактора в педагогическом труде и преобладанием в системе аттестации и повышения квалификации учителей формальных, знаниево-ориентированных критериев.

2. Между потребностью школы в педагогах с высокоразвитыми коммуникативными и эмоционально-волевыми качествами и отсутствием в организационно-управленческой практике общеобразовательных учреждений системных программ психолого-педагогического сопровождения, направленных на развитие личностного потенциала учителей.

3. Между наличием разрозненных эмпирических данных о влиянии отдельных личностных характеристик на аспекты работы учителя и недостатком целостных, проверяемых моделей, описывающих структуру и иерархию этих характеристик относительно комплексного критерия профессиональной эффективности.

**Проблема** исследования заключается в разрешении указанных противоречий и может быть сформулирована следующим образом: каков состав и структура личностных характеристик, определяющих эффективность профессиональной деятельности учителя современной общеобразовательной организации, и каковы психолого-педагогические условия и средства их целенаправленного развития в системе непрерывного педагогического образования? А также тема диссертации: «Влияние личностных характеристик на эффективность профессиональной деятельности учителей общеобразовательных организаций».

**Цель исследования** – выявить характер и степень влияния комплекса личностных характеристик на эффективность профессиональной деятельности учителей и на основе полученных данных разработать, реализовать и оценить эффективность программы психолого-педагогического сопровождения, направленной на оптимизацию данного влияния.

**Объект исследования** – профессиональная деятельность учителя общеобразовательной организации.

**Предмет исследования** – взаимосвязь личностных характеристик учителей и эффективности их профессиональной деятельности, а также психолого-педагогические условия развития данных характеристик.

**Гипотеза исследования** заключается в предположении, что эффективность профессиональной деятельности учителя (рассматриваемая как интегральный показатель, включающий объективные результаты, субъективную удовлетворенность и профессиональное самочувствие) в значительной степени детерминирована специфическим комплексом личностных характеристик. Данный комплекс включает развитый эмоциональный интеллект (способность к пониманию и управлению эмоциями), высокий уровень эмпатии и рефлексии, стрессоустойчивость, доминирование внутренней профессиональной мотивации, а также низкие показатели личностной тревожности и эмоционального истощения. Предполагается, что:

1. Между выраженностью указанных характеристик и различными критериями эффективности существуют статистически значимые положительные и отрицательные связи.

2. Целенаправленное развитие дефицитарных компонентов данного комплекса через специально разработанную программу психолого-педагогического сопровождения приведет к значимому повышению показателей профессиональной эффективности у учителей экспериментальной группы по сравнению с контрольной.

**Задачи исследования:**

1. На основе теоретического анализа философской, психологической и педагогической литературы уточнить содержание и соотношение ключевых понятий исследования: «профессиональная эффективность учителя», «личностные характеристики», «лично-профессиональный потенциал педагога».

2. Определить и обосновать систему критериев и методов для комплексной диагностики профессиональной эффективности и личностных характеристик учителей.

3. В ходе констатирующего эксперимента выявить эмпирическую структуру взаимосвязей между личностными характеристиками учителей и показателями их профессиональной эффективности.

4. Разработать и апробировать программу психолого-педагогического сопровождения (формирующий эксперимент), направленную на развитие личностных характеристик, выявленных как критически значимые для эффективности.

5. В ходе контрольного эксперимента оценить эффективность реализованной программы путем сравнительного анализа динамики показателей в экспериментальной и контрольной группах и сформулировать научно-методические рекомендации.

**Теоретико-методологическая основа** исследования составили:

- фундаментальные положения системного (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов) и субъектно-деятельностного (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев) подходов в психологии;

- концепции профессионального развития и психологии труда учителя (А.К. Маркова, Л.М. Митина, Е.А. Климов);

- теория эмоционального интеллекта (П. Саловей, Дж. Мейер) и модель профессионального выгорания (К. Маслач, В.Е. Орел);

- современные исследования в области педагогической психологии и акмеологии, посвященные факторам успешности профессиональной деятельности.

**Положения, выносимые на защиту:**

1. В современных условиях профессиональная эффективность учителя представляет собой системное качество, определяемое совокупностью объективных результатов деятельности, социально-психологических эффектов его труда (удовлетворенность, психологический климат) и

личностного благополучия самого педагога. Ключевым внутренним условием такой эффективности является специфический личностно-профессиональный потенциал.

2. Ядро личностно-профессионального потенциала эффективного учителя образуют взаимосвязанные характеристики: способность к эмоциональной саморегуляции и эмпатии (как компоненты эмоционального интеллекта), рефлексивность, устойчивость к профессиональному стрессу, внутренняя мотивация и сформированная профессиональная идентичность. Низкий уровень личностной тревожности и симптомов эмоционального выгорания выступают необходимыми условиями реализации этого потенциала.

3. Развитие личностно-профессионального потенциала учителей может быть целенаправленно осуществлено через специально разработанную программу психолого-педагогического сопровождения, интегрирующую методы социально-психологического тренинга, супервизии, рефлексивного практикума и кейс-стади. Эффективность такой программы подтверждается положительной динамикой как в развитии целевых личностных характеристик, так и в росте показателей профессиональной эффективности участников экспериментальной группы.

#### **Научная новизна исследования:**

1. Проведена операционализация понятия «профессиональная эффективность учителя» применительно к современному социально-образовательному контексту, предложена ее многокомпонентная модель, включающая объективно-результативный, субъективно-оценочный и личностно-адаптационный блоки.

2. Эмпирически выявлена и статистически верифицирована иерархическая структура взаимосвязей между различными компонентами личностно-профессионального потенциала (эмоциональный интеллект, мотивация, выгорание и др.) и критериями эффективности, что позволило определить ключевые «точки приложения» для развивающего воздействия.

3. Впервые разработана и экспериментально обоснована программа психолого-педагогического сопровождения, направленная на комплексное развитие личностно-профессионального потенциала учителей в условиях реальной образовательной организации, доказавшая свою результативность.

**Теоретическая значимость исследования** состоит в углублении и конкретизации научных представлений о личностных детерминантах педагогического труда. Результаты работы вносят вклад в психологию профессий и педагогическую психологию, расширяя знания о структуре профессиональной эффективности и механизмах ее обеспечения. Разработанная модель и программа обогащают теорию непрерывного профессионального развития педагога, обосновывая необходимость и пути включения личностно-ориентированного компонента в систему повышения квалификации.

**Практическая значимость исследования** определяется тем, что содержащиеся в работе выводы и материалы могут быть использованы:

1. Администрацией общеобразовательных организаций для совершенствования системы оценки, аттестации и психолого-педагогической поддержки педагогических кадров.

2. Центрами повышения квалификации и институтами развития образования для разработки и внедрения курсов и тренингов, направленных на развитие личностного потенциала и профилактику выгорания учителей.

3. Практикующими педагогами в целях самоанализа, построения индивидуальной траектории профессионального роста и повышения собственной эффективности.

4. В учебном процессе высших учебных заведений при подготовке будущих педагогов в рамках дисциплин психолого-педагогического цикла.

**Методы исследования.** Для решения поставленных задач использовался комплекс взаимодополняющих методов:

- Теоретические: анализ, синтез, сравнение и систематизация научных источников, метод моделирования.

- Эмпирические: психодиагностическое тестирование, анкетирование, экспертные оценки, анализ документов (образовательных результатов), наблюдение. Ведущим методом выступил педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный этапы).

- Методы математико-статистической обработки данных: описательная статистика, корреляционный анализ (коэффициенты Пирсона и Спирмена), сравнительный анализ (t-критерий Стьюдента для зависимых и независимых выборок, U-критерий Манна-Уитни), факторный анализ. Обработка проводилась с использованием программных пакетов SPSS Statistics 23.0 и Microsoft Excel.

**Экспериментальная база исследования:** основная школа частного учреждения "Жастык" (Костанай). В исследовании приняли участие 24 педагога.

**Этапы исследования:** в осуществлении исследования можно выделить 3 этапа:

Первый этап – поисково-аналитический (сентябрь 2024 года – декабрь 2024 года). На данном этапе осуществлялся анализ научной литературы, формулировка методологического аппарата исследования, разработка общего плана и подбор диагностического инструментария.

Второй этап – экспериментальный (январь 2025 года – сентябрь 2025 года гг.). На этом этапе продолжалось проведение первичной диагностики, сбор эмпирических данных, анализ исходного состояния проблемы, формирование экспериментальной и контрольной групп, статистическая обработка результатов констатации. Также на данном этапе проводилась разработка содержания и методического обеспечения программы психолого-педагогического сопровождения; ее реализация в экспериментальной группе; текущий мониторинг процесса.

Третий этап – заключительно-обобщающий (октябрь 2025 года – ноябрь 2025 года). Предполагает проведение повторной диагностики, сравнительный анализ динамики показателей в экспериментальной и контрольной группах,

статистическая проверка гипотез, систематизация и интерпретация результатов, формулирование выводов и практических рекомендаций, оформление текста диссертации.

#### **Апробация результатов исследования.**

Результаты исследования представлены на научно-практических конференциях, проходящих в Профессионально-педагогическом институте Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: IV международной педагогической конференции «Профессия, что всем дает начало: Роль педагога в современном образовании» (Посвящается Году семьи), (25 марта – 2 апреля 2024); V Международной педагогической конференции «Профессия, что всем дает начало: Роль педагога в современном образовании» (Челябинск) (4 марта 2025 г.).

Материалы исследования отражены в публикациях.

Содержание и **структура** работы соответствует поставленным задачам. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников, приложения. Основная часть работы изложена на 64 страницах машинописного текста, в число которых входит 2 рисунка и 12 таблиц. Список использованных источников содержит 56 наименований, приложения занимают 12 страниц.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧИТЕЛЯ

## 1.1. Профессиональная деятельность учителя в контексте современного образования: сущность, структура и критерии эффективности

Профессиональная деятельность учителя представляет собой один из наиболее сложных и социально значимых видов труда, сущность которого претерпевает постоянную трансформацию в ответ на вызовы времени. В начале XXI века система общего образования оказалась в эпицентре глобальных изменений: цифровизация всех сфер жизни, переход к экономике знаний, рост культурного разнообразия и ценностного плюрализма общества. Эти макропроцессы кардинальным образом меняют социальный заказ школе и, как следствие, переопределяют роль и функции педагога. Современный учитель более не является единственным носителем информации в рамках учебного предмета; его деятельность становится многомерной, требующей интеграции знаний из различных областей, высокого уровня рефлексии и развитых личностных качеств [8]. Понимание сущности, структуры и критериев эффективности этой деятельности составляет теоретический фундамент для любого исследования, направленного на выявление факторов профессиональной успешности, в том числе личностных детерминант. Настоящая глава посвящена комплексному теоретическому анализу феномена профессиональной деятельности учителя через призму требований современного образовательного контекста, что позволит в дальнейшем операционализировать ключевые понятия и построить адекватную модель эмпирического исследования.

Исторический анализ показывает, что социальная роль учителя эволюционировала от наставника-мастера в античной и средневековой традиции к государственному служащему, реализующему единую учебную программу в эпоху индустриализации. Ключевой функцией педагога индустриальной эпохи была передача нормативного объема знаний, умений и

навыков (ЗУН) и контроль их усвоения [23]. Классно-урочная система Я.А. Коменского, эффективная для массового образования, закрепила за учителем роль центрального, доминирующего источника информации и авторитета.

Ситуация начала меняться во второй половине XX века с распространением идей гуманистической психологии (К. Роджерс, А. Маслоу), акцентировавших ценность личности учащегося, и развитием конструктивистского подхода в педагогике (Ж. Пиаже, Л.С. Выготский) [15], согласно которому знания не передаются в готовом виде, а активно конструируются самим учеником в процессе деятельности и социального взаимодействия. Однако решающий поворот связан с процессами глобализации и информационной революции конца XX – начала XXI вв. [13] Доступ к информации перестал быть привилегией образованного класса; любой школьник с помощью интернета может получить сведения, часто превосходящие по объему и актуальности материал учебника. Это привело к кризису классической модели учителя-транслятора.

В ответ на эти вызовы сформировалась новая парадигма, закрепленная в международных документах (доклады ЮНЕСКО, исследования PISA) и национальных стандартах, в том числе в российских Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) [55] общего образования. Ее суть заключается в переходе от «знаниецентричной» к «деятельностной» и «лично-ориентированной» модели образования. Целью становится не усвоение суммы фактов, а развитие способности учиться на протяжении всей жизни, решать сложные задачи, работать в команде, критически мыслить – так называемых «компетенций XXI века». В этой парадигме кардинально меняется сущность профессиональной деятельности учителя, что отражено в Таблице 1.

Таблица 1 – Эволюция ключевых характеристик профессиональной деятельности учителя

Аспект деятельности	Традиционная модель (индустриальная эпоха)	Современная модель (постиндустриальная эпоха)
<b>Основная роль</b>	Транслятор знаний, контролер.	Фасилитатор, навигатор в информационном поле, проектировщик образовательных ситуаций, тьютор.
<b>Цель деятельности</b>	Передача и контроль усвоения ЗУН.	Развитие личности, формирование универсальных учебных действий (УУД), ключевых компетенций.
<b>Характер взаимодействия с учеником</b>	Субъект-объектный («учитель -> ученик»), авторитарный.	Субъект-субъектный («учитель <-> ученик»), диалогический, сотрудничество.
<b>Организация содержания</b>	Жесткая привязка к линейной программе и учебнику.	Гибкое проектирование модулей, интеграция предметов, использование открытых образовательных ресурсов.
<b>Критерий успешности</b>	Объем усвоенной учеником информации, результаты контрольных работ.	Способность ученика применять знания в нестандартной ситуации, рост мотивации, сформированность метапредметных навыков.
<b>Позиция учителя</b>	Эксперт, единственный источник истины.	Со-исследователь, старший партнер, организатор рефлексии.

Таким образом, сущность профессиональной деятельности современного учителя может быть определена как управление процессом развития личности учащегося через проектирование, организацию и рефлексию образовательной среды, обеспечивающей достижение личностных, метапредметных и предметных результатов в соответствии с социальным запросом и индивидуальными особенностями обучающихся. Эта деятельность носит ярко выраженный метапрофессиональный характер: она требует от педагога не только предметной эрудиции, но и способности к постоянному саморазвитию, психологической грамотности, культурной чувствительности и лидерским качествам.

Нормативным отражением этой новой сущности является российский Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». [54] Он закрепляет расширенный набор трудовых функций, среди которых, помимо собственно преподавания, выделены:

- Воспитательная деятельность.
- Развивающая деятельность.
- Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования.

В рамках этих функций от учителя требуется умение формировать мотивацию к обучению, создавать «ситуацию успеха», строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий, поддерживать детские инициативы, проектировать индивидуальные образовательные маршруты, эффективно взаимодействовать с другими специалистами (психологами, дефектологами, социальными педагогами). Именно в этом расширенном, интегративном понимании профессиональной деятельности личностные характеристики педагога перестают быть фоновыми, а становятся одним из ключевых ресурсов ее успешности.

Структура профессиональной деятельности учителя.

Для выявления личностных детерминант эффективности необходимо расчленить целостную деятельность на структурные компоненты. В отечественной педагогической психологии сложилось несколько подходов к структурированию труда учителя. Классической является модель Н.В. Кузьминой, выделившей пять взаимосвязанных компонентов: гностический, проектировочный, конструктивный, организаторский и коммуникативный. Эта модель, разработанная во второй половине XX века, сохраняет свою эвристическую ценность, но требует содержательного переосмысления в современном контексте [27].

1. Гностический компонент (от греч. «gnosis» – знание). Это система профессиональных знаний педагога и умение их применять в анализе педагогической реальности [14]. В структуру гностического компонента сегодня входят:

- Предметные знания: глубокая эрудиция в своей научной области, понимание ее места в общей картине мира и связей с другими дисциплинами.
- Психолого-педагогические знания: возрастная и педагогическая психология, теория воспитания, основы психодиагностики, понимание закономерностей формирования УУД.
- Методические знания: современные педагогические технологии (проектное, проблемное, смешанное обучение), методы формирования оценочной самостоятельности, приемы работы с цифровыми инструментами.
- Социально-культурные знания: основы межкультурной коммуникации, инклюзивного образования, социальные процессы в детско-подростковой среде.
- Рефлексивно-аналитические умения: способность анализировать собственную деятельность, успехи и неудачи учащихся, выделять причинно-следственные связи педагогических явлений.

Таким образом, гностический компонент трансформировался от владения учебным предметом и общими методиками к комплексной, постоянно обновляемой системе междисциплинарных знаний, служащих основой для профессиональных решений.

2. Проектировочный и конструктивный компоненты. Эти компоненты, часто рассматриваемые вместе, отвечают за мысленное создание будущей педагогической действительности.

- Проектировочный компонент – это деятельность по целеполаганию и стратегическому планированию. Учитель определяет не только предметные цели («изучить теорему Пифагора»), но, в первую очередь,

личностные и метапредметные («развить навык работы в группе», «сформировать умение выдвигать гипотезы»). Он проектирует образовательную траекторию класса и отдельных учащихся на длительный срок (учебный год, четверть).

- Конструктивный компонент – тактическое и оперативное конструирование конкретных элементов образовательного процесса: содержание отдельного урока, подбор учебных материалов (включая цифровые), формулировка вопросов и заданий разного уровня сложности, разработка критериев оценки [14]. В современной практике эти компоненты неразрывно связаны с принципами дифференциации и индивидуализации, требующими от учителя создания «конструктора» из различных педагогических приемов, который можно гибко адаптировать под разные учебные ситуации и потребности детей.

3. Организаторский компонент. Это реализация спроектированного на практике, управление учебно-познавательной деятельностью учащихся и собственным временем. Сегодня организаторская деятельность выходит далеко за рамки поддержания дисциплины и регламентации работы класса. Она включает:

- Организацию различных форм деятельности (индивидуальная, парная, групповая, коллективная).
- Управление групповой динамикой, распределение ролей в команде.
- Создание условий для учебной дискуссии, защиты проектов, исследовательской активности.
- Организацию обратной связи (формативной оценки) в режиме реального времени с помощью цифровых инструментов и без них.
- Самоорганизацию и тайм-менеджмент педагога в условиях многозадачности.

4. Коммуникативный компонент. Выделен еще В.А. Кан-Каликом и является системообразующим, так как педагогическое воздействие

осуществляется исключительно через общение. В структуре современной педагогической деятельности он приобретает особую сложность:

- Перцептивная сторона: умение адекватно воспринимать и понимать эмоциональное состояние, мотивы и особенности учеников (педагогическая эмпатия).
- Коммуникативная сторона: владение вербальными (точность, образность, убедительность речи) и невербальными (жесты, мимика, поза) средствами; техники активного слушания, задавания «сильных» вопросов.
- Интерактивная сторона: способность выстраивать эффективное взаимодействие и сотрудничество как с детьми, так и с коллегами, родителями, администрацией. Особую важность приобретают навыки конструктивного разрешения конфликтов, медиации, проведения трудных разговоров (например, с родителями об учебных неудачах ребенка).

К классической модели необходимо добавить два компонента, которые в современных условиях стали самостоятельными и критически важными.

5. Эмоционально-регулятивный компонент. Рост психоэмоциональных нагрузок в профессии учителя, связанный с высокой ответственностью, интенсивным общением, необходимостью постоянной включенности и инноваций, делает этот компонент ключевым для обеспечения профессионального здоровья и устойчивости. Он включает:

- Эмоциональный интеллект: осознание своих эмоций и их причин, управление своим эмоциональным состоянием, распознавание эмоций учеников [10].
- Стрессоустойчивость: способность сохранять работоспособность и эффективность в ситуациях давления и неопределенности.
- Техники саморегуляции и восстановления: умение предупреждать и компенсировать эмоциональное истощение.

- Создание позитивного эмоционального климата в классе: способность заряжать мотивацией, вдохновлять, поддерживать атмосферу доверия и психологической безопасности.

6. Ценностно-мотивационный компонент. Это «внутренний двигатель» деятельности, определяющий ее направленность и смысл. Он включает:

- Систему профессиональных ценностей: отношение к ребенку как к субъекту, ценность развития, сотрудничества, инклюзии, непрерывного обучения.
- Профессиональную мотивацию: соотношение внешних (зарплата, статус) и внутренних мотивов (интерес к предмету, потребность в творчестве, желание помогать в развитии).
- Профессиональную идентичность: осознание себя педагогом, принадлежность к профессиональному сообществу, готовность следовать профессиональной этике.
- Личностную позицию: гуманистическую или авторитарную установку по отношению к ученику.

Все перечисленные компоненты не существуют изолированно, а образуют динамическую систему, где слабость одного звена негативно сказывается на всей деятельности. Например, недостаточный уровень эмоциональной саморегуляции (эмоционально-регулятивный компонент) может разрушить даже блестяще спроектированный урок (проектировочный компонент) и заблокировать продуктивное общение (коммуникативный компонент) [47]. Структура профессиональной деятельности учителя в ее современном понимании систематизирована в Таблице 2.

Таблица 2 – Структура профессиональной деятельности современного учителя: компоненты и ключевые составляющие

<b>Структурный компонент</b>	<b>Содержательная характеристика</b>	<b>Ключевые умения и характеристики (примеры)</b>
Гностический	Система профессиональных	Предметная эрудиция; знание психологии развития; владение современными педагогическими

<b>Структурный компонент</b>	<b>Содержательная характеристика</b>	<b>Ключевые умения и характеристики (примеры)</b>
	знаний и аналитических умений.	технологиями; навык рефлексивного анализа урока.
Проектировочный и конструктивный	Мысленное создание и планирование образовательного процесса.	Целеполагание на основе требований ФГОС; проектирование учебных ситуаций, развивающих УУД; разработка дифференцированных заданий; конструирование критериев оценки.
Организаторский	Управление деятельностью учащихся и собственными ресурсами.	Организация групповой работы, дискуссии, проектной деятельности; эффективный тайм-менеджмент; применение методов формирующего оценивания.
Коммуникативный	Построение педагогически целесообразного взаимодействия.	Педагогическая эмпатия и такт; техники активного слушания и невербального общения; мастерство ведения диалога; навыки разрешения конфликтов.
Эмоционально-регулятивный	Управление собственным эмоциональным состоянием и психологическим климатом.	Осознание и контроль эмоций; стрессоустойчивость; техники эмоциональной саморегуляции; создание атмосферы доверия и безопасности.
Ценностно-мотивационный	Внутренняя основа деятельности, ее смыслы и движущие силы.	Гуманистическая профессиональная позиция; внутренняя мотивация; сформированная профессиональная идентичность; ориентация на ценности развития личности ученика.

Критерии и показатели эффективности профессиональной деятельности учителя.

Оценка эффективности любой деятельности предполагает сравнение достигнутого результата с поставленной целью. Однако в случае педагогической деятельности возникает фундаментальная сложность: ее

результаты многомерны, отсрочены во времени и не всегда поддаются прямой количественной оценке. Традиционный подход, фокусирующийся исключительно на академической успеваемости учащихся (средний балл, результаты итоговых контрольных, ЕГЭ), сегодня признается ограниченным и не отвечающим целям современного образования. Он не учитывает такие важнейшие аспекты, как развитие личности ученика, его мотивацию, психологическое благополучие и социальную адаптацию.

В связи с этим в науке и передовой практике утверждается комплексный подход к оценке эффективности, который включает несколько взаимодополняющих групп критериев [33]. Этот подход позволяет получить более полную и адекватную картину профессиональных достижений учителя. В рамках нашего исследования мы выделяем три интегрированных блока критериев: объективно-результативные, социально-психологические и процессуально-деятельностные (см. Таблицу 3).

Таблица 3 – Система критериев и показателей эффективности профессиональной деятельности учителя

Блок критериев	Критерий	Конкретные показатели и методы оценки
<b>I. Объективно-результативные (продуктивные)</b>	<b>1. Академические достижения учащихся.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Динамика среднего балла по предмету.</li> <li>• Результаты государственной итоговой аттестации (ОГЭ, ЕГЭ) в сравнении со среднестатистическими.</li> <li>• Количество и качество участия учеников в предметных олимпиадах, конкурсах, конференциях разного уровня.</li> </ul>
	<b>2. Сформированность универсальных учебных действий (метапредметные результаты).</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Результаты внутришкольного мониторинга УУД (наблюдение, специальные диагностические работы).</li> <li>• Качество учебных проектов и исследований, выполненных учениками.</li> <li>• Навыки работы с информацией,</li> </ul>

Блок критериев	Критерий	Конкретные показатели и методы оценки
		аргументации, публичной презентации.
	<b>3. Динамика личностного развития учащихся.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Показатели учебной мотивации и познавательной активности (наблюдение, анкетирование).</li> <li>• Уровень социальной ответственности, гражданской идентичности (участие в социальных проектах, самоуправлении).</li> </ul>
<b>II. Социально-психологические (реляционные)</b>	<b>4. Удовлетворенность учащихся.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Уровень интереса к предмету и урокам учителя (анкеты, интервью).</li> <li>• Восприятие психологической безопасности и комфорта на уроках.</li> <li>• Характер отношений с учителем (уважение, доверие).</li> </ul>
	<b>5. Удовлетворенность родителей.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Оценка качества обратной связи от учителя.</li> <li>• Удовлетворенность учебными достижениями и психологическим состоянием ребенка.</li> <li>• Характер взаимодействия с учителем (конструктивность, открытость).</li> </ul>
	<b>6. Экспертная оценка коллег и администрации.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Соответствие деятельности требованиям профессионального стандарта (карты наблюдения, анализ учебных материалов).</li> <li>• Вклад в работу методического объединения, наставничество.</li> <li>• Репутация в педагогическом коллективе.</li> </ul>
<b>III. Процессуально-деятельностные (профессионально-личностные)</b>	<b>7. Владение современными педагогическими технологиями.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Использование активных и интерактивных методов обучения.</li> <li>• Эффективное применение цифровых образовательных ресурсов.</li> </ul>

Блок критериев	Критерий	Конкретные показатели и методы оценки
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Владение технологиями формирующего оценивания.</li> </ul>
	<p><b>8. Качество педагогического общения и взаимодействия.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Наблюдаемый стиль общения (демократический, авторитарный).</li> <li>• Умение создавать атмосферу сотрудничества и поддерживать дисциплину без авторитарного давления.</li> <li>• Навыки разрешения конфликтных ситуаций.</li> </ul>
	<p><b>9. Способность к рефлексии и саморазвитию.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Наличие системы работы над профессиональными дефицитами (индивидуальный план развития).</li> <li>• Участие в конкурсах профессионального мастерства, курсах ПК.</li> <li>• Наличие и качество педагогического портфолио.</li> </ul>
	<p><b>10. Психологическое благополучие и профессиональное здоровье учителя.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Уровень профессионального выгорания (опросники МВИ, К. Маслач).</li> <li>• Уровень ситуативной и личностной тревожности.</li> <li>• Способность к эмоциональной саморегуляции (наблюдение, самоотчет).</li> </ul>

Анализ блоков критериев:

1. Объективно-результативные критерии остаются важными, так как фиксируют достижение базовых целей обучения. Однако их интерпретация должна быть осторожной. Высокие баллы ЕГЭ могут быть следствием не только мастерства учителя, но и селективного набора в класс, дополнительных занятий с репетиторами. Поэтому данный блок всегда необходимо рассматривать в динамике (прирост результатов за учебный период) и в сочетании с другими критериями. Особую ценность приобретают показатели, связанные с метапредметными и личностными результатами, хотя их измерение является более сложной методической задачей.

2. Социально-психологические критерии отражают субъективное восприятие деятельности учителя ключевыми стейкхолдерами: учениками и их родителями. Эти критерии напрямую зависят от коммуникативных и личностных качеств педагога. Удовлетворенность – важнейший показатель качества образовательных услуг и психологического климата. Низкая удовлетворенность учащихся, даже при формально хорошей успеваемости, свидетельствует о скрытых проблемах (скучные уроки, несправедливое оценивание, психологическое давление), которые в долгосрочной перспективе подрывают мотивацию к обучению. Экспертная оценка администрации обеспечивает взгляд на деятельность учителя с позиции соответствия институциональным требованиям и вклада в развитие школы как организации.

3. Процессуально-деятельностные критерии направлены на оценку самого процесса труда, его качества и потенциала для развития. Они отвечают на вопрос «КАК учитель работает?». Этот блок наиболее тесно связан с личностными и профессиональными компетенциями. Владение технологиями, качество общения, способность к рефлексии – все это непосредственные проявления мастерства педагога. Особое место занимает критерий психологического благополучия учителя. Профессиональное выгорание, хронический стресс и эмоциональное истощение не только причиняют страдания самому педагогу, но и напрямую снижают качество его работы: притупляется эмпатия, растет раздражительность и цинизм, пропадает творческий подход. Таким образом, забота о профессиональном здоровье перестает быть личным делом учителя и становится условием обеспечения образовательных результатов и входит в число ключевых критериев эффективности системы в целом.

Важно подчеркнуть, что предложенная система критериев носит иерархический и контекстуальный характер. Удельный вес каждого критерия может варьироваться в зависимости от этапа карьеры учителя (молодой специалист / опытный педагог), специфики образовательной организации (гимназия / школа в сложном социальном контексте), конкретных

задач, стоящих перед педагогическим коллективом. Однако для целостной оценки необходим баланс между всеми тремя блоками. Учитель, демонстрирующий блестящие предметные результаты за счет авторитарного давления и «натаскивания», в рамках этой системы не может быть признан высокоэффективным, так как его деятельность наносит ущерб личностному развитию учеников (низкие социально-психологические критерии) и, вероятно, собственному профессиональному здоровью (высокий риск выгорания).

Методологические подходы к оценке эффективности.

Переход к комплексной модели оценки эффективности ставит сложные вопросы методологии [14]. Как измерить сформированность УУД или уровень психологического климата в классе? Как избежать субъективности при оценке удовлетворенности? В современной практике используются разнообразные методы, которые можно сгруппировать в соответствии с выделенными критериальными блоками (Таблица 4).

Таблица 4 – Методы оценки эффективности профессиональной деятельности учителя

Блок критериев	Основные методы оценки	Преимущества	Ограничения и риски
<b>Объективно-результативный</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Анализ статистических данных (журналы, базы ЕГЭ).</li> <li>Стандартизированные контрольные работы, диагностики УУД.</li> <li>Анализ продуктов деятельности учеников (проекты, портфолио).</li> </ul>	Объективность, сравнимость, измеримость.	Риск «teaching to the test» (обучение ради теста); игнорирование неуловимых, но важных результатов; зависимость от контекста (состав класса).
<b>Социально-психологический</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Анкетирование и опросы учащихся и родителей (шкалы удовлетворенности, семантический</li> </ul>	Учет субъективного восприятия, выявление скрытых проблем,	Субъективность респондентов, влияние сиюминутного настроения, риск

Блок критериев	Основные методы оценки	Преимущества	Ограничения и риски
	дифференциал). • Интервью, фокус-группы. • Экспертные оценки (администрация, коллеги) по структурированным картам наблюдения.	обратная связь для учителя.	социально желательных ответов.
<b>Процессуально-деятельностный</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Наблюдение за уроком (включая видеоанализ) по заданным параметрам.</li> <li>• Анализ учебно-методических материалов (конспекты, рабочие программы).</li> <li>• Самооценка и самоанализ учителя (рефлексивные отчеты, ведение дневника).</li> <li>• Психологическая диагностика (опросники на выгорание, тревожность).</li> </ul>	Позволяет оценить качество процесса, выявить дефициты и ресурсы для роста, оценить профессиональное здоровье.	Трудоемкость, необходимость высокой квалификации экспертов, риск «показательных» уроков.

Наиболее перспективным является смешанный (mixed-methods) подход, который предполагает триангуляцию – пересечение данных, полученных разными методами и от разных источников. Например, низкие результаты учащихся по итоговой работе (объективный метод) могут быть объяснены данными анкетирования, выявившего высокую тревожность в классе (субъективный метод), и наблюдения, показавшего авторитарный стиль общения учителя (процессуальный метод). Такой подход позволяет минимизировать недостатки отдельных методов и получить глубокое, объемное понимание эффективности деятельности конкретного педагога.

Проведенный теоретический анализ позволяет сделать следующие основополагающие выводы, которые лягут в основу дальнейшего эмпирического исследования:

1. Сущность профессиональной деятельности учителя в условиях современного образования претерпела качественное изменение: от простой передачи знаний к сложной, многозадачной деятельности по проектированию развивающей образовательной среды и управлению процессом личностного становления ученика. Это предъявляет беспрецедентные требования к личностному потенциалу педагога.

2. Структура профессиональной деятельности является сложной, многоуровневой системой, включающей шесть взаимосвязанных компонентов: гностический, проектировочный/конструктивный, организаторский, коммуникативный, эмоционально-регулятивный и ценностно-мотивационный. Эффективность деятельности обеспечивается целостностью и сбалансированным развитием всех компонентов, причем эмоционально-регулятивный и ценностно-мотивационный компоненты выступают критически важными «скрепами» и ресурсами системы в условиях высокой неопределенности и нагрузки.

3. Эффективность профессиональной деятельности учителя не может быть адекватно оценена по одному, даже самому важному, показателю (например, результатам ЕГЭ). Она требует комплексного подхода, интегрирующего три группы критериев: объективно-результативные (предметные и метапредметные достижения), социально-психологические (удовлетворенность участников образовательных отношений) и процессуально-деятельностные (качество процесса труда и профессиональное здоровье педагога). Эта триада критериев отражает multifunctionality современной педагогической деятельности.

4. Выявленная система критериев имеет прямую связь со структурой деятельности: так, процессуально-деятельностные критерии напрямую оценивают проявление структурных компонентов (например, качество

общения – коммуникативный компонент; владение технологиями – гностический и конструктивный), а социально-психологические критерии являются, в значительной степени, следствием их реализации.

Таким образом, профессиональная деятельность учителя предстает как целостный, ценностно-наполненный и личностно-опосредованный процесс, успешность которого определяется не только технологической грамотностью, но и глубиной личностных ресурсов педагога. Это теоретическое положение служит обоснованием для гипотезы настоящего исследования о значимом влиянии конкретных личностных характеристик на интегральные показатели профессиональной эффективности.

## **1.2 Личностные характеристики как фактор успешности профессиональной деятельности**

Проблема взаимосвязи индивидуальных свойств человека и его успешности в избранной профессии является одной из центральных в психологии труда, акмеологии и педагогической психологии. Если в индустриальную эпоху на первый план выходили преимущественно интеллектуальные и сенсомоторные качества работника, то в постиндустриальном, «человеко-центрированном» обществе, особенно в профессиях типа «человек-человек», решающее значение приобретает целостный личностный потенциал [31]. Профессия учителя представляет собой уникальный пример деятельности, где объект, предмет и инструмент труда в значительной степени опосредованы личностью самого педагога. Его убеждения, ценности, эмоциональные реакции, стиль общения не просто сопровождают педагогический процесс, а непосредственно конструируют образовательную реальность, становясь мощным фактором как развития учащихся, так и профессиональной эффективности самого педагога. Данный параграф посвящен систематизации научных знаний о природе и структуре личностных характеристик, их отличии от смежных понятий, а также анализу

ключевых моделей и классификаций профессионально значимых качеств современного учителя.

В психолого-педагогической литературе для описания внутренних, устойчивых свойств педагога, влияющих на его деятельность, используется широкий спектр терминов: «личностные качества», «свойства личности», «профессионально важные качества», «личностные характеристики», «компетенции», «soft skills» [19]. Нестрогое употребление этих понятий создает терминологическую путаницу. Для целей настоящего исследования необходимо провести их содержательное разграничение.

Личность в психологии понимается как устойчивая система социально значимых черт, характеризующих индивида как продукт общественного развития и включения в систему социальных отношений. Личностные характеристики (черты, свойства, качества) – это устойчивые, повторяющиеся в различных ситуациях особенности поведения, эмоционального реагирования и мышления индивида [22]. Они имеют континуальный характер (выражаются в степени выраженности, а не по принципу «есть/нет»), относительно стабильны во времени, но не являются абсолютно неизменными. В контексте профессиональной деятельности речь идет о тех характеристиках, которые существенно влияют на процесс и результат труда. В отечественной традиции часто используется понятие профессионально важные качества (ПВК) – индивидуальные свойства субъекта деятельности, влияющие на эффективность ее осуществления по основным параметрам (производительность, надежность, качество).

Ключевое отличие личностных характеристик от профессиональных компетенций заключается в их генезисе и содержании. Компетенции – это интегрированная совокупность знаний, умений, навыков и отношений, позволяющая эффективно решать профессиональные задачи в определенном контексте [46]. Компетенции в большей степени приобретаемы, формируемы через обучение и тренинг. Личностные характеристики имеют более глубокую природу, связаны с темпераментом, характером, системой ценностей и, хотя

также могут развиваться, обладают большей устойчивостью. Компетенция «способность к педагогическому общению» может включать в себя как навык (технику активного слушания – компетенция), так и природную склонность к эмпатии и общительность (личностная характеристика). Первому можно научить, второе можно лишь скорректировать и адаптировать.

Термин «soft skills» (гибкие навыки), вошедший в современный дискурс, во многом пересекается с понятием личностных характеристик, но делает акцент на их инструментальной, прикладной стороне в профессиональном контексте. К ним относят коммуникабельность, умение работать в команде, эмоциональный интеллект, креативность, стрессоустойчивость [20].

Таким образом, для данного исследования мы определяем личностные характеристики учителя как устойчивые индивидуально-психологические свойства (черты, диспозиции), имеющие природную и социальную обусловленность, проявляющиеся в широком спектре жизненных и профессиональных ситуаций и оказывающие существенное влияние на процесс и результат его педагогической деятельности. Эти характеристики составляют психологическую основу для формирования профессиональных компетенций.

Интерес к личности педагога имеет давнюю историю. В отечественной науке становление этого направления связано с именами К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева, утверждавших, что в воспитании все решает личность воспитателя. Однако систематическое психологическое изучение профессионально значимых качеств учителя началось во второй половине XX века [25].

- 1950-1970-е гг.: Структурно-функциональный подход. Исследования (Ф.Н. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин) были направлены на выявление перечня качеств, необходимых для реализации отдельных педагогических функций (гностической, организаторской и т.д.). [16] Составлялись списки («профессиограммы»), включавшие десятки свойств: наблюдательность, такт, требовательность, справедливость, эрудиция, любовь

к детям. Этот подход был ценен как первая попытка систематизации, но носил во многом нормативный и описательный характер.

- 1970-1990-е гг.: Деятельностно-личностный и системный подходы. Под влиянием идей С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Б.Г. Ананьева акцент сместился на изучение учителя как субъекта деятельности. Исследователи (А.К. Маркова, Л.М. Митина) стали рассматривать личность педагога в динамике, в процессе преодоления противоречий, профессионального роста и саморазвития [34]. Появилось понятие педагогических способностей как особой психологической структуры (В.А. Крутецкий), включающей, например, дидактические, академические, перцептивные, речевые способности. В этот период была сформулирована идея о стиле педагогической деятельности как интегральном проявлении индивидуальности учителя в его работе (А.К. Маркова, А.Я. Никонова), что стало мостом между изучением отдельных качеств и целостной личностью.

- 1990-е – по настоящее время: Субъектный, акмеологический и компетентностный подходы. Современный этап характеризуется несколькими тенденциями:

1. Субъектный подход (Л.М. Митина): Учитель рассматривается как активный субъект, сам определяющий траекторию своего развития, способный к самодвижению, саморегуляции и преобразованию своей деятельности. Акцент делается на профессиональном самосознании, личностной и профессиональной рефлексии [30].

2. Акмеологический подход (А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина) изучает закономерности достижения вершин профессионализма («акме»). Исследуется не просто набор качеств, а целостный профессионально-личностный потенциал учителя, его способность к самоактуализации в профессии.

3. Компетентностный подход и влияние западной психологии. Проникновение и адаптация международных моделей, в

частности, пятифакторной модели личности («Большая пятерка»), теорий эмоционального интеллекта, концепции резильентности (устойчивости). Это позволило перейти от описательных списков к измеряемым конструктам и их связи с объективными показателями эффективности.

Фокус на психологическое благополучие: в ответ на рост стрессогенности профессии отдельным и крайне важным направлением стало изучение синдрома эмоционального выгорания (В.Е. Орел) и личностных ресурсов для его преодоления.

Эволюция взглядов наглядно демонстрирует переход от анализа статичного набора «нужных» качеств к пониманию личности учителя как сложной, динамичной, саморазвивающейся системы, ядро которой составляют интегративные характеристики, обеспечивающие способность к адаптации, развитию и преодолению профессиональных кризисов.

Ключевые модели и классификации профессионально значимых личностных характеристик учителя.

На сегодняшний день не существует единой, общепринятой классификации личностных характеристик педагога. Разные исследователи и подходы выделяют различные наборы качеств, что отражает многогранность педагогической деятельности. Мы представим несколько наиболее релевантных и научно обоснованных моделей (см. Табл. 5).

Таблица 5 – Классификация профессионально значимых качеств учителя по А.К. Марковой

Блоки качеств	Конкретные характеристики
Профессионально-педагогические качества (психологические особенности личности, направленные на решение педагогических задач)	Педагогическая эрудиция, педагогическое мышление, педагогическое целеполагание, педагогическое (практическое, диагностическое), педагогическая импровизация, педагогическая интуиция, педагогическая наблюдательность, педагогический оптимизм, педагогическая находчивость, педагогическое прогнозирование, рефлексия.

Блоки качеств	Конкретные характеристики
Личностные качества (субъектные свойства, выражающие отношение к миру, людям, себе)	Эмпатия, доброжелательность, контактность, эмоциональная устойчивость, позитивная «Я-концепция», желание самосовершенствоваться.
Индивидуально-типологические особенности (природные свойства нервной системы и темперамента)	Сила-слабость нервных процессов, лабильность-инертность, экстраверсия-интроверсия, пластичность-ригидность.

Эта классификация ценна своим структурированным подходом, разделяющим качества, непосредственно включенные в деятельность (профессионально-педагогические), и базовые личностные свойства.

Современные исследования все чаще опираются на пятифакторную модель личности (Big Five), которая является одной из наиболее валидных и кросс-культурно воспроизводимых. Ее приложение к профессии учителя позволяет выделить следующие связи (Таблица 6).

Таблица 6 – Пятифакторная модель личности (Big Five) и ее проявления в педагогической деятельности

Фактор (черта)	Полюса черты	Влияние на педагогическую деятельность (исследовательские данные)
Экстраверсия (Extraversion)	Общительность, активность, энергичность, оптимизм <-> Молчаливость, пассивность, сдержанность.	Высокая экстраверсия связана с легкостью установления контакта, динамичным стилем ведения урока, эмоциональной экспрессивностью. Может способствовать созданию энергичной атмосферы, но в крайней степени – к доминированию и недостатку внимания к тихим ученикам.
Доброжелательность (Agreeableness)	Доверчивость, альтруизм, уступчивость, скромность <-> Скептицизм, критичность, соперничество, эгоизм.	Высокая доброжелательность ассоциируется с теплым, поддерживающим стилем общения, склонностью к сотрудничеству, способностью разрешать конфликты. Важна для создания безопасного климата. Низкий уровень может вести к излишней жесткости и конфликтности.

Фактор (черта)	Полюса черты	Влияние на педагогическую деятельность (исследовательские данные)
Добросовестность (Conscientiousness)	Организованность, ответственность, самодисциплина, стремление к достижениям <-> Беспорядочность, небрежность, безответственность.	Критически важный фактор. Высокая добросовестность обеспечивает надежность, тщательное планирование, выполнение обязательств, систематическую работу. Прямо коррелирует с академическими успехами учеников и общим качеством преподавания.
Нейротизм (Neuroticism) / Эмоциональная стабильность	Тревожность, раздражительность, ранимость, неуверенность <-> Спокойствие, устойчивость, уверенность, оптимизм.	Высокий нейротизм (низкая эмоциональная стабильность) является мощным негативным предиктором. Связан с профессиональным выгоранием, низкой стрессоустойчивостью, авторитарными и непредсказуемыми реакциями, созданием тревожной атмосферы в классе. Эмоциональная стабильность – ключевой ресурс.
Открытость опыту (Openness to Experience)	Любознательность, креативность, широта интересов, восприимчивость к новому <-> Консерватизм, осторожность, предпочтение рутины.	Высокая открытость связана с готовностью к инновациям, творческим подходом к урокам, интеллектуальной стимуляцией учащихся, интересом к новым методикам и культурным контекстам учеников.

Помимо диспозиционных черт Big Five, современные исследования выделяют ряд интегративных личностных образований (мета-характеристик), которые оказывают прямое и мощное влияние на эффективность учителя.

1. Эмоциональный интеллект (ЭИ). Определяется как способность распознавать, понимать, управлять своими эмоциями и эмоциями других. Для учителя ЭИ включает:

- Внутрилиchnостный аспект: самосознание (понимание своих эмоциональных реакций), саморегуляция (контроль гнева, тревоги), самомотивация.

- Межличностный аспект: эмпатия (сопереживание и понимание чувств учеников), социальные навыки (управление эмоциями в отношениях, разрешение конфликтов).

Учителя с высоким ЭИ лучше справляются со стрессом, создают позитивный климат в классе, эффективно разрешают дисциплинарные проблемы и строят доверительные отношения, что напрямую влияет на учебную мотивацию и достижения учащихся.

2. Рефлексивность. Способность к осмыслению оснований собственных действий, анализу своего педагогического опыта, «взгляду на себя со стороны». Рефлексивный учитель не просто действует по шаблону, а постоянно задает себе вопросы: «Почему я это сделал?», «Что получилось и почему?», «Как это повлияло на детей?». Это качество – основа для непрерывного профессионального саморазвития, выхода из профессиональных кризисов и адаптации к меняющимся условиям.

3. Педагогическая направленность (ценностно-мотивационная сфера). Это центральное качество, интегрирующее систему профессиональных ценностей и мотивов. В ее структуре выделяют (по Н.В. Кузьминой, Л.М. Митиной):

- Направленность на ребенка (гуманистическая). Принятие ученика как ценности, стремление к его развитию и поддержке.

- Направленность на себя (эгоцентрическая). Стремление к самоутверждению, карьерному росту, личному успеху, иногда в ущерб интересам учащихся.

- Направленность на предмет (познавательная). Увлеченность своим предметом, приоритет содержания обучения над личностным взаимодействием.

Наиболее эффективной является гармоничная структура направленности с доминированием гуманистического компонента, который «одушевляет» предметный и личностный компоненты.

1. Резильентность (психологическая устойчивость). Способность успешно адаптироваться в условиях стресса и невзгод, восстанавливаться после профессиональных неудач и кризисов [36]. Включает в себя компоненты эмоциональной стабильности, оптимизма, чувства контроля над ситуацией (локус контроля, смещенный в сторону интернальности) и социальной поддержки. Резильентность является главным антиподом профессиональному выгоранию.

2. Креативность (педагогическое творчество). Способность выходить за рамки стандартных решений, генерировать новые идеи и методы, гибко адаптировать содержание и формы работы под конкретных учеников и ситуации [42]. В современном быстро меняющемся мире это качество перестает быть уделом избранных, а становится необходимым условием удержания внимания и интереса цифрового поколения.

Сводная модель личностных характеристик, значимых для профессиональной эффективности учителя.

На основе интеграции рассмотренных подходов можно предложить сводную многоуровневую модель, которая ляжет в основу эмпирического исследования. Модель включает три взаимосвязанных уровня (Таблица 3).

Таблица 7 – Многоуровневая модель личностных характеристик современного учителя

Уровень	Ключевые характеристики	Краткая характеристика и роль в профессиональной деятельности
I. Уровень базовых диспозиций (стилевые особенности)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Экстраверсия/Интроверсия</li> <li>• Эмоциональная стабильность/Нейротизм</li> <li>• Открытость опыту</li> </ul>	Природно-обусловленные черты темперамента и характера, задающие «тон» и энергетику деятельности. Высокая эмоциональная стабильность и умеренная экстраверсия/открытость создают благоприятную основу.

Уровень	Ключевые характеристики	Краткая характеристика и роль в профессиональной деятельности
II. Уровень интегративных профессионально-личностных образований (ключевые ресурсы)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Эмоциональный интеллект (включая эмпатию)</li> <li>• Рефлексивность</li> <li>• Психологическая устойчивость (Резильентность)</li> <li>• Внутренняя профессиональная мотивация и гуманистическая направленность</li> <li>• Креативность</li> </ul>	Социально и профессионально сформированные комплексные характеристики, непосредственно определяющие качество педагогического процесса и взаимодействия. Являются основным объектом развития и поддержки.
III. Уровень анти-ресурсов (деструктивные факторы)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Профессиональное выгорание (эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция достижений)</li> <li>• Высокая личностная тревожность</li> <li>• Авторитаризм</li> <li>• Выученная беспомощность</li> </ul>	Негативные состояния и установки, блокирующие эффективную деятельность, разрушающие отношения и ведущие к профессиональной деформации. Требуют профилактики и коррекции.

Эта модель не является жесткой иерархией. Базовые диспозиции (Уровень I) могут предрасполагать к развитию или, наоборот, затруднять формирование характеристик Уровня II. Например, высокий нейротизм затрудняет развитие эмоционального интеллекта и резильентности. В свою очередь, целенаправленное развитие эмоционального интеллекта (Уровень II) может помочь в регуляции нейротизма (Уровень I). Характеристики Уровня II являются основными «рабочими механизмами» эффективности, тогда как факторы Уровня III – ключевыми «ограничителями».

Итак, личностные характеристики учителя представляют собой устойчивые индивидуально-психологические свойства, выступающие в качестве фундаментального фактора его профессиональной успешности. Они отличаются от формируемых компетенций большей устойчивостью и глубинным характером, являясь психологической основой для их развития.

Исторический анализ показывает эволюцию от составления нормативных перечней качеств к пониманию личности учителя как сложной,

динамичной, субъектной системы, активно строящей свою профессиональную деятельность и траекторию развития.

Наиболее релевантными для исследования являются модели, объединяющие достижения отечественной (субъектный, акмеологический подходы) и зарубежной (пятифакторная модель, теория эмоционального интеллекта) психологии. Это позволяет рассматривать как стилевые диспозиции (эмоциональная стабильность, добросовестность), так и интегративные профессионально-личностные образования (эмоциональный интеллект, рефлексивность, педагогическая направленность).

Ключевыми характеристиками, обуславливающими эффективность современного учителя, выступают: эмоциональный интеллект и эмпатия (как основа педагогического общения), рефлексивность (как основа саморазвития), психологическая устойчивость и низкий нейротизм (как основа противодействия стрессу и выгоранию), внутренняя мотивация и гуманистическая направленность (как ценностный стержень деятельности) [22]. Профессиональное выгорание является главным негативным фактором, разрушающим личностный ресурс.

Предложенная многоуровневая модель (базовые диспозиции – интегративные ресурсы – анти-ресурсы) служит теоретической основой для подбора диагностического инструментария в эмпирической части исследования, позволяя комплексно оценить личностный потенциал учителя и выявить его сильные стороны и «зоны риска».

### **1.3 Психолого-педагогические исследования взаимосвязи личностных особенностей и эффективности труда учителя**

Теоретический анализ сущности педагогической деятельности и структуры личностных характеристик учителя закономерно приводит к необходимости рассмотрения эмпирического пласта исследований, посвященных установлению конкретных взаимосвязей между этими двумя сферами. Если в первых двух параграфах были определены категориальный

аппарат и структурные модели, то настоящий раздел посвящен обзору и критическому анализу существующих научных данных, отвечающих на вопрос: «Какие именно личностные особенности и каким образом влияют на конкретные аспекты эффективности труда учителя?». Этот анализ имеет ключевое значение для формулировки гипотез собственного исследования, так как позволяет выявить установленные закономерности, методологические пробелы, противоречивые результаты и, следовательно, определить нишу для нового научного вклада. Обзор охватывает как классические отечественные работы, так и современные зарубежные и российские исследования, выполненные в рамках различных методологических парадигм.

В отечественной педагогической психологии 1970-1990-х годов эмпирическое изучение связи личности и эффективности развивалось в русле деятельностного и системного подходов. Исследования этого периода заложили фундамент, но характеризовались определенной методологической ограниченностью: критерии эффективности часто сводились к экспертной оценке или успеваемости, а диагностика личностных свойств опиралась на авторские методики и опросники, что затрудняло сопоставление результатов [52].

Тем не менее, был получен ряд значимых результатов. Работы А.К. Марковой и ее коллег продемонстрировали, что эффективность учителя связана не с отдельными изолированными качествами, а с целостными стилями педагогической деятельности, в которые эти качества интегрированы. Было показано, что «эмоционально-импровизационный» и «эмоционально-методический» стили (в отличие от «рассуждающе-импровизационного» и «рассуждающе-методического») чаще ассоциируются с более высокой удовлетворенностью учащихся и их познавательной активностью, хотя и могут давать менее системные предметные знания [24]. Эти стили напрямую коррелировали с такими личностными особенностями, как повышенная чувствительность, эмпатия, гибкость нервной системы.

Исследования Л.М. Митиной в рамках концепции профессионального

развития учителя эмпирически подтвердили роль педагогической рефлексии и эмоциональной гибкости как факторов, способствующих преодолению профессиональных стереотипов и переходу на более высокий уровень мастерства. Было установлено, что учителя с развитой рефлексивной позицией менее подвержены синдрому «эмоционального сгорания» и демонстрируют большую способность к адаптации в сложных педагогических ситуациях.

В.А. Кан-Калик, изучая педагогическое общение, эмпирически выявил, что такие характеристики, как эмпатия, социально-психологическая наблюдательность и способность к идентификации с учеником, являются ключевыми для установления продуктивного контакта с классом, что, в свою очередь, является необходимым условием обучающего эффекта. Его работы показали, что коммуникативные барьеры часто имеют не методическую, а личностно-психологическую природу (повышенная тревожность, авторитаризм, невротизм учителя) [15].

Классические исследования позволили сформулировать важнейший вывод: связь личности и эффективности носит нелинейный, опосредованный характер. Личностные качества влияют на выбор стратегий и стилей деятельности, которые уже непосредственно определяют результат. Однако слабым местом многих работ того периода была слабая операционализация и верификация критериев эффективности, что приводило к некоторой умозрительности выводов.

С 1990-х годов зарубежная педагогическая психология, опираясь на надежные факторные модели личности (в первую очередь, Big Five) и более строгие методы оценки эффективности (включая стандартизированные тесты учащихся и лонгитюдные данные), добилась значительного прогресса в количественной оценке вклада личностных черт [14].

Результаты крупных мета-анализов (обобщающих десятки и сотни отдельных исследований) позволили сделать обобщенные выводы, которые представлены в Приложении 1.

Помимо черт Big Five, современные исследования активно изучают роль эмоционального интеллекта (ЭИ). Мета-анализ, проведенный Р. Йостадом (R. Jostad) и коллегами (2021), подтвердил значимую положительную связь между уровнем ЭИ учителя и:

1. Академической успеваемостью учащихся.
2. Социально-эмоциональной компетентностью учащихся.
3. Качеством отношений «учитель-ученик» (доверие, поддержка).
4. Уровнем профессионального благополучия самого учителя и его устойчивостью к выгоранию.

Особую ценность представляют лонгитюдные исследования, отслеживающие динамику на протяжении нескольких лет. Например, исследование проекта MET (Measures of Effective Teaching) в США показало, что учителя с высокими показателями по «добросовестности» и «эмоциональной стабильности» не только изначально имеют более высокие результаты по оценке качества преподавания, но и демонстрируют более быстрый профессиональный рост в последующие годы [36]. Это указывает на то, что данные черты являются не просто сопутствующими, а действительно способствующими факторами развития профессионализма.

Современные российские исследования, сохраняя преемственность с классической школой, интегрируют международный опыт и смещают фокус на проблемы профессионального здоровья и специфику национального образовательного контекста.

1. Исследования профессионального выгорания. Работы В.Е. Орла, Т.В. Форманюк, Л.В. Темновой эмпирически доказали, что выгорание является не просто следствием перегрузки, а результатом взаимодействия личностных особенностей и организационных факторов. Установлены устойчивые связи: к эмоциональному истощению и деперсонализации более склонны учителя с высоким нейротизмом, экстернальным локусом контроля, ригидностью и низким уровнем эмоционального интеллекта. Выгорание, в свою очередь, напрямую деструктивно влияет на все критерии эффективности: снижается

качество преподавания, растет число конфликтов, падает успеваемость учащихся.

2. Исследования личностных ресурсов и резильентности. Напротив, изучаются качества, обеспечивающие психологическую устойчивость. Эмпирически подтверждена роль осмысленности жизни (Д.А. Леонтьев), самоэффективности (А. Бандура, адаптация в работах отечественных авторов), оптимистического атрибутивного стиля как буферов против стресса [4]. Учителя с развитыми этими ресурсами даже в сложных условиях сохраняют профессиональную мотивацию и творческий подход.

3. Исследования в контексте цифровизации и инклюзии. Новым направлением стало изучение личностных особенностей, важных для успешной работы в цифровой среде (например, открытость новому опыту, толерантность к неопределенности) и для реализации инклюзивного образования (эмпатия, гибкость, низкий уровень авторитарных установок). Исследования показывают, что без соответствующей личностной готовности формальное владение цифровыми инструментами или знание законодательства об инклюзии не обеспечивают реальной эффективности.

4. Исследования субъективного благополучия. Появился пласт работ, связывающих не только объективные результаты, но и субъективное благополучие учителя с его личностными чертами. Установлено, что удовлетворенность профессией выше у педагогов с выраженными доброжелательностью, добросовестностью, эмоциональной стабильностью и внутренней профессиональной мотивацией.

Систематизация ключевых результатов современных отечественных эмпирических исследований представлена в Приложении 2.

Несмотря на обширный массив данных, анализ литературы позволяет выявить ряд устойчивых противоречий и методологических лакун, которые определяют перспективы для новых исследований, включая настоящее.

Противоречие между глобальными моделями и контекстуальной спецификой. Мета-анализы, выявляющие универсальные закономерности

(например, сила влияния добросовестности), часто игнорируют культурный и институциональный контекст. В российской школе с ее спецификой управления, нагрузкой и исторически сложившимися ожиданиями от учителя иерархия значимости личностных черт может отличаться. Недостаточно исследований, изучающих, как, например, эмоциональный интеллект взаимодействует с авторитарными установками в условиях требований жесткой дисциплины.

Противоречие в оценке роли отдельных черт. Например, данные об экстраверсии противоречивы: в одних работах она положительно связана с умением управлять классом, в других – с ростом конфликтности. Вероятно, ее влияние нелинейно (оптимум на среднем уровне) и сильно опосредовано другими чертами, например, доброжелательностью. Это требует применения более сложных моделей (анализ взаимодействий, нелинейных связей), а не простых корреляций.

Проблема комплексности критериев эффективности. Многие исследования по-прежнему используют узкие критерии (оценки ЕГЭ, баллы по внешнему аудиту), игнорируя субъективное благополучие учеников и учителя, социально-эмоциональный климат. Недостаточно работ, где применяется триангуляция данных от учеников, родителей, администрации и по объективным показателям [26]. Поэтому остается неясным, как личностные черты влияют на разные грани эффективности: возможно, один набор черт способствует академическим достижениям, а другой – развитию мотивации и креативности учащихся.

Проблема причинно-следственных связей. Большинство исследований носят корреляционный характер. Они фиксируют связь, но не могут однозначно утверждать, что, например, высокая добросовестность приводит к эффективности. Не исключен: успешный опыт преподавания может формировать у учителя большую организованность. Не хватает лонгитюдных и экспериментальных исследований, которые могли бы установить направленность влияния и доказать, что развитие определенных личностных

характеристик (например, через тренинг ЭИ) ведет к росту эффективности.

Пробел в исследованиях развития. Преобладают работы, изучающие актуальное состояние. Крайне мало исследований, посвященных тому, как можно целенаправленно развивать ключевые личностные ресурсы учителя (резильентность, рефлексивность, ЭИ) в системе непрерывного педагогического образования и каков будет эффект от такого развития для профессиональной деятельности. Эта лакуна напрямую определяет практическую значимость проблемы.

Таким образом, эмпирические исследования убедительно доказывают существование значимых связей между личностными особенностями учителя и различными аспектами его профессиональной эффективности. Эти связи носят не случайный, а закономерный характер.

Наиболее релевантными и устойчиво подтверждаемыми личностными предикторами высокой эффективности (включая академические результаты учащихся и благоприятный климат) являются: высокая добросовестность, эмоциональная стабильность (низкий нейротизм), развитый эмоциональный интеллект (включая эмпатию) и внутренняя профессиональная мотивация. Профессиональное выгорание выступает основным деструктивным медиатором, связывающим личностную уязвимость (высокий нейротизм, экстернальность) со снижением эффективности.

Современные исследования смещают фокус с изучения отдельных черт на анализ личностных ресурсов (самоэффективность, резильентность) и их роли в обеспечении устойчивости и профессионального здоровья в сложных условиях (цифровизация, инклюзия, высокие нагрузки).

Анализ литературы выявил ключевые нерешенные вопросы и методологические ограничения:

- Недостаточный учет российского образовательного контекста при применении зарубежных моделей.
- Преобладание корреляционного дизайна над экспериментальным и

лонгитюдным, что не позволяет утверждать о причинно-следственных связях.

- Отсутствие комплексных исследований, где эффективность оценивается по триаде критериев: объективно-результативные, социально-психологические и процессуально-личностные.

- Дефицит работ, посвященных разработке и оценке эффектов программ целенаправленного развития ключевых личностных характеристик учителей.

Таким образом, сформулированные выводы позволяют конкретизировать гипотезу, предполагающую, что именно комплекс характеристик, включающий эмоциональную стабильность, добросовестность, эмоциональный интеллект и низкий уровень выгорания, будет связан с интегральной эффективностью учителя в условиях российской общеобразовательной организации. Выявленные методологические пробелы, в свою очередь, обосновывают необходимость проведения именно формирующего эксперимента с комплексной оценкой эффективности.

### **Выводы по первой главе**

Проведенный в первой главе теоретико-аналитический обзор психолого-педагогической литературы, посвященной проблеме влияния личностных характеристик на эффективность профессиональной деятельности учителя, позволяет сформулировать следующие основополагающие выводы, которые составляют концептуальный фундамент эмпирического исследования:

1. Сущность профессиональной деятельности современного учителя претерпела качественную трансформацию, сместившись от парадигмы трансляции знаний к роли проектировщика развивающей образовательной среды, фасилитатора и наставника. В условиях реализации ФГОС и Профессионального стандарта педагога эффективность деятельности определяется не только предметно-методической компетентностью, но и способностью обеспечивать личностные и метапредметные результаты учащихся. Это обуславливает необходимость рассмотрения эффективности как комплексного, многокритериального феномена, интегрирующего

объективно-результативные (академические достижения), социально-психологические (удовлетворенность, климат) и процессуально-деятельностные (качество процесса, профессиональное здоровье) критерии.

2. Структура личностных характеристик, значимых для педагогической деятельности, представляет собой многоуровневую систему. Анализ позволил перейти от описательных перечней качеств к дифференцированной модели, включающей: а) уровень базовых диспозиций (черты «Большой пятерки», прежде всего эмоциональная стабильность и добросовестность); б) уровень интегративных профессионально-личностных образований (эмоциональный интеллект, рефлексивность, психологическая устойчивость (резильентность), внутренняя мотивация); в) уровень деструктивных факторов-антиресурсов (профессиональное выгорание, высокая личностная тревожность). Наиболее значимым для эффективности в современных условиях является уровень интегративных образований, который опосредует влияние базовых диспозиций и служит мишенью для возможного развивающего воздействия.

3. Эмпирические исследования убедительно подтверждают наличие устойчивых взаимосвязей между выделенным комплексом личностных характеристик и различными аспектами эффективности, однако выявляют ряд методологических пробелов. Мета-аналитические и лонгитюдные зарубежные исследования указывают на добросовестность и эмоциональную стабильность как на наиболее мощные предикторы. Отечественные и международные работы последовательно доказывают ключевую роль эмоционального интеллекта в построении отношений и управлении климатом в классе, а профессионального выгорания – как центрального деструктивного медиатора. Критический анализ существующих работ позволил выявить проблемные поля: преобладание корреляционного дизайна над экспериментальным, недостаточная комплексность в оценке эффективности, слабая изученность возможностей целенаправленного развития личностного потенциала учителя в российской образовательной

практике.

Теоретический синтез, осуществленный в первой главе, позволяет конкретизировать гипотезу исследования: эффективность профессиональной деятельности учителя (рассматриваемая комплексно) в значительной степени детерминирована специфическим личностно-профессиональным профилем, характеризующимся высоким уровнем эмоционального интеллекта и рефлексивности, эмоциональной стабильностью и внутренней мотивацией, а также низким уровнем нейротизма и симптомов профессионального выгорания. Выявленные в теоретической главе структурные компоненты деятельности и личностные характеристики, а также обоснованная система критериев эффективности служат прямой основой для разработки программы и подбора диагностического инструментария эмпирического исследования, изложенного во второй главе.

## **ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ**

### **2.1 Организация и методика исследования взаимосвязи личностных характеристик и профессиональной эффективности учителей**

Проведенный в первой главе теоретический анализ позволил сформулировать рабочие гипотезы и определить ключевые конструкты исследования. Целью констатирующего эксперимента являлось проведение первичной диагностики для эмпирической проверки первой части общей гипотезы: выявления характера, силы и направленности взаимосвязей между комплексом личностных характеристик учителей и показателями их профессиональной эффективности. Данный этап носил диагностико-аналитический характер и был необходим для решения следующих конкретных задач:

1. Отобрать и апробировать диагностический инструментарий, адекватный теоретической модели исследования.
2. Определить исходный уровень выраженности ключевых личностных характеристик и профессиональной эффективности у учителей экспериментальной и контрольной групп.
3. Установить наличие и статистическую значимость корреляционных связей между личностными переменными и критериями эффективности на всей выборке испытуемых.
4. Выявить специфику личностно-профессионального профиля учителей с условно высокой и низкой интегральной эффективностью.
5. На основе полученных данных сформулировать содержательные задачи для разработки формирующей программы психолого-педагогического сопровождения.

Исследование было организовано в соответствии с логикой констатирующего эксперимента, предполагающего измерение интересующих переменных в естественных условиях без внесения преднамеренных

изменений. Для обеспечения надежности и валидности будущих выводов о влиянии формирующего воздействия был реализован планируемый квазиэксперимент с предварительным и итоговым тестированием экспериментальной и контрольной групп.

Характеристика выборки исследования и процедура формирования групп.

Выборка исследования была сформирована на базе исследования проводилось на базе основной школы частного учреждения "Жастык" (Костанай). В исследовании приняли участие 24 педагога, что соответствует требованиям репрезентативности для использования планируемых методов статистического анализа. Все участники были проинформированы о целях и процедуре исследования, их участие было добровольным и анонимным, что соответствовало этическим нормам проведения психолого-педагогических исследований. Педагогический эксперимент включал в себя констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

Для формирования экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп был использован метод попарного отбора (метод пар-аналогов). Это позволило максимально уравнивать группы по значимым внешним параметрам, которые могли бы исказить результаты формирующего эксперимента. Критериями для формирования пар явились:

1. Преподаваемый предмет (гуманитарный/естественно-научный/начальные классы).
2. Педагогический стаж (с точностью до 5-летнего интервала).
3. Квалификационная категория.
4. Пол.

После первоначального сбора данных на констатирующем этапе внутри каждой сформированной пары участники были в случайном порядке распределены в ЭГ и КГ. Это позволило создать группы, эквивалентные по основным демографическим и профессиональным характеристикам до начала экспериментального воздействия.

Детальная характеристика выборки представлена в Таблице 8.

Таблица 8 – Социально-демографическая и профессиональная характеристика выборки учителей (N=24)

Характеристика	Категория	Экспериментальная группа (ЭГ), n=12	Контрольная группа (КГ), n=12
<b>Пол</b>	Мужской	1 (8.3%)	1 (8.3%)
	Женский	11 (91.7%)	11 (91.7%)
<b>Средний возраст (M±SD)</b>		41.2 ± 7.8 лет	42.8 ± 8.1 лет
<b>Педагогический стаж</b>	3-10 лет	3 (25.0%)	4 (33.3%)
	11-20 лет	6 (50.0%)	5 (41.7%)
	Более 20 лет	3 (25.0%)	3 (25.0%)
<b>Квалификационная категория</b>	Без категории/соответствие	2 (16.7%)	3 (25.0%)
	Первая	6 (50.0%)	5 (41.7%)
	Высшая	4 (33.3%)	4 (33.3%)
<b>Преподаваемый цикл</b>	Начальные классы	4 (33.3%)	4 (33.3%)
	Гуманитарный	5 (41.7%)	5 (41.7%)
	Естественно-научный	3 (25.0%)	3 (25.0%)

Выбор методик осуществлялся на основе принципов валидности, надежности, экономичности и соответствия операционализированным в первой главе конструктам. Диагностический комплекс был разделен на два блока.

Блок А. Диагностика личностных характеристик.

1. Опросник «Большая пятерка – 5» (адаптация С.А. Шевелевой). Краткая 30-пунктовая версия для оценки пяти базовых

диспозиций: Нейротизм (N), Экстраверсия (E), Открытость опыту (O), Доброжелательность (A), Добросовестность (C). Использована 5-балльная шкала Ликерта. Надежность-согласованность ( $\alpha$  Кронбаха) для данной выборки составила от .71 до .84 по разным шкалам.

2. Тест эмоционального интеллекта «ЭМИн» (Д.В. Люсин, краткая форма). 22 пункта, оценивающие Межличностный ЭИ (понимание эмоций других, управление эмоциями других) и Внутрличностный ЭИ (понимание своих эмоций, управление своими эмоциями). Рассчитывается также общий балл. Надежность субшкал для выборки – .76-.81.

3. Опросник «Стиль педагогического общения» (модификация Л.М. Митиной). Позволяет диагностировать преобладающий стиль: Авторитарный, Демократический, Либеральный (по результатам факторного анализа для данной выборки).

4. Опросник профессионального выгорания «МБИ-GS» (адаптация Водопьяновой Н.Е.). 16 пунктов, измеряющих три компонента: Эмоциональное истощение (ЭИ, 5 пунктов), Цинизм/Деперсонализация (Ц, 5 пунктов), Профессиональная эффективность (ПЭ, 6 пунктов, обратная шкала). Надежность субшкал:  $\alpha = .78-.85$ .

5. Методика диагностики уровня эмпатии (И.М. Юсупов). 36 вопросов, оценивающих эмпатию в трех сферах: к людям, к животным, к художественным героям. Использован общий интегральный показатель. Надежность – .79.

Блок Б. Оценка профессиональной эффективности.

В соответствии с триадной моделью использованы критерии из трех источников. Для получения интегральной оценки все показатели были переведены в стандартизированные z-оценки и суммированы с равным весом.

1. Экспертная оценка (объективно-процессуальный критерий). Заполнялась двумя заместителями директора по УВР. Использовалась Карта экспертной оценки на основе Профстандарта,

включающая 15 показателей по 5-балльной шкале (например, «Владение современными педагогическими технологиями», «Эффективность коммуникации с родителями»). Рассчитывался средний балл (ИЭО). Межэкспертная надежность (коэффициент корреляции Пирсона между оценками двух экспертов) составила  $r = .87$ .

2. Удовлетворенность учащихся (социально-психологический критерий). Анонимное анкетирование 5-9 классов (по 2 класса на учителя). Краткая шкала удовлетворенности из 8 пунктов (например, «Учитель интересно объясняет материал», «На уроках справедливо оценивают»). 5-балльная шкала Ликерта. Рассчитывался средний балл по всем опрошенным классам учителя (ИУУ). Внутренняя согласованность шкалы  $\alpha = .88$ .

3. Динамика учебных достижений (объективно-результативный критерий). На основе данных школьного журнала за I и II триместры текущего учебного года рассчитан Индекс учебного прогресса (ИУП). Формула:  $\text{ИУП} = (\text{Ср. балл II трим.} - \text{Ср. балл I трим.}) / \text{Ср. балл I трим.} * 100\%$ . Учитывалась динамика в параллели, где работает учитель.

4. Интегральный показатель профессиональной эффективности (ИПЭ). Рассчитывался для каждого педагога по формуле:  $\text{ИПЭ} = z(\text{ИЭО}) + z(\text{ИУУ}) + z(\text{ИУП})$ . Данный подход позволяет учесть вклад каждого компонента, нивелировав различия в измерительных шкалах.

Сводная таблица диагностического комплекса представлена в Приложении 3.

Процедура и этические принципы проведения.

Констатирующий этап состоял из трех шагов:

1. Организационный: согласование с администрацией школы, информирование педагогов, сбор письменных согласий на участие, формирование пар и групп.

2. Диагностический: групповое тестирование педагогов по личностному блоку (одна сессия, 60 минут). Параллельно – сбор экспертных оценок и

данных успеваемости. Анкетирование учащихся проводилось классными руководителями в заранее согласованное время по инструкции исследователя.

3. Обработки данных: ввод данных в электронные таблицы, проверка на полноту и корректность, кодирование, первичный расчет показателей.

Исследование соблюдало ключевые этические принципы: добровольность, информированное согласие, конфиденциальность (данные обезличены и используются в агрегированном виде), ненанесение вреда.

Методы статистической обработки данных.

Для анализа данных констатирующего этапа использовался пакет IBM SPSS Statistics 26.0. Применялись следующие методы:

1. Дескриптивная статистика:

Расчет средних (M), стандартных отклонений (SD), минимума и максимума.

2. Проверка нормальности распределения:

Критерий Шапиро-Уилка. Для переменных с нормальным распределением применялись параметрические методы, для остальных – непараметрические аналоги.

3. Сравнение групп на входе:

Для проверки эквивалентности ЭГ и КГ по всем измеряемым показателям использовался t-критерий Стьюдента для независимых выборок (нормальное распределение) или U-критерий Манна-Уитни.

4. Корреляционный анализ:

Для выявления связей между личностными переменными и ИПЭ, а также его компонентами, использовался коэффициент корреляции Пирсона (r) или Спирмена (ρ) в зависимости от распределения. Уровень значимости: \*p < .05, \*\*p < .01\*.

5. Сравнение крайних групп:

Для выявления специфики личностного профиля высоко- и низкоэффективных педагогов выборка была разделена по медиане ИПЭ.

Сравнение групп «Высокий ИПЭ» (n=12) и «Низкий ИПЭ» (n=12) проводилось с помощью t-критерия Стьюдента.

#### 6. Регрессионный анализ (шаговый метод):

Для определения наиболее весомых личностных предикторов интегральной эффективности применялся множественный линейный регрессионный анализ.

Таким образом, организация и методика констатирующего эксперимента обеспечили сбор релевантных и надежных данных, необходимых как для проверки гипотезы о взаимосвязи личностных характеристик и эффективности, так и для обоснованного проектирования последующего формирующего этапа исследования.

## **2.2 Разработка и реализация программы психолого-педагогического сопровождения развития личностного потенциала учителя**

Разработка программы психолого-педагогического сопровождения, составившей ядро формирующего эксперимента, осуществлялась как логическое продолжение теоретического и эмпирического анализа, представленного в предыдущих разделах работы. Программа носила не спонтанный, а строго детерминированный характер, будучи сконструированной на пересечении трех ключевых векторов:

1. Вектор теоретического обоснования: Модели личностных характеристик и профессиональной эффективности, рассмотренные в первой главе.

2. Вектор эмпирической диагностики: Конкретные данные о «слабых звеньях» в личностно-профессиональном профиле педагогов, полученные на констатирующем этапе.

3. Вектор практической целесообразности: Требования к реализуемости в условиях реальной общеобразовательной организации с учетом временных, материальных и кадровых ресурсов.

Программа была задумана как адресное, доказательно-ориентированное вмешательство (evidence-based intervention), направленное не на абстрактное «развитие личности», а на коррекцию конкретных дефицитов, объективно препятствующих достижению высокой профессиональной эффективности. Ее создание основывалось на принципе «мишень – метод – результат», где каждая методическая техника была привязана к диагностированному дефициту и предполагаемому эффекту.

Теоретико-методологический синтез, легший в основу программы, включал следующие элементы:

- Экологический подход У. Бронфенбреннера в применении к профессиональному развитию: Личность учителя рассматривалась в контексте многоуровневой системы (микросистема – класс, мезосистема – школа, экзосистема – управленческие решения, макросистема – образовательная политика). Программа была нацелена на усиление личностного ресурса педагога для более эффективного взаимодействия со всеми уровнями этой системы, особенно с микро- и мезосистемой.

- Ресурсная теория С. Хобфолла: Профессиональное выгорание и снижение эффективности трактовались как результат истощения личностных ресурсов (энергетических, эмоциональных, когнитивных) под воздействием хронических стрессоров. Задача программы – не только восстановить, но и создать «буферный запас» ресурсов, научив педагога их пополнять и рационально расходовать.

- Концепция «профессионального выгорания» К. Маслач и М. Лейтер в модификации В.Е. Орла: Акцент на дисбалансе между профессиональными затратами (высокие требования, эмоциональные нагрузки) и получаемым вознаграждением (не только материальным, но и социальным, моральным, смысловым). Программа должна была помочь учителям пересмотреть баланс «затраты-вознаграждение», сместив фокус на внутренние источники удовлетворения и смысла.

- Модель эмоционального интеллекта как способности (Дж. Мейер, П. Саловей, Д. Карузо): ЭИ рассматривался не как черта личности, а как набор развиваемых когнитивных навыков, связанных с обработкой эмоциональной информации. Это позволяло строить программу на обучающих, тренируемых компонентах.

- Гуманистический и субъектно-деятельностный подходы (К. Роджерс, А.Н. Леонтьев, Л.М. Митина): Учитель выступал не объектом воздействия, а активным субъектом, соавтором своего развития. Методы программы были направлены на активизацию внутренней рефлексии, самоанализа и самопроектирования профессионального пути.

Эмпирическое обоснование программы было получено непосредственно из результатов констатирующего этапа. Сравнительный анализ личностных профилей педагогов с высоким и низким интегральным показателем эффективности (ИПЭ) и корреляционные матрицы четко указали на приоритетные направления работы. Для наглядности ключевые диагностированные дефициты сведены в Таблицу 2.2.1.

Таблица 9 – Эмпирически выявленные «зоны дефицита» у педагогов с низким ИПЭ как основа для разработки программы

Диагностируемый дефицит (мишень)	Проявление в профессиональной деятельности (по данным констатирующего этапа)	Потенциальные негативные последствия для эффективности
Низкий внутриличностный эмоциональный интеллект	Трудности в осознании и вербализации собственных эмоций в стрессе, склонность к импульсивным реакциям («сорвался на классе»), непонимание причин собственного раздражения или апатии.	Непредсказуемость поведения учителя, рост напряженности в классе, неэффективное разрешение конфликтов, быстрая эмоциональная истощаемость.

Диагностируемый дефицит (мишень)	Проявление в профессиональной деятельности (по данным констатирующего этапа)	Потенциальные негативные последствия для эффективности
Низкий уровень эмпатии	Формальное, обезличенное восприятие учеников, трудности в понимании их мотивов и переживаний, шаблонные реакции на проблемы учащихся.	Создание психологически дистантных, формальных отношений; неспособность оказать реальную педагогическую поддержку; рост отчужденности учащихся.
Высокий нейротизм (низкая эмоциональная стабильность)	Повышенная личностная тревожность, мнительность, склонность воспринимать рабочие ситуации как угрожающие, неуверенность в своих силах.	Тревожная, нестабильная атмосфера на уроке; заниженные требования из-за страха конфликта; высокий риск развития выгорания.
Выраженные симптомы профессионального выгорания (истощение, цинизм)	Чувство хронической усталости, эмоциональной «пустоты» после работы; восприятие учеников как источника проблем; снижение вовлеченности в методическую работу.	Резкое падение качества преподавания, рост количества конфликтов, формализм в работе, негативное влияние на климат в коллективе.
Ригидность/авторитарность в стиле общения	Неготовность к диалогу, жесткая ориентация на дисциплинарные меры, неприятие инициативы учащихся, черно-белое восприятие ситуаций.	Подавление познавательной активности и самостоятельности учеников, формирование внешней мотивации через страх, сопротивление инновациям.

Таким образом, программа была призвана стать системным ответом на выявленный комплекс проблем. Ее цель заключалась не в устранении одного дефицита, а в синергетическом развитии взаимосвязанных характеристик,

образующих основу профессиональной резильентности – способности успешно функционировать и развиваться в условиях хронического профессионального стресса.

Стратегическая цель программы: Формирование и развитие ключевых компонентов личностно-профессионального потенциала учителей (эмоционального интеллекта, эмпатии, рефлексивности, психологической устойчивости), обеспечивающих повышение интегральной эффективности профессиональной деятельности и устойчивость к профессиональному выгоранию.

Тактические задачи программы:

1. Когнитивная задача: сформировать у педагогов целостное научно-обоснованное представление о структуре эмоционального интеллекта, механизмах стресса и выгорания, психологии педагогического общения.

Инструментальная задача: вооружить учителей практическим набором конкретных, апробированных техник и алгоритмов для:

- Диагностики собственного эмоционального состояния.
- Экспресс-саморегуляции в острых стрессовых ситуациях.
- Глубинной профилактики эмоционального истощения.
- Установления эмпатического контакта и ведения трудного диалога.
- Рефлексивного анализа профессиональных ситуаций.

2. Личностно-смысловая задача: способствовать переосмыслению профессиональной позиции, актуализации внутренних ресурсов и ценностных ориентаций, связанных с гуманистической моделью педагогической деятельности.

3. Социально-поддерживающая задача: создать в рамках экспериментальной группы пространство для профессионального диалога, взаимной поддержки и обмена опытом, выступающее прототипом поддерживающей среды в педагогическом коллективе.

Принципы разработки и реализации программы:

Принцип доказательной базы: каждый модуль и техника программы имели ссылку на соответствующее теоретическое положение или эмпирический факт, выявленный ранее.

Принцип системности и последовательности: программа выстраивалась как логическая цепочка: от осознания проблем (Модуль 1) через овладение инструментами саморегуляции (Модуль 2) и коммуникации (Модуль 3) к интеграции опыта и построению индивидуальной стратегии (Модуль 4).

Принцип практической ориентированности и контекстуализации: все теоретические понятия немедленно переводились в контекст реальной школьной жизни. Упражнения моделировали типичные ситуации: проверка тетрадей поздно вечером, конфликт на уроке, трудный разговор с родителем, ощущение «бессилия» перед слабоуспевающим учеником.

Принцип субъектности и партнерства: ведущий выступал в роли фасилитатора, эксперта и со-исследователя, а не наставника. Акцент делался на активизации внутреннего опыта участников, а не на передаче «готовых истин».

Принцип психологической безопасности: создание и неукоснительное соблюдение правил группы (конфиденциальность, безоценочность, право на паузу), гарантирующих, что педагог сможет работать с личными трудностями без страха осуждения.

Принцип ресурсной ориентации: программа избегала патологизирующей риторики («вы больны выгоранием»). Фокус смещался на сильные стороны участников, их прошлый успешный опыт и поиск внутренних и внешних ресурсов для изменений.

Этапы реализации программы были детализированы и включали не только собственно тренинговые занятия, но и подготовительную, сопровождающую и рефлексивную фазы:

1. Пре-тренинговый этап: индивидуальные предварительные беседы с каждым участником ЭГ для снятия тревоги, уточнения ожиданий, заключения

персонального «контракта на развитие». Подготовка раздаточных материалов, технического оснащения помещения.

2. Основной тренинговый этап: реализация четырех модулей программы в соответствии с календарным планом.

3. Этап сопровождения и супервизии: организация межмодульных «домашних заданий» с последующим обсуждением; проведение промежуточных мини-консультаций; итоговая групповая супервизия реальных случаев из практики.

4. Пост-тренинговый рефлексивный этап: сбор письменных отзывов участников, индивидуальные итоговые беседы, оформление участниками личных «Ресурсных планов».

Структура и детальное содержание программы «РЕСУРС: Развитие Эмоциональной Стабильности, Устойчивости, Рефлексивности в Сотрудничестве».

Программа получила название-акроним «РЕСУРС», что отражало ее основную философию. Общий объем – 32 академических часа (24 часа аудиторной работы, 8 часов – самостоятельная работа и сопровождение). Она была реализована в гибридном формате: очные тренинговые сессии сочетались с заданиями для применения в реальной рабочей среде и онлайн-поддержкой в закрытой группе мессенджера.

Детальная структура и содержание программы «РЕСУРС» представлены в Приложении 4.

Успешность реализации программы обеспечивалась за счет разнообразия и адекватности используемых методов, а также создания специальных организационных условий.

Ключевые методы работы:

1. Социально-психологический тренинг: базовый метод, обеспечивающий групповую динамику, моделирование ситуаций и безопасную обратную связь.

2. Коучинговые технологии: использовались для смещения фокуса с проблем на решения, активизации личной ответственности и проектирования будущего (техники шкалирования, колеса баланса, работы с ценностями).

3. Элементы когнитивно-поведенческой терапии (КПТ): адаптированные техники работы с автоматическими мыслями и когнитивными искажениями, доказавшие свою эффективность в управлении стрессом и тревогой.

4. Телесно-ориентированные практики: дыхательные и релаксационные техники, упражнения на осознанность для развития навыка «здесь-и-сейчас» и управления физиологическими проявлениями стресса.

5. Арт-терапевтические методики: работа с цветом, метафорическими картами, нарративные техники. Позволяли обойти психологические защиты и работать с содержанием, трудным для вербализации.

6. Кейс-метод и ролевые игры: отработка навыков на материале реальных, актуальных для участников профессиональных ситуаций.

7. Групповая дискуссия и супервизия: обеспечивали обмен опытом, множественность точек зрения, снижение ощущения уникальности собственных проблем.

Организационные условия:

Помещение: Отдельный, просторный, хорошо проветриваемый учебный кабинет с возможностью двигать стулья, иметь пространство для работы в кругу и в малых группах. Наличие мультимедийного оборудования.

Время проведения: занятия проводились во второй половине дня в среду (по 4 академических часа с кофе-паузой), что соответствовало наименее загруженному времени в школьном расписании. Общая продолжительность – 8 недель.

Ведущий: программу реализовывал исследователь-дипломник, прошедший дополнительную подготовку в области групповой психологической работы и имеющий опыт педагогической деятельности, что способствовало установленному контакту и пониманию контекста.

Работа с контрольной группой: для минимизации эффекта «внимания» и плацебо, участники КГ в этот период были приглашены на два тематических методических семинара, не затрагивающих личностную сферу (например, «Новые инструменты цифровой образовательной среды»), что обеспечивало нейтральный характер фонового воздействия.

Система мониторинга и обратной связи в процессе реализации

Для обеспечения гибкости программы и учета потребностей группы была создана система текущего мониторинга:

1. Еженедельные мини-опросы: В конце каждого модуля участники анонимно заполняли форму с двумя вопросами: «Что из сегодняшнего было для вас самым ценным/полезным?» и «Что осталось непонятным или вызвало сопротивление?».

2. Дневник участника: каждому был предоставлен рабочий блокнот («Дневник РЕСУРСа») для записи инсайтов, выполнения домашних заданий и отслеживания динамики состояния.

3. Закрытая группа в мессенджере: использовалась для оперативного напоминания о заданиях, обмена короткими наблюдениями (без глубокого обсуждения личных тем) и поддержания групповой связи между встречами.

4. Промежуточная индивидуальная консультация (по запросу): Любой участник мог запросить 20-минутную приватную беседу с ведущим для прояснения трудностей.

Эта система позволила оперативно корректировать темп и глубину работы, уделять больше времени темам, вызывающим наибольший интерес или затруднение.

Таким образом, программа формирующего эксперимента представляла собой целостную, научно обоснованную и методически оснащенную систему психолого-педагогического сопровождения. Ее реализация создала контролируемые условия для проверки центральной гипотезы исследования о возможности целенаправленного позитивного влияния на личностный потенциал учителя и, как следствие, на показатели его профессиональной

эффективности, что подлежало оценке на заключительном контрольном этапе исследования.

### **2.3 Анализ эффективности программы психолого-педагогического сопровождения развития личностного потенциала учителя**

Контрольный этап исследования был проведен через четыре недели после завершения формирующей программы «РЕСУРС» и имел своей основной целью оценку ее эффективности. Для этого были решены следующие задачи:

1. Проведение повторной диагностики личностных характеристик и профессиональной эффективности учителей в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах.

2. Сравнительный анализ динамики показателей внутри каждой группы (сопоставление результатов констатирующего и контрольного этапов).

3. Сравнительный анализ показателей между ЭГ и КГ на контрольном этапе для выявления специфического эффекта программы.

4. Определение статистической значимости выявленных изменений и расчет размеров эффекта.

Методический инструментарий полностью повторял набор методик констатирующего этапа (см. п. 2.1), что обеспечило сопоставимость данных. Все измерения были проведены в идентичных условиях. Для анализа данных использовался статистический пакет IBM SPSS Statistics 26.0. Применялись следующие методы:

- Описательная статистика (M – среднее значение, SD – стандартное отклонение).

- Проверка нормальности распределения (критерий Шапиро-Уилка).

- Сравнение зависимых выборок: для оценки динамики внутри групп (до и после воздействия) использовался t-критерий Стьюдента для зависимых выборок (при нормальном распределении разностей) или T-критерий Вилкоксона.

- Сравнение независимых выборок: для сравнения результатов ЭГ и КГ на контрольном этапе использовался t-критерий Стьюдента для независимых выборок или U-критерий Манна-Уитни.

- Оценка размера эффекта: для значимых изменений рассчитывался коэффициент  $d$  Коэна, где  $d \geq 0.2$  – малый эффект,  $d \geq 0.5$  – средний,  $d \geq 0.8$  – большой эффект.

- Уровень статистической значимости принят за  $p \leq 0.05$ .

Сравнительный анализ динамики личностных характеристик в экспериментальной и контрольной группах.

Проведенный сравнительный анализ данных «до» и «после» в ЭГ выявил статистически значимую положительную динамику по большинству целевых личностных переменных. В КГ значимых изменений за тот же период времени не произошло, что свидетельствует об отсутствии спонтанного развития данных характеристик и подтверждает эффект именно формирующей программы.

Результаты представлены в Таблице 10.

Таблица 10 – Сравнительный анализ динамики личностных характеристик в ЭГ и КГ (N=24)

Личностная характеристика (показатель)	Группа	Констатирующий этап (M±SD)	Контрольный этап (M±SD)	Статистика и значимость внутри группы	Размер эффекта (d Коэна)
Внутриличностный ЭИ	ЭГ (n=12)	32.4 ± 5.1	38.7 ± 4.3	t(11) = -4.82, p = 0.001	1.39 (большой)
	КГ (n=12)	31.8 ± 4.9	32.1 ± 5.2	t(11) = -0.35, p = 0.732	0.06 (отсутствует)
Межличностный ЭИ	ЭГ	34.1 ± 4.8	39.2 ± 3.9	t(11) = -5.11, p < 0.001	1.48 (большой)

Личностная характеристика (показатель)	Группа	Констатирующий этап (M±SD)	Контрольный этап (M±SD)	Статистика и значимость внутри группы	Размер эффекта (d Коэна)
	КГ	33.9 ± 5.0	34.3 ± 4.8	t(11) = -0.41, p = 0.691	0.08 (отсутствует)
Общий уровень эмпатии	ЭГ	52.8 ± 8.4	63.5 ± 7.1	Z = -2.98, p = 0.003	1.27 (большой)*
	КГ	51.9 ± 7.9	52.4 ± 8.2	Z = -0.54, p = 0.589	0.06 (отсутствует)
Эмоциональное истощение (МВІ)	ЭГ	24.5 ± 4.2	18.3 ± 3.8	t(11) = 5.94, p < 0.001	1.71 (большой)
	КГ	25.1 ± 3.9	24.6 ± 4.1	t(11) = 0.78, p = 0.451	0.12 (отсутствует)
Цинизм (МВІ)	ЭГ	14.2 ± 3.5	9.8 ± 2.9	t(11) = 4.37, p = 0.001	1.26 (большой)
	КГ	13.9 ± 3.1	13.5 ± 3.3	t(11) = 0.89, p = 0.392	0.16 (отсутствует)
Нейротизм (В5)	ЭГ	19.8 ± 3.7	16.1 ± 3.0	t(11) = 3.76, p = 0.003	1.08 (большой)
	КГ	20.3 ± 3.5	19.9 ± 3.4	t(11) = 0.92, p = 0.377	0.11 (отсутствует)
Добросовестность (В5)	ЭГ	35.2 ± 4.1	37.9 ± 3.6	t(11) = -2.58, p = 0.025	0.74 (средний)
	КГ	34.8 ± 3.9	35.0 ± 3.8	t(11) = -0.28, p = 0.783	0.05 (отсутствует)

Личностная характеристика (показатель)	Группа	Констатирующий этап (M±SD)	Контрольный этап (M±SD)	Статистика и значимость внутри группы	Размер эффекта (d Коэна)
Проф. самореализация (ценность)	ЭГ	7.5 ± 1.2	8.6 ± 1.0	t(11) = -3.21, p = 0.008	0.93 (большой)
	КГ	7.4 ± 1.3	7.5 ± 1.2	t(11) = -0.45, p = 0.663	0.08 (отсутствует)
*Примечание: Для показателя эмпатии, распределение которого отличалось от нормального, использован Т-критерий Вилкоксона, размер эффекта $r = Z/\sqrt{N}$ , где $r > 0.5$ – большой эффект.*					

Ключевые выводы по Таблице 10:

1. В ЭГ наблюдается статистически значимое улучшение по всем измеряемым личностным характеристикам. Наиболее выраженная динамика (большой размер эффекта) зафиксирована в сфере эмоционального интеллекта, эмпатии и снижении симптомов выгорания (эмоционального истощения и цинизма). Это прямое свидетельство эффективности модулей программы, направленных на развитие данных компетенций.

2. Снижение уровня нейротизма (повышение эмоциональной стабильности) и рост добросовестности указывают на то, что программа оказала влияние и на базовые диспозиции, способствуя большей устойчивости и организованности педагогов.

3. В КГ за аналогичный временной промежуток не произошло статистически значимых изменений ни по одному из показателей ( $p > 0.05$  для всех сравнений). Это исключает возможность объяснения динамики в ЭГ факторами естественного развития, сезонными изменениями или общей ситуацией в школе.

Сравнительный анализ динамики профессиональной эффективности.

Для оценки влияния программы на итоговый критерий – профессиональную эффективность – был проведен анализ изменений

интегрального показателя (ИПЭ) и его компонентов (ИЭО, ИУУ, ИУП).  
 Результаты представлены в Таблице 11 и на Рисунке 1.

Таблица 11 – Динамика показателей профессиональной эффективности в ЭГ и КГ (N=24)

Показатель эффективности	Группа	Констатирующий этап (M±SD)	Контрольный этап (M±SD)	Статистика и значимость внутри группы	Размер эффекта (d Коэна)
Интегральный показатель (ИПЭ)	ЭГ	-0.42 ± 0.71	0.41 ± 0.65	t(11) = -4.10, p = 0.002	1.18 (большой)
	КГ	0.39 ± 0.68	0.35 ± 0.70	t(11) = 0.31, p = 0.761	0.06 (отсутствует)
Индекс экспертной оценки (ИЭО)	ЭГ	3.45 ± 0.52	4.08 ± 0.43	t(11) = -5.01, p < 0.001	1.45 (большой)
	КГ	3.51 ± 0.49	3.55 ± 0.51	t(11) = -0.58, p = 0.573	0.08 (отсутствует)
Индекс удовлетворенности учащихся (ИУУ)	ЭГ	3.61 ± 0.48	4.15 ± 0.39	t(11) = -4.37, p = 0.001	1.26 (большой)
	КГ	3.58 ± 0.51	3.62 ± 0.47	t(11) = -0.42, p = 0.683	0.08 (отсутствует)
Индекс учебного прогресса (ИУП), %	ЭГ	2.1 ± 1.8	5.3 ± 2.1	t(11) = -5.89, p < 0.001	1.70 (большой)
	КГ	2.3 ± 1.6	2.5 ± 1.7	t(11) = -0.87, p = 0.404	0.12 (отсутствует)

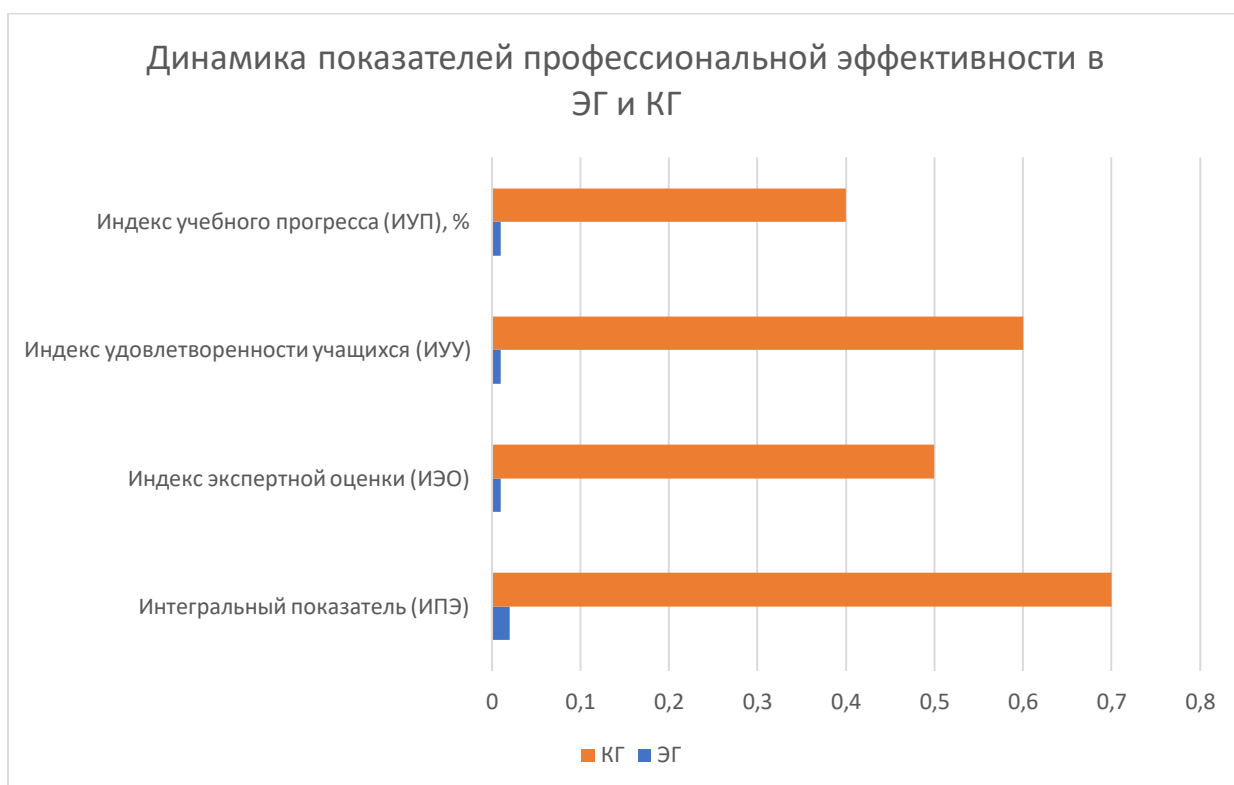


Рисунок 1 – Динамика показателей профессиональной эффективности в ЭГ и КГ (N=24)

Ключевые выводы по Таблице 11:

1. По всем компонентам профессиональной эффективности в ЭГ зафиксирован статистически значимый рост с большим размером эффекта. Это означает, что позитивные изменения в личностной сфере (см. табл. 10) имели прямое практическое следствие.

2. Рост экспертной оценки (ИЭО) указывает на то, что изменения в работе учителей ЭГ были заметны и высоко оценены администрацией школы. Анализ отдельных критериев карты оценки показал наибольший прогресс по пунктам «Эмоциональный климат на уроке» и «Конструктивное взаимодействие с участниками образовательных отношений».

3. Повышение удовлетворенности учащихся (ИУУ) является одним из самых важных результатов, подтверждающих гуманистический эффект программы. Ученики отметили, что педагоги ЭГ стали «более внимательными», «справедливыми» и «интересными в общении».

4. Положительная динамика учебного прогресса (ИУП) свидетельствует о том, что улучшение психологического климата и качества общения не только

не навредило предметным результатам, но и способствовало их росту, вероятно, за счет повышения мотивации и вовлеченности учащихся.

5. В КГ показатели эффективности остались практически неизменными, что еще раз подтверждает, что рост в ЭГ является следствием именно формирующего воздействия.

Межгрупповое сравнение на контрольном этапе.

Для окончательного подтверждения гипотезы о влиянии программы необходимо было убедиться, что на контрольном этапе показатели ЭГ и КГ стали статистически значимо различаться, тогда как на констатирующем этапе группы были эквивалентны. Результаты сравнения представлены в Таблице 12 и на Рисунке 2.

Таблица 12 – Сравнение показателей ЭГ и КГ на контрольном этапе (независимые выборки)

Сравниваемый показатель	Среднее в ЭГ (M±SD)	Среднее в КГ (M±SD)	Статистика и значимость различий	Размер эффекта (d Коэна)
Внутриличностный ЭИ	38.7 ± 4.3	32.1 ± 5.2	t(22) = 3.57, p = 0.002	1.46 (большой)
Эмоциональное истощение	18.3 ± 3.8	24.6 ± 4.1	t(22) = -4.02, p = 0.001	1.64 (большой)
Общий уровень эмпатии	63.5 ± 7.1	52.4 ± 8.2	U = 23.0, p = 0.008	1.35 (большой)
Интегральный показатель эффективности (ИПЭ)	0.41 ± 0.65	0.35 ± 0.70	t(22) = 3.21, p = 0.004	1.31 (большой)
Индекс удовлетворенности учащихся (ИУУ)	4.15 ± 0.39	3.62 ± 0.47	t(22) = 3.08, p = 0.005	1.26 (большой)

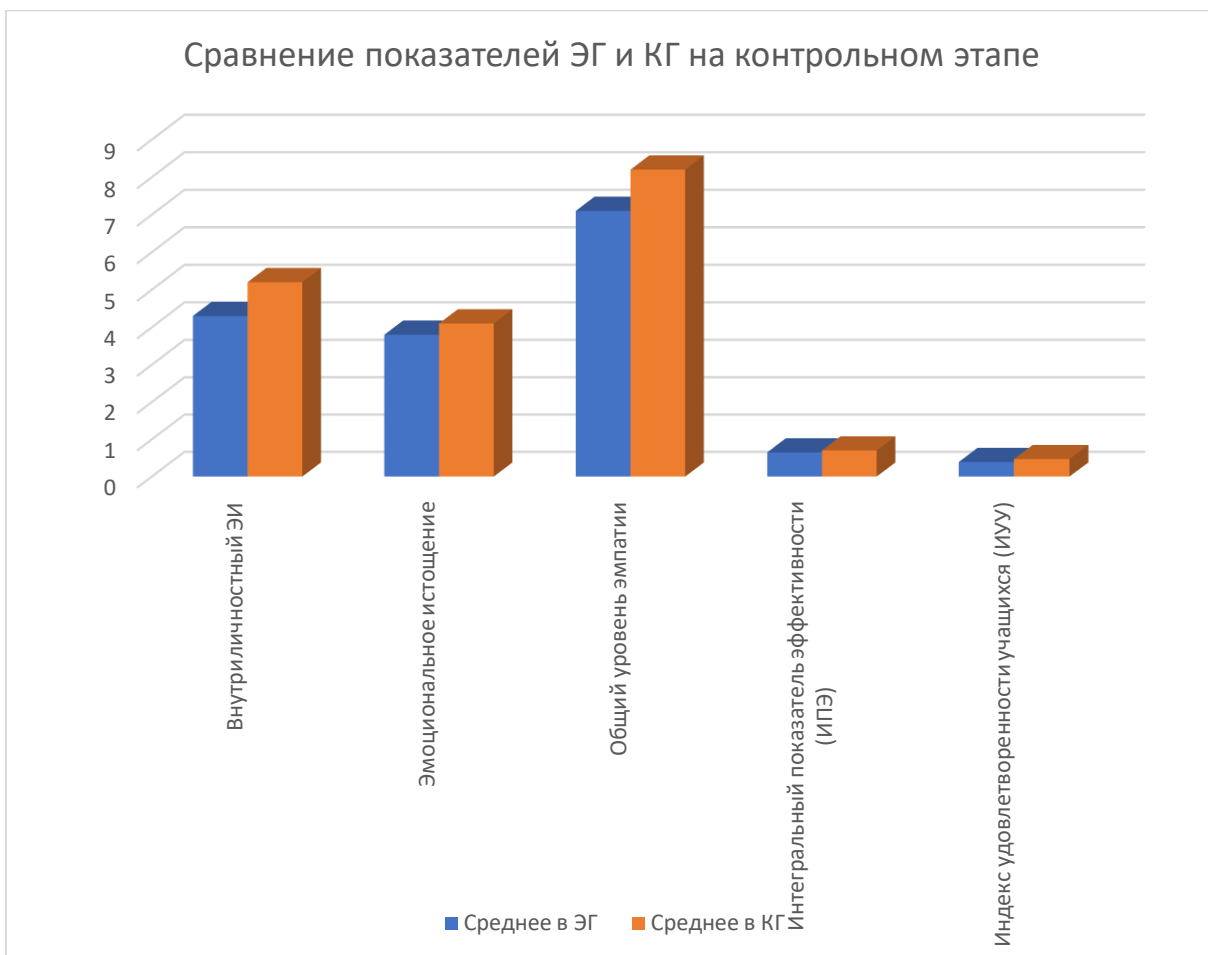


Рисунок 2 – Сравнение показателей ЭГ и КГ на контрольном этапе (независимые выборки)

Примечание: для показателя эмпатии использован U-критерий Манна-Уитни, размер эффекта  $r = Z/\sqrt{N}$ .

Выводы по Таблице 12:

На контрольном этапе между ЭГ и КГ существуют статистически значимые различия с большим размером эффекта по ключевым целевым переменным. Учителя ЭГ демонстрируют более высокий эмоциональный интеллект, большую эмпатию, меньшее эмоциональное истощение, а их профессиональная деятельность оценивается как более эффективная, особенно по критерию удовлетворенности учащихся. Это является прямым доказательством эффективности программы.

Качественный анализ результатов и выводы по опытно-экспериментальной работе.

Помимо количественных данных, важным источником информации стали качественные результаты, полученные из:

- Письменных отзывов участников ЭГ.
- Анализа итоговых «Ресурсных планов» педагогов.
- Обсуждений на итоговой супервизии.

Ключевые качественные инсайты:

1. Повышение уровня рефлексии: Участники отмечали, что научились «останавливаться» перед реакцией, анализировать свои эмоции и выбирать стратегию поведения, а не действовать импульсивно.

2. Изменение коммуникативных паттернов: Педагоги сообщали об активном использовании «Я-высказываний» и техник активного слушания, что привело к снижению числа конфликтов и улучшению отношений с «трудными» учениками и их родителями.

3. Формирование навыков самопомощи: Учителя начали сознательно применять освоенные техники саморегуляции (дыхательные упражнения, методы планирования) в рабочем режиме, отмечая снижение уровня ежедневного стресса.

4. Коллегиальная поддержка: Созданная в ходе тренинга атмосфера доверия продолжила существовать в формате неформальной взаимопомощи, что участники расценили как ценный дополнительный ресурс.

Таким образом, результаты контрольного эксперимента позволяют с уверенностью утверждать, что развитие личностного потенциала педагога через адресное психолого-педагогическое сопровождение является действенным механизмом повышения качества его профессиональной деятельности.

## **Выводы по второй главе**

Проведенная в рамках второй главы опытно-экспериментальная работа, включающая констатирующий, формирующий и контрольный этапы,

позволяет сформулировать следующие основные выводы, подтверждающие и конкретизирующие выдвинутую гипотезу исследования:

1. Эмпирически подтверждена гипотеза о наличии значимых взаимосвязей между комплексом личностных характеристик учителя и показателями его профессиональной эффективности. Результаты констатирующего этапа (N=24) выявили устойчивые положительные корреляции между уровнем эмоционального интеллекта (в особенности внутриличностного), эмпатии, эмоциональной стабильности и интегральным показателем эффективности (ИПЭ). Одновременно была установлена сильная отрицательная связь между симптомами профессионального выгорания (эмоциональное истощение, цинизм) и всеми критериями эффективности. Сравнение групп учителей с высоким и низким ИПЭ подтвердило, что они достоверно различаются по выраженности данного личностного профиля, что соответствует первой части гипотезы.

2. Доказана возможность целенаправленного развития ключевых личностных характеристик педагога через специально разработанную программу психолого-педагогического сопровождения, что ведет к повышению профессиональной эффективности. Реализация формирующей программы «РЕСУРС» в экспериментальной группе (n=12) привела к статистически значимой позитивной динамике по всем целевым личностным переменным. Зафиксирован большой размер эффекта ( $d$  Коэна  $> 0.8$ ) в росте эмоционального интеллекта и эмпатии, а также в снижении уровня нейротизма и симптомов выгорания. В контрольной группе (n=12) значимых изменений не произошло. Полученные изменения в личностной сфере имели прямой перенос на профессиональную деятельность: в ЭГ достоверно улучшились экспертные оценки, удовлетворенность учащихся и объективные показатели учебного прогресса, что подтверждает вторую часть гипотезы.

3. Установлено, что выявленный положительный эффект является именно результатом формирующего воздействия, а не следствием внешних факторов или естественного развития. Строгий экспериментальный план с

эквивалентными группами, предварительным и итоговым тестированием, а также нейтральным фоновым сопровождением КГ позволил исключить альтернативные объяснения. Статистически значимые различия между ЭГ и КГ на контрольном этапе при их изначальной эквивалентности служат прямым доказательством эффективности примененной программы.

4. Разработанная и апробированная программа «РЕСУРС» является эффективным, структурированным и практико-ориентированным инструментом развития личностно-профессионального потенциала учителя в условиях реальной образовательной организации. Программа, основанная на интеграции методов социально-психологического тренинга, коучинга и элементов когнитивно-поведенческого подхода, продемонстрировала свою реализуемость и результативность. Ее модульная структура, направленная на последовательное развитие осознанности, саморегуляции, эмпатической коммуникации и проектирования ресурсного будущего, обеспечила не только ситуативные изменения, но и формирование у педагогов устойчивых навыков и стратегий для поддержания профессионального благополучия и эффективности в долгосрочной перспективе.

Таким образом, опытно-экспериментальная работа в полной мере достигла своей цели: не только выявила и количественно оценила влияние личностных характеристик на успешность педагогического труда, но и доказала возможность управления этим влиянием через научно обоснованное психолого-педагогическое сопровождение. Полученные результаты создают основу для разработки конкретных методических рекомендаций по интеграции подобных программ в систему профессионального развития педагогов.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование, посвященное проблеме влияния личностных характеристик на эффективность профессиональной деятельности учителей общеобразовательных организаций, позволило достичь поставленной цели и получить ряд значимых теоретических и эмпирических результатов.

В ходе теоретического анализа (Глава 1) было установлено, что в условиях современной образовательной парадигмы сущность труда учителя трансформируется от трансляции знаний к роли проектировщика развивающей среды и фасилитатора, что выдвигает на первый план его личностный потенциал. Была обоснована и операционализирована триадная модель профессиональной эффективности, включающая объективно-результативные, социально-психологические и процессуально-деятельностные критерии. Систематизация психолого-педагогических исследований позволила выделить ключевой личностно-профессиональный профиль эффективного педагога, ядро которого образуют высокий эмоциональный интеллект и эмпатия, эмоциональная стабильность, рефлексивность и внутренняя мотивация при низком уровне профессионального выгорания.

Эмпирическая проверка (Глава 2) полностью подтвердила выдвинутую гипотезу. На констатирующем этапе были выявлены статистически значимые связи между указанным комплексом личностных характеристик и интегральным показателем эффективности, а учителя с высокой и низкой эффективностью достоверно различались по данному профилю. Основным результатом исследования стала разработка, реализация и оценка эффективности авторской программы психолого-педагогического сопровождения «РЕСУРС». Контрольный эксперимент доказал, что целенаправленное формирующее воздействие привело к значимой позитивной динамике в экспериментальной группе: у педагогов вырос уровень

эмоционального интеллекта и эмпатии, снизились показатели нейротизма и выгорания, что сопровождалось достоверным улучшением экспертных оценок, удовлетворенности учащихся и учебных результатов. Отсутствие подобных изменений в контрольной группе подтвердило причинно-следственный характер выявленных эффектов.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

Уточнена и операционализована структурно-критериальная модель профессиональной эффективности учителя в контексте современных требований.

Эмпирически верифицирована и количественно оценена структура взаимосвязей между комплексом личностных характеристик и многокомпонентными критериями эффективности.

Впервые разработана и экспериментально обоснована программа развития личностного потенциала учителя, интегрирующая методы тренинга эмоционального интеллекта, когнитивно-поведенческие техники саморегуляции и коучинговые инструменты проектирования ресурсного будущего, доказавшая свою эффективность в условиях реального образовательного процесса.

Теоретическая значимость работы состоит в углублении представлений педагогической психологии и психологии труда о личностных детерминантах профессиональной успешности учителя. Результаты вносят вклад в развитие теории профессионального развития педагога, обосновывая необходимость и пути смещения акцента в системе непрерывного образования с exclusively предметно-методической подготовки на целенаправленное развитие личностно-эмоционального ресурса.

Практическая значимость определяется тем, что материалы и выводы диссертации могут быть использованы:

Администрацией общеобразовательных организаций для совершенствования системы оценки, аттестации, психологического

сопровождения и формирования кадрового резерва с учетом личностного потенциала педагогов.

Институтами повышения квалификации и развития образования для разработки и внедрения курсов, тренингов и программ, направленных на развитие эмоционального интеллекта, профилактики выгорания и укрепление психологического благополучия педагогических работников.

Практикующими учителями в целях самодиагностики, построения индивидуальной траектории личностно-профессионального роста и применения конкретных техник саморегуляции и эффективной коммуникации.

В системе высшего педагогического образования при подготовке будущих учителей, для формирования у них осознания важности личностного развития как неотъемлемой составляющей профессионального мастерства.

Перспективы дальнейших исследований видятся в изучении долгосрочных эффектов проведенного вмешательства, адаптации подобных программ для различных категорий педагогов (молодые специалисты, педагоги-наставники), а также в исследовании влияния развитого личностного потенциала учительского коллектива на общий организационный климат и качество образования в школе.

Таким образом, настоящее исследование подтвердило, что личностные характеристики являются не фоновым, а системообразующим фактором профессиональной эффективности современного учителя. Целенаправленная работа по их развитию через научно обоснованное психолого-педагогическое сопровождение представляет собой действенный ресурс повышения качества педагогической деятельности и устойчивости образовательной системы в целом. Следовательно, цель исследования достигнута, поставленные задачи решены, а гипотеза нашла свое подтверждение.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Айсмонтас Б.Б. Педагогическая психология: Схемы и тесты.- М.: Изд-во Владос- Пресс, 2002.-208.
2. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 288 с.
3. Бышаева, Ю. А. Влияние личностных характеристик педагогов общеобразовательных учреждений на их профессиональное выгорание / Ю. А. Бышаева. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2024. — № 20 (519). — С. 573-575. — URL: <https://moluch.ru/archive/519/114353>.
4. Бодров, В. А. Психология профессиональной пригодности : учеб. пособие / В. А. Бодров. – Москва : ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
5. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – Москва : Филинь, 1996. – 472 с.
6. Вачков И. Такие разные учителя или новая типология педагогов//Школьный психолог. 2012. №3. С. 8-9.
7. Викторова Е.А., Скляренко Е.И. «Сборник диагностических материалов по изучению психологических особенностей педагогов в системе психолого-педагогического сопровождения в образовательных организациях региона», Белгород, 2020.
8. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 336 с.
9. Выготский Л.С. Детская психология // Москва : Педагогика-Пресс – М., 1984. – Т.4.
10. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – Москва : Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
11. Гордиенко Н.В. «Самоучитель по блоку «Психолого-педагогическая диагностика личности педагогических работников» учебное пособие № 1457 от 14.12.2015г. [Gordienko\\_Samouchitel-po-bloku-Psihologo-](#)

pedagogicheskaya-diagnostika-lichnosti-pedagogicheskikh-rabotnikov-  
kgkY2g.493788.

12. Гоноболин, Ф. Н. Книга об учителе / Ф. Н. Гоноболин. – Москва : Просвещение, 1968. – 260 с.

13. Деркач, А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – Москва : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 752 с.

14. Диагностика особенностей адаптации, деятельности и профессионально-личностных затруднений молодого педагога» сборник диагностических методик, серия «Библиотека молодого педагога: ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», Ульяновск, 2018. sbornik-diagnosticheskikh-metodik.

15. Дружилов, С. А. Психология профессионализма: инженерно-педагогические аспекты / С. А. Дружилов. – Новокузнецк : Изд-во ИПК, 2000. – 414 с.

16. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер. – Москва : Академия, 2009. – 240 с.

17. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник / И. А. Зимняя. – 3-е изд., пересмотр. – Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2010. – 448 с.

18. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000.

19. Инновации и традиции в педагогике начального образования / А. Н. Джуринский, Е. Н. Землянская, Л. К. Веретенникова [и др.]. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2022. – 248 с.

20. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев ; под ред. А. М. Арсеньева. – Москва : Педагогика, 1982. – 704 с.

21. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие / Е. А. Климов. – Москва : Академия, 2004. – 304 с.

22. Кольтинова, В. В. Социально-педагогическая компетентность учителя начальных классов во взаимодействии с родителями обучающихся / В. В. Кольтинова // Школа будущего. – 2017. – No 5. – С. 92-98.

23. Кольтинова В.В. Подготовка будущих учителей начальных классов к воспитанию обучающихся с девиантным поведением / В. В. Кольтинова // Башкатовские чтения: "Психология притеснения и деструктивного поведения в детско- подростковой среде": материалы XXII Всероссийской научно-практической конференции, посвящённой памяти доктора педагогических наук, профессора, Заслуженного деятеля науки РФ Ивана Павловича Башкатова (1942-2007), Коломна, 24 февраля 2022 года. – Коломна: Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области "Государственный социально-гуманитарный университет", 2022. – С. 159-163.

24. Корсакова Н.К. Неуспевающие дети: психологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников М., 2007.

25. Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000.

26. Крутецкий, В. А. Психология обучения и воспитания школьников / В. А. Крутецкий. – Москва : Просвещение, 1976. – 303 с.

27. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – Москва : Высшая школа, 1990. – 119 с.

28. Ланских М. В., Москаленко Е. Е. Личностные детерминанты возникновения синдрома эмоционального выгорания в управленческой деятельности / Экономика и управление: теория, методика, практика: сборник статей. — Чебоксары, 2020. — С. 69–74.

29. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл ; Академия, 2005. – 352 с.

30. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. – Москва : Смысл, 2003. – 487 с.

31. Лоншакова Н. А. Влияние личностных черт учителя на формирование учебной мотивации учащихся // Научно-методический

электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 25. – С. 190–192. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/770550.htm>

32. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – Москва : Наука, 1984. – 444 с.

33. Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – Москва : Институт психологии РАН, 2004. – С. 29–36.

34. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.

35. Маркова, А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 1993. – 192 с.

36. Маслач, К. Профессиональное выгорание: как справиться со стрессом на рабочем месте / К. Маслач, М. Лейтер ; пер. с англ. А. М. Гришиной. – Санкт-Петербург : Речь, 2020. – 336 с.

37. Мижериков В.А., Юзефовичус Т.А. Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. — М.: Педагогическое общество России, 2005. — 352 с.

38. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособие / Л. М. Митина. – Москва : Академия, 2004. – 320 с.

39. Митина, Л. М. Учитель как личность и профессионал / Л. М. Митина. – Москва : Дело, 1994. – 216 с.

40. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. Учебное пособие. — СПб.: Речь, 2004. — 392 с.

41. Орел, В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы / В. Е. Орел // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, № 1. – С. 90–101.

42. Петровский, А. В. Психология и время / А. В. Петровский. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 448 с.

43. Поваренков, Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. – Москва : УРАО, 2002. – 160 с.
44. Пряжников, Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика / Н. С. Пряжников. – Москва : Академия, 2008. – 320 с.
45. Реан, А. А. Психология педагогической деятельности / А. А. Реан. – Ижевск : Удмуртский университет, 1994. – 84 с.
46. Роджерс, К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс ; пер. с англ. М. М. Исениной. – Москва : Прогресс, 1994. – 480 с.
47. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 720 с.
48. Слостенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – Москва : Академия, 2002. – 576 с.
49. Ушинский К.Д. Собрание сочинений Текст / К. Д. Ушинский; Ред. коллегия: А. М. Еголин (глав.ред.), Е. Н. Медынский и В. Я. Струминский; Вступ. статьи: В. Струминский. "Об изданиях сочинений К. Д. Ушинского. (Историогр. очерк)", с. 8- 23; Е. Медынский. "Основы педагогической системы К. Д. Ушинского", с. 24-40 ; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики Педагогические статьи. 1857-1861 гг. Том 2. С.657
50. Форманюк, Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т. В. Форманюк // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 57–64.
51. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность : в 2 т. Т. 1 / Х. Хекхаузен ; пер. с нем. ; под ред. Б. М. Величковского. – Москва : Педагогика, 1986. – 408 с.
52. Холодная, М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 384 с.

53. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека : учеб. пособие / В. Д. Шадриков. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Логос, 1996. – 320 с.

54. Щербаков, А. И. Психологические основы формирования личности советского учителя / А. И. Щербаков. – Ленинград : ЛГПИ, 1967. – 266 с.

55. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н, с изм. от 25.12.2023).

56. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287).

## ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1. Влияние черт «Большой пятерки» на эффективность учителя: данные мета-анализов

Черта личности (Big Five)	Направленность и сила влияния на общую эффективность	Влияние на конкретные аспекты деятельности
Добросовестность	<b>Наиболее стабильный и сильный положительный предиктор.</b> Корреляция от умеренной до сильной.	Высокая организованность, тщательное планирование, надежность, перфекционизм в подготовке. Прямая связь с академическими достижениями учеников.
Эмоциональная стабильность (низкий Нейротизм)	<b>Сильный положительный предиктор.</b> Низкий нейротизм связан с более высокой эффективностью.	Устойчивость к стрессу, предсказуемость реакций, способность сохранять спокойствие в конфликтах. Ключевой фактор профилактики выгорания.
Доброжелательность	<b>Умеренный положительный предиктор.</b> Значимость выше для создания позитивного климата.	Способность к сотрудничеству, поддержка, эмпатия, доброта. Влияет на мотивацию учащихся и качество отношений «учитель-ученик».
Открытость опыту	<b>Слабый или неоднозначный предиктор.</b> Связь может быть опосредована предметом и инновационностью школы.	Креативность, интеллектуальная любознательность, готовность к эксперименту. Может положительно влиять на вовлеченность одаренных учащихся.
Экстраверсия	<b>Слабый или нелинейный предиктор.</b> Умеренная экстраверсия может быть полезной, высокая – деструктивной.	Энергичность, общительность, доминантность. Помогает в управлении классом, но в крайней форме ведет к авторитарности и недостатку внимания к тихим ученикам.

Приложение 2. Ключевые направления и результаты современных отечественных эмпирических исследований взаимосвязи личности и эффективности учителя

Направление исследования	Основные изучаемые личностные переменные	Установленные взаимосвязи с эффективностью (критериями)
<b>Профессиональное выгорание и деформация</b>	Нейротизм, экстернальный локус контроля, ригидность, низкий ЭИ, авторитаризм.	<b>Отрицательная связь.</b> Высокий уровень данных черт – предиктор быстрого развития выгорания, которое ведет к снижению качества общения, росту конфликтности, формализации деятельности, падению учебных результатов.
<b>Психологические ресурсы и устойчивость</b>	Самоэффективность, осмысленность жизни, интернальный локус контроля, оптимизм, резильентность.	<b>Положительная связь.</b> Данные ресурсы способствуют высокой стрессоустойчивости, сохранению мотивации и творческого подхода в сложных условиях, профилактике выгорания, что поддерживает стабильную эффективность.
<b>Цифровая трансформация образования</b>	Открытость опыту, толерантность к неопределенности, креативность, готовность к риску.	<b>Положительная связь.</b> Облегчают адаптацию к новым цифровым инструментам и педагогическим моделям (смешанное обучение), повышают эффективность их использования для достижения образовательных результатов.
<b>Инклюзивное образование</b>	Эмпатия, гибкость, низкий уровень авторитаризма и социальных предрассудков, принятие разнообразия.	<b>Положительная связь.</b> Определяют психологическую готовность к работе с детьми с ОВЗ, способствуют созданию поддерживающей атмосферы в разнородном классе, что является условием успешности инклюзивной практики.
<b>Субъективное благополучие и удовлетворенность</b>	Доброжелательность, добросовестность, эмоциональная стабильность, внутренняя мотивация.	<b>Положительная связь.</b> Обеспечивают высокий уровень удовлетворенности профессией, что косвенно, через снижение текучести кадров и повышение вовлеченности, влияет на долгосрочную эффективность и климат в организации.

Приложение 3. Характеристика диагностического инструментария констатирующего этапа

Измеряемый конструкт	Методика / показатель	Тип шкалы	Основные показатели (аббревиатура)	Психометрические характеристики (для данной выборки)
Личностные черты (Big Five)	Опросник «Большая пятерка – 5»	Интервальная	Нейротизм (N), Экстраверсия (E), Открытость (O), Доброжелательность (A), Добросовестность (C)	$\alpha = .71-.84$
Эмоциональный интеллект	Тест «ЭмИн» (Д.В. Люсин)	Интервальная	Межличностный ЭИ (МЭИ), Внутрличностный ЭИ (ВЭИ), Общий ЭИ (ОЭИ)	$\alpha = .76-.81$
Профессиональное выгорание	Опросник MBI-GS (адапт. Н.Е. Водопьяновой)	Интервальная	Эмоциональное истощение (ЭИс), Цинизм (Ц), Проф. эффективность (ПЭ)	$\alpha = .78-.85$
Эмпатия	Методика И.М. Юсупова	Интервальная	Общий уровень эмпатии (ЭМП)	$\alpha = .79$
Стиль педагогического общения	Опросник Л.М. Митиной	Номинативная	Доминирующий стиль (АВТ – авторитарный, ДЕМ – демократический, ЛИБ – либеральный)	-

<b>Измеряемый конструктор</b>	<b>Методика / показатель</b>	<b>Тип шкалы</b>	<b>Основные показатели (аббревиатура)</b>	<b>Психометрические характеристики (для данной выборки)</b>
<b>Профессиональная эффективность (экспертная)</b>	Карта экспертной оценки	Интервальная	Индекс экспертной оценки (ИЭО)	$r$ межэкспертная = .87
<b>Профессиональная эффективность (удовлетворенность)</b>	Анкета удовлетворенности учащихся	Интервальная	Индекс удовлетворенности учащихся (ИУУ)	$\alpha$ = .88
<b>Профессиональная эффективность (результаты)</b>	Анализ успеваемости	Относительная	Индекс учебного прогресса (ИУП), %	-
<b>ИНТЕГРАЛЬНАЯ ОЦЕНКА</b>	Расчетный показатель	Интервальная	<b>Интегральный показатель эффективности (ИПЭ)</b>	-

Приложение 4. Детальная структура и содержание программы  
«РЕСУРС»

Модуль, тема, цель	Ключевое содержание (развернуто)	Методы и техники (с детализацией)	Диагностическая мишень	Формируемые компетенции/навыки
<p><b>МОДУЛЬ 1.</b> <b>Диагностика реальности: Мои эмоции и мой профессиональный стресс (8 часов)</b></p>	<p><b>Теоретический блок (1 ч):</b> Современные модели стресса (Г. Селье, Р. Лазарус). Эмоции как сигнальная система. Понятие эмоционального интеллекта и его компоненты. Введение в модель выгорания К. Маслач.</p> <p><b>Практический блок (7 ч):</b></p> <p>1. <b>«Карта моего эмоционального ландшафта»:</b> Упражнение с использованием цветowych карточек и ассоциаций для визуализации преобладающих эмоций на работе и дома.</p> <p>2. <b>«Хронометраж стресса»:</b> Техника детального фиксирования в течение недели стрессогенных событий, своей реакции и ее последствий.</p> <p>3. <b>«Триггеры и ресурсы»:</b> Групповая работа по анализу «хронометража».</p>	<p>Мини-лекция с интерактивной презентацией. Метод цветowych ассоциаций (М. Люшер, адапт.). Техника структурированного дневника самонаблюдения. Мозговой штурм. Работа в малых группах «поддержки».</p> <p>Медитативная практика «Сканирование тела» для развития осознанности.</p>	<p>Низкий внутриличностный ЭИ, высокий нейротизм, эмоциональное истощение.</p>	<p><b>Навык осознания</b> собственных эмоций и их телесных проявлений.</p> <p><b>Умение идентифицировать</b> профессиональные стрессоры. Понимание базовых механизмов стресса и выгорания.</p>

Модуль, тема, цель	Ключевое содержание (развернуто)	Методы и техники (с детализацией)	Диагностическая мишень	Формируемые компетенции/навыки
	<p>Выявление типичных триггеров (например, шум в классе, проверка тетрадей, вызов к директору) и первичное набрасывание возможных ресурсов для противодействия.</p> <p><b>4. «Шкала моего выгорания»:</b> Самоанализ по адаптированным вопросам МВИ с акцентом не на оценку, а на определение «горячих точек».</p>			
<p><b>Цель:</b> Осознание эмоциональных паттернов и стрессоров в профессиональной деятельности, формирование навыка рефлексивного самонаблюдения.</p>				
<p><b>МОДУЛЬ 2. Инструментарий саморегуляции: От автоматических реакций к</b></p>	<p><b>Теоретический блок (1 ч):</b> Физиология стресс-реакции (симпатическая и парасимпатическая системы). Концепция «окна толерантности» Д. Сигела. Когнитивно-</p>	<p>Лекция-визуализация (схемы нервной системы). Практикум с пошаговым руководством. Техника</p>	<p>Эмоциональное истощение, высокий нейротизм.</p>	<p><b>Навык применения</b> техник экспресс-саморегуляции. <b>Умение выявлять и корректировать</b></p>

Модуль, тема, цель	Ключевое содержание (развернуто)	Методы и техники (с детализацией)	Диагностическая мишень	Формируемые компетенции/навыки
<p><b>осознанном у выборе (8 часов)</b></p>	<p>поведенческий подход к управлению эмоциями (модель ABC А. Эллиса).</p> <p><b>Практический блок (7 ч):</b></p> <p>1. <b>«Скорая эмоциональная помощь»:</b> Отработка набора экспресс-техник: диафрагмальное дыхание (4-7-8), техника заземления «5-4-3-2-1», прогрессивная мышечная релаксация (краткий вариант).</p> <p>2. <b>«Остановка автоматической мысли»:</b> Тренировка навыка отслеживания и записи автоматических негативных мыслей в типичных школьных ситуациях («Я плохой учитель», «Они меня не слушают специально»).</p> <p>3. <b>«Когнитивное реструктурирование»:</b> Работа в парах по поиску альтернативных, более рациональных и сострадательных к себе интерпретаций ситуаций.</p> <p>4. <b>«Личные границы и энерджи-менеджмент»:</b> Упражнение «Мои да» и «Мои нет» для анализа и укрепления</p>	<p>«Дневник мыслей». Работа в парах по методике «Вероятностная шкала». Ролевая игра «Отказ без чувства вины». Составление индивидуального чек-листа «Мои 5 способов быстро прийти в себя».</p>		<p>дисфункциональные мысли. <b>Способность</b> планировать восстановление сил и отстаивать личные границы.</p>

Модуль, тема, цель	Ключевое содержание (развернуто)	Методы и техники (с детализацией)	Диагностическая мишень	Формируемые компетенции/навыки
	профессиональных границ. Планирование «ритуалов восстановления» в рабочем дне.			
<p><b>Цель:</b> Освоение практически х техник управления психофизиологическим состоянием, формирование когнитивной гибкости, профилактики эмоционального истощения.</p>				
<p><b>МОДУЛЬ 3.</b>  <b>Эмпатическая коммуникация:</b>  <b>Восстановление контакта с собой и другими (8 часов)</b></p>	<p><b>Теоретический блок (1 ч):</b> Теория эмпатии (К. Роджерс). Модель ненасильственного общения (ННО) М. Розенберга (наблюдения, чувства, потребности, просьбы). Активное (рефлексивное) слушание.</p> <p><b>Практический блок (7 ч):</b>  <b>1. «От наблюдения к оценке»:</b> Упражнение на различение фактов и интерпретаций в речи об учениках («Он опять не сделал домашку» vs. «Я вижу, что в его</p>	<p>Работа с карточками «Факт/Оценка».</p> <p>Групповая разработка плаката-схемы «Пирамида потребности педагога и ученика».</p> <p>Парные упражнения с обратной связью.</p> <p>Ролевые игры с видеосъемкой (с добровольны</p>	<p>Низкая эмпатия, авторитарный/пассивный стиль общения.</p>	<p><b>Навык безоценочного наблюдения . Умение выражать свои чувства и потребности в необвиняющей форме. Владение</b> техник ой активного слушания и эмпатического реагирования.</p>

Модуль, тема, цель	Ключевое содержание (развернуто)	Методы и техники (с детализацие й)	Диагност ическая мишень	Формиру емые компетен ции/навы ки
	<p>тетради нет записей к сегодняшнему уроку»).</p> <p>2. <b>«Словарь чувств и потребностей»:</b> Груп повая работа по расширению эмоционального лексикона. Связывание чувств с базовыми человеческими потребностями (в безопасности, уважении, понимании).</p> <p>3. <b>«Я-высказывание в конflikте»:</b> Пошаго вая отработка формулы «Когда я вижу/слышу... (наблюдение), я чувствую... (чувство), потому что для меня важно... (потребность). Я бы хотел(а)... (конкретная просьба)».</p> <p>4. <b>«Трудный диалог»:</b> Ролевые игры на основе реальных кейсов участников: разговор с агрессивным родителем, беседа с демотивированным подростком, обсуждение ошибки с коллегой. Акцент на технику «повторения- парафраз» для проверки понимания.</p>	<p>м согласием) для последующе го анализа. Техника «Пустой стул» для отработки внутреннего диалога.</p>		

Модуль, тема, цель	Ключевое содержание (развернуто)	Методы и техники (с детализацией)	Диагностическая мишень	Формируемые компетенции/навыки
<p><b>Цель:</b> Развитие навыков эмпатического слушания и ненасильственной коммуникации, формирование партнерской, диалогической модели взаимодействия с учениками и коллегами.</p>				
<p><b>МОДУЛЬ 4. Интеграция и проектирование будущего: Мой индивидуальный ресурсный план (8 часов)</b></p>	<p><b>Теоретический блок (1 ч):</b> Концепция психологической устойчивости (резильентности). Понятие профессиональной идентичности и смысла труда. Стратегии поддержания долгосрочного благополучия.</p> <p><b>Практический блок (7 ч):</b></p> <p>1. «Колесо профессионального баланса»: Коучинговое упражнение. Участники оценивают по 10-балльной шкале удовлетворенность разными сферами профессиональной жизни (знания,</p>	<p>Техника коучингового «Колеса баланса». Нарративное интервью в парах. Работа с колодой МАК «Ресурсы» и «Путь». Групповая фасилитация по постановке целей. Техника «Написание терапевтического письма». Заключительный круг обмена</p>	<p>Цинизм, низкая проф. эффективность (по МВИ), сниженная рефлексивность.</p>	<p><b>Способность к целостному анализу своей профессиональной ситуации. Умение</b> ставить реалистичные цели саморазвития. <b>Навык</b> проектирования индивидуальной системы психологической поддержки и устойчивости. <b>Сформированность</b> о сознательной,</p>

Модуль, тема, цель	Ключевое содержание (развернуто)	Методы и техники (с детализаци ей)	Диагност ическая мишень	Формиру емые компетен ции/навы ки
	<p>отношения, здоровье, смысл и т.д.), визуализируют «колесо» и определяют приоритеты для развития.</p> <p><b>2. «Линия жизни: ключевые ресурсные события»:</b> Нарративная техника, направленная на поиск в личной и профессиональной истории ситуаций, где участник успешно справлялся с трудностями. Извлечение паттернов успешного поведения и внутренних опор.</p> <p><b>3. «Проектирование ресурсного будущего»:</b> Работа с метафорическими ассоциативными картами (МАК) для создания образа «Я-ресурсный педагог через год». Формулировка конкретных, измеримых, реалистичных и ограниченных по времени целей (SMART-цели).</p> <p><b>4. «Создание системы поддержки»:</b> Определение внутренних (ценности, убеждения) и внешних (коллеги, хобби, сообщества) ресурсов. Написание</p>	<p>впечатлениями и символическими подарками.</p>		<p>рефлексивной профессиональной позиции.</p>

Модуль, тема, цель	Ключевое содержание (развернуто)	Методы и техники (с детализацие й)	Диагност ическая мишень	Формиру емые компетен ции/навы ки
	«Письма самому себе» с обещаниями и напутствиями, которое будет вскрыто через 3 месяца. Групповой ритуал завершения.			
<p><b>Цель:</b> Интеграция полученного опыта, проектирование индивидуальной траектории профессионального развития и системы психологической самоподдержки, формирование устойчивой рефлексивной позиции.</p>				