

К вопросу совершенствования психолого-педагогического сопровождения профессионально-личностного развития педагогов

Кирилова С. А.,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования им. К. Д. Ушинского, Россия, Санкт-Петербург, svt-71@mail.ru

УДК 37.015.3

DOI 10.25991/3033-8794.2026.78.42.012

Аннотация

В статье представлены результаты изучения актуального состояния готовности педагогов к профессиональной деятельности, теоретико-методологическое обоснование и результаты апробации модели системы психолого-педагогического сопровождения их профессионально-личностного развития. В ходе исследования изучалась удовлетворенность педагогами осуществляемой профессиональной деятельностью, которая выступает интегративным показателем отношения человека к профессии. Впервые проведено комплексное, системное изучение состояния профессионально-психологических компонентов готовности педагогов к деятельности, детерминирующих ее успешность, предложены пути, методы и средства психолого-педагогического сопровождения их развития. Исследование показало необходимость и значимость организации целенаправленной системной работы по формированию у педагогов осознанного стремления к постоянному развитию и деятельности по совершенствованию личностных качеств и профессиональных компетенций. Основу такой работы должно составлять психолого-педагогическое сопровождение профессионально-личностного развития педагогов.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая деятельность, готовность педагогов к профессиональной деятельности; профессионально-личностное развитие педагога, психолого-педагогическое сопровождение профессионально-личностного развития педагогов.

Svetlana A. Kirilova

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of Psychology,
St. Petersburg Academy of Sciences
postgraduate pedagogical education
named after K. D. Ushinsky,
Russia, St. Petersburg,
svt-71@mail.ru_

Для цитирования:

Кирилова С. А. (2026) К вопросу совершенствования психолого-педагогического сопровождения профессионально-личностного развития педагогов. *Психология человека и социальной среды*, 1(3), 99–106. doi: 10.25991/3033-8794.2026.78.42.012

On improving psychological and pedagogical support for the professional and personal development of teachers

Abstract

The article presents the results of studying the current state of teachers' readiness for professional activity, theoretical and methodological justification and the results of testing the model of the system of psychological and pedagogical support for their professional and personal development. The study examined teachers' satisfaction with their professional activities, which is an integrative indicator of a person's attitude to the profession. For the first time, a comprehensive, systematic study of the state of professional and psychological components of teachers' readiness for activity, determining its success, was conducted, ways, methods and means of psychological and pedagogical support for their development. The study has shown the need and importance of organizing purposeful systematic work to form teachers' conscious desire for continuous development and activities to improve personal qualities and professional competencies. The basis of such work should be psychological and pedagogical support for the professional and personal development of teachers.

Keywords: professional and pedagogical activity, teachers' readiness for professional activity; professional and personal development of a teacher, psychological and pedagogical support for professional and personal development of teachers.

Введение и постановка проблемы

Динамичность общественного развития предполагает, что профессиональная подготовленность человека не предопределена на весь период его профессиональной карьеры, и предусматривает необходимость непрерывного образования, процесса постоянного повышения профессиональной компетентности (Воевода & Воленко, 2023; Ефимова, Сорокин & Грибовский, 2021; Мелетичев & Шингаев, 2014; Шингаев, Юркова, Бунакова & Каликина, 2021; Заширинская, 2022).

Рассматривая проблему профессионально-личностного роста педагога, необходимо понимать структуру педагогической деятельности и субъективные (психические) свойства педагога, опираясь на которые можно влиять на процесс и результат профессионально-личностного развития педагога.

В литературе традиционно педагогическая деятельность рассматривается как многокомпонентная структура, включающая различные блоки (Табл. 1): гностический, проектировочный, конструктивный, организаторский и коммуникативный (Кузовлев, 2000); проектировочный (умения целеполагания), информационный, прогностический, конструктивный (умения принимать решения), организаторский, коммуникативный, контрольно-оценочный и коррекционный (Щербаков, 1967); презентативный, инсентивный, корректирующий и диагностирующий (Геницинский, 1992); логико-методологический, психолого-дидактический и технологический (Иванов, 1998).

В статье Ефимовой Г. З., Сорокина А. Н., Грибовского М. В. подчеркивается, что сравнительный анализ исследовательских подходов позволяет выявить лишь неструктурированный перечень компетенций. Тем не менее авторы все же обозначают спектр значимых личностных качеств и компетенций: общая эрудированность, методологические навыки, мотивация к педагогической работе, коммуникативные навыки, эмоциональный интеллект, стрессоустойчивость, харизматичность и современность в общении, справедливость, критическое мышление, рефлексия. Авторы также отмечают, что успешность педагогической деятельности определяется работоспособностью, самоконтролем, аналитическими навыками, умением работать в коллективе, соблюдением профессиональной этики (Ефимова, Сорокин & Грибовский, 2021).

Значительное число исследователей, изучавших проблему эффективности и качества профессиональной деятельности, отмечали значимость такой личностной характеристики личности, как мотивационная направленность (Мелетичев, 2014). Успешность педагогической деятельности обуславливается

прежде всего качественной (содержательной) характеристикой мотивов по принципу внутренней и внешней мотивации. Если для учителя педагогическая деятельность значима сама по себе, он получает от нее удовлетворение, стремится самореализоваться именно в ней, то правомерно вести речь о наличии у него внутренней мотивации. Если же педагогическая деятельность побуждается мотивами заработка, престижа и т.д., то речь идет о внешней мотивации (Кузьмина, 2013).

В числе факторов, детерминирующих успешность деятельности педагога, важное место занимает его профессиональное здоровье, а также эмоциональный интеллект (Шингаев, Юркова, Бунакова & Каликина, 2021; Заширинская, 2022).

В ряде исследований обращается внимание на зависимость успешности педагогической деятельности от уровня развития субъективных умений: дидактических, экспрессивных (речевых), перцептивных, суггестивных, академических (Ганоболин, 1965); информационных, мобилизующих, развивающих и ориентирующих (Якунин, 1998; Заширинская, 2016); тип направленности; уровень способностей, компетентность (Кузьмина, 1993).

В. А. Сластенин, рассматривая педагогическую деятельность как процесс решения типовых и оригинальных задач, разделяет ее на четыре этапа, каждому из которых соответствуют определенные педагогические умения. Первый этап — анализ педагогической ситуации, проектирование результатов и планирование педагогических воздействий; второй этап — конструирование и организация учебно-воспитательного процесса; третий — регулирование и корректирование педагогического процесса; четвертый — итоговый учет, оценка полученных результатов и определение новых педагогических задач (Сластенин, 2013). Каждый из этих подходов интересен и отражает специфику рассмотрения проблемы. Из таблицы видно, что подходы не противоречат, а дополняют друг друга. Обобщая изложенные подходы, можно заключить, что в качестве наиболее часто называемых значимых факторов, детерминирующих успешность профессионально-педагогической деятельности, авторы называют:

- профессиональные знания и умения,
- психолого-педагогические знания и умения,
- организаторские и коммуникативные умения,
- педагогическую направленность,
- личностные качества педагога.

Однако получившийся перечень не в полной мере отражает содержание профессионально-педагогической деятельности и должен быть дополнен таким компонентом, как способность к педагогическому творчеству, тесно связанному в профессионализмом педагога.

Табл. 1. Педагогическая деятельность как многокомпонентная структура (по данным литературы)

Автор	Блоки (компоненты, субъективные умения)
Кузовлев, 2000	гностический, проектировочный, конструктивный, организаторский, коммуникативный
Щербаков, 1967	проектировочный (умения целеполагания), информационный, прогностический, конструктивный (умения принимать решения), организаторский, коммуникативный, контрольно-оценочный, коррекционный
Геницинский, 1992	презентативный, инсентивный, корректирующий и диагностирующий
Иванов, 1998	логико-методологический, психолого-дидактический и технологический
Ефимова в соавт., 2021	общая эрудированность, методологические навыки, мотивация к педагогической работе, коммуникативные навыки, эмоциональный интеллект, стрессоустойчивость, харизматичность и современность в общении, справедливость, критическое мышление, рефлексия; работоспособность, самоконтроль, аналитические навыки, умение работать в коллективе, соблюдение профессиональной этики
Мелетичев, Шингаев, 2014	Мотивационная направленность (внутренняя и внешняя мотивация)
Шингаев в соавт., 2021	профессиональное здоровье, эмоциональный интеллект
Ганоболлин, 1965	субъективные умения: дидактические, экспрессивные (речевые), перцептивные, суггестивные, академические
Якунин, 1998	субъективные умения: информационные, мобилизующие, развивающие, ориентирующие
Кузьмина, 1993	субъективные умения: тип направленности; уровень способностей, компетентность
Сластенин, 2013	педагогические умения: анализ педагогической ситуации, проектирование результатов и планирование педагогических воздействий; конструирование и организация учебно-воспитательного процесса; регулирование и корректирование педагогического процесса; итоговый учет, оценка полученных результатов и определение новых педагогических задач

Следует добавить, что в последнее время сформировалась тенденция включать системы компонентов профессионально-личностного развития педагогов в рабочие программы повышения квалификации (Лапковская, 2026), обозначать в той или иной форме эти качества педагогов в сценариях мастер-классов (Сеничева, 2021; Птицына, 2021; Лапковская, 2023).

В целом программы повышения квалификации ориентированы на развитие свойств, обуславливающих успешность педагогической деятельности, что позволяет повышать готовность (мотивационную, когнитивную, операционно-деятельностную) к работе в образовательных учреждениях (Кирилова, 2013).

В качестве основы концепции профессионального развития личности традиционно рассматривается положение о том, что характер выбора жизненного и профессионального пути определяется внутренней позицией личности. Безусловно

соглашаясь в такой позиции, важно обратить внимание на наличие значимых ограничений для действительной свободы выбора педагогами путей личностного-профессионального развития, связанных в принципами функционирования образовательных систем. В числе наиболее существенных ограничений такого рода можно назвать:

- высокую профессиональную нагрузку, усугубляющуюся выполнением многочисленных дополнительных задач и поручений;
- недостаточную осведомленность о возможностях прохождения курсов переподготовки и повышения квалификации;
- не согласованные в самими педагогами решения руководства образовательных учреждений о направлении их на курсы повышения квалификации;
- возложение на педагогов дополнительных

задач в период обучения на курсах повышения квалификации;

- отсутствие возможностей для поддержания физического и психического здоровья и ряд других.

Все эти ограничения приводят к снижению у педагогов мотивации и целеполагания — как значимых компонентов системы личностно-профессионального развития (Ефимова и соавт., 2021; Кирилова, 2013; Мелетичев & Шингаев, 2014; Шингаев, в соавт., 2021). В таких условиях действительно работать сложно, личностно-профессиональное развитие становится проблемным. Возникает необходимость организации целенаправленной и системной работы, включающей психологическое сопровождение, направленное на развитие мотивации и целеполагания как основы активных действий педагогических работников по самосовершенствованию, как осознание ими себя в качестве субъекта личностно-профессионального развития.

Авторская позиция и модель психолого-педагогического сопровождения

В основе нашей позиции, направленной на разработку модели психолого-педагогического сопровождения личностно-профессионального развития педагогов лежит ряд положений. Основными из них являются:

во-первых, использование системного подхода в анализе педагогической деятельности, который в данном случае является наиболее перспективным направлением научного анализа;

во-вторых, понимание цели педагогической деятельности как основного, системообразующего ее фактора; целью педагогической деятельности в нашем понимании является результат, выражающийся в наличии у педагога профессионально важных и социально значимых качеств личности, необходимых как для успешной профессиональной деятельности, так и для достойной жизни в обществе;

в-третьих, рассматривая профессионально-педагогическую деятельность как систему, которую составляют структурные и функциональные компоненты, мы считаем, что она включает нормативно-содержательную (профессиональные и должностные требования), социально-педагогическую (осуществление процессов обучения, воспитания и развития в образовательной организации) и функционально-психологическую (психическое здоровье и личностное благополучие) составляющие, находящиеся

в единстве и взаимосвязи.

Психолого-педагогическое сопровождение профессионально-личностного развития педагогов рассматривается нами как специфический вид деятельности по созданию условий для активизации институциональных и личностных ресурсов, необходимых для формирования и качественного развития у педагогов основных компонентов готовности к реализации трудовых функций в изменяющихся социально-психологических и организационно-педагогических условиях.

К институциональным ресурсам мы относим:

- социально-психологическую и организационно-педагогическую среду профессиональной деятельности и профессионального развития,
- содержание и технологии повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов,
- мероприятия по повышению образовательного и культурного уровня во внутришкольном пространстве,
- организацию труда и отдыха педагогов,
- мотивацию и стимулирование профессионального развития педагога в образовательных организациях.

Личностные ресурсы составляют:

- мотивы выбора и осуществления педагогической деятельности,
- социальный и профессиональный статус педагога,
- коммуникативная компетентность и особенности ее реализации в педагогическом общении,
- профессиональное здоровье,
- удовлетворенность педагогическим трудом,
- педагогический опыт,
- мотивы и цели профессионального развития,
- социально-психологические установки,
- профессионально-личностные позиции,
- волевые особенности,
- деятельностно-значимые свойства личности.

В совокупности институциональные и личностные ресурсы мы объединяем в авторской модели психолого-педагогического сопровождения профессионально-личностного развития педагогов. Целью разработки такой модели является обозначение условий для развития у педагогов профессиональной и личностной готовности к организации и осуществлению мероприятий учебной и воспитательной работы, обеспечивающей высокое качество образовательного процесса.

Субъектами реализации предлагаемой модели выступает ряд специалистов, осуществляющих планирование, организацию и проведение мероприятий по психолого-педагогическому обеспечению профессионально-личностного развития педагогов.

Объекты модели — это педагоги образовательных организаций, то есть носители профессионально-личностного сознания, характерного для данной категории работников. В контексте предлагаемой модели педагоги, достигнувшие высокого уровня профессионального и личностного развития, могут рассматриваться уже в качестве субъектов ее реализации.

Компонентами модели системы психолого-педагогического обеспечения профессионально-личностного развития педагогов являются:

1. диагностика, анализ и оценка актуального состояния профессиональной и личностной готовности педагогов к осуществлению профессиональной деятельности;
2. использование мотивационного потенциала учебных занятий при прохождении педагогами курсов повышения квалификации (профессиональной переподготовки);
3. создание материальных и социально-психологических условий профессионально-личностного развития педагогов;
4. индивидуальные психолого-педагогические воздействия на педагогов, направленные на формирование у них мотивации профессиональной деятельности и профессионально-личностного развития;
5. стимулирование самосовершенствования профессиональной деятельности и профессионально-личностного развития педагогов;
6. поддержание личностных ресурсов педагогов, позволяющее на достаточном уровне реагировать на быстро изменяющуюся профессиональную среду (среди личностных ресурсов одним из важнейших мы считаем профессиональное здоровье);
7. анализ и оценка результативности и эффективности разработанной модели, проводимые в формате включенного наблюдения и само / взаимооценивания в ходе профессиональной деятельности и / или занятий при прохождении дополнительных профессиональных программ.

Базой для разработки и апробации модели психолого-педагогического обеспечения профессионально-личностного развития педагогов выступило ГБУ ДПО Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К. Д. Ушинского.

Организация исследования

Для дополнения теоретико-методологического обоснования модели системы психолого-педагогического сопровождения профессионально-личностного развития педагогов проведено

исследование, цель которого — изучение актуального состояния мотивационной готовности педагогов к профессиональной деятельности.

Базой для проведения исследования явились государственные общеобразовательные учреждения, подчиненные Комитету по образованию Правительства Санкт-Петербурга. В эмпирической части научно-исследовательской работы приняли участие 455 педагогов 62 образовательных учреждений Санкт-Петербурга.

В исследовании принимали участие только те педагоги, которые имели стаж педагогической деятельности от 3 лет и выше, а стаж работы в данном ОУ — более 1 года. Среди общего числа респондентов классное руководство имеет 55% педагогов, не имеют — 45%. По ступеням образования выборка имеет следующий состав: работают в начальной школе — 25%, в основной — 30%, в основной и старшей — 22%, в старшей — 11%, во всех параллелях (1–11 кл) — 14%. Выборка позволяет распространить полученные в ходе экспериментальной работы результаты на генеральную совокупность представителей данной профессиональной группы в Санкт-Петербурге.

Исследование носило комплексный характер, проводилось в течение двух лет (2022–2024 гг.) в рамках реализации программ дополнительного профессионального образования, в качестве методического инструментария были использованы методы анализа документов, опроса, наблюдения, психологического тестирования.

Результаты исследования

Проведенное исследование показало более широкие возможности, чем ранее считалось, системы дополнительного образования. Реализация программы психолого-педагогического сопровождения дала положительную динамику в повышении компонентов готовности педагогов к профессиональной деятельности.

Количество педагогов в мотивацией к профессиональному развитию возросло на 16%. Реализация программы способствовала развитию эмоциональной зрелости педагогов, их активности, способности сознательно управлять своими действиями, состояниями и побуждениями. Показатели по высокому уровню общего волевого самоконтроля выросли до 76%. До 51% возросло количество педагогов в высоком уровне настойчивости, до 79% — в высоком уровне самообладания.

Снизился процент педагогов, которые были ориентированы только на прямое денежное вознаграждение, в выраженной потребностью в признании и тенденции оказать давление на коллектив, навязать свое мнение, часто не прислушиваясь к мнению коллег — 20% педагогов. Увеличилось количество

педагогов, заинтересованных в решении рабочих моментов, ориентации на деловое сотрудничество, добросовестности при выполнении работы, продуктивном общении в коллективе, самостоятельности, сдержанности, уверенности в себе, зрелости — 41%.

Самые заметные изменения произошли в системе развития эмоционального интеллекта педагогических работников, что, в одной стороны, было вызвано их неподдельным, искренним интересом к этой теме, общим высоким мотивационным фоном, а в другой стороны, заметными позитивными изменениями и пользой, получаемой педагогами, причем не только в профессиональной сфере, но и в личной жизни. Возросло понимание педагогами чужих эмоций (обучающихся, коллег, родителей обучающихся) и своих эмоций. На уровне тенденций увеличились возможности педагогов по управлению эмоциями других людей — 20%, управлению своими эмоциями — 34%.

Обсуждение результатов исследования

Полученные в исследовании данные показали, что в ходе реализации программы отмечается положительная динамика в развитии таких важных профессиональных характеристик как уровень общего волевого самоконтроля, настойчивости и самообладания, улучшились показатели по гибкости поведения, снижении лабильности и импульсивности, повышении общего фона активности и работоспособности, снижении тенденции к росту количества педагогов в эмоциональным и профессиональным выгоранием. Кроме того, изменились тенденции в гуманистической ориентации личности: приоритетными стали стремление поддерживать гармоничные отношения в окружающими и вносить вклад в общее дело.

Представленные результаты апробирования разработанной модели системы психолого-педагогического сопровождения профессионально-личностного развития педагогов в системе дополнительного профессионального образования показали ее достаточную эффективность в условиях ограниченного количества временных ресурсов. Безусловно, в рамках курсов невозможно осуществить кардинальные изменения и некоторые результаты показывают положительную динамику лишь на уровне тенденции. В связи в этом необходима дальнейшая работа по проведению мероприятий предлагаемой системы, расширение спектра образовательных организаций их реализующих, усиление компонентов психологического интерактивного обучения.

Литература

- Воевода, Е. В., & Воленко, О. И.** (2023). Профессионально-личностное развитие преподавателя средствами дополнительного профессионального образования. *Мир науки, культуры, образования*, (6), 342–345.
- Геницинский, В. И.** (1992). *Основы теоретической педагогики*. Санкт-Петербург: СПбГУ.
- Ефимова, Г. З., Сорокин, А. Н., & Грибовский, М. В.** (2021). Идеальный педагог высшей школы: личностные качества и социально-профессиональные компетенции. *Образование и наука*, 23(1), 202–230.
- Защиринская, О. В., & Морарь, И. Т.** (2016). Особенности профессионального выгорания у педагогов различных типов образовательных учреждений. В М. Г. Чухрова, О. А. Белобрыкина (ред.). *Инновации в медицине, психологии и педагогике* (С. 154–159). Муй Нэ, Вьетнам: Немо Пресс.
- Защиринская, О. В., & Парфенова, О. А.** (2022). Динамика адаптации педагогов специальных школ к коммуникативным стрессам социального генеза. *Общество: социология, психология, педагогика*, (4), 59–65.
- Иванов, В.** (1998). Моделирование педагогической деятельности. *Высшее образование в России*, (4).
- Кирилова, С. А.** (2013). Формирование готовности к профессиональной деятельности у будущих офицеров силовых структур (Автореф. дис. канд. пед. наук). <http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/formirovanie-gotovnosti-k-professionalnoj-deyatelnosti-u-buduwih-oficerov.html>
- Кузовлев, В. П.** (2000). Преподавание в вузе: наука и искусство. *Педагогика*, (1).
- Кузьмина, Н. В.** (1989). *Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища*. Москва: Высшая школа.
- Кузьмина, Н. В., & Реан, А. А.** (1993). *Профессионализм педагогической деятельности*. Санкт-Петербург; Рыбинск: Б. и.
- Лапковская, С. А.** (2023). Открытый мастер-класс: от идеи к авторской модели: рабочая тетрадь слушателя. Новосибирск: ГАУК НСО НГОНБ.
- Лапковская, С. А.** (2026). Профессионально-личностное развитие педагога дополнительного образования в современном конкурсном пространстве. Новосибирск: Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования. <https://nirkipro.ru/download/8656-125-21365/>
- Мелетичев, В. В., & Шингаев, С. М.** (2014). *Мотивация профессиональной деятельности и профессиональное выгорание педагогов: теория, диагностика, взаимосвязь, профилактика*. Санкт-Петербург: АППО.
- Птицына, Е. В.** (2021). Мастер-классы в технологическом образовании: особенности их организации в позиции деятельностного подхода. *Преподаватель XXI век*, (2–1), 145–155.
- Сеничева, Ю. А.** (2021). Мастер-класс как эффективная форма представления педагогических практик. *Организационно-методическое письмо*. Владивосток: ГАУ ДПО ПК ИРО.
- Сластенин, В. А.** (2013). *Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки*. Москва: Академия.
- Шингаев, С. М., Юркова, Е. В., Бунакова, А. В., & Каликина, С. А.** (2021). Формирование и развитие эмоционального интеллекта в образовательном процессе. Санкт-Петербург: АППО.

Якунин, В. А. (1988). *Обучение как процесс управления. Психологические аспекты*. Ленинград: Просвещение.

References

Efimova, G. Z., Sorokin, A. N., & Gribovskiy, M. V. (2021). *Ideal'nyy pedagog vysshey shkoly: lichnostnyye kachestva i sotsial'no-professional'nyye kompetentsii* [The ideal higher school teacher: personal qualities and socio-professional competencies]. *Obrazovanie i nauka [Education and Science]*, 23(1), 202–230.

Genitsinsky, V. I. (1992). *Osnovy teoreticheskoy pedagogiki* [Fundamentals of theoretical pedagogy]. Saint Petersburg: SPbGU.

Ivanov, V. (1998). *Modelirovanie pedagogicheskoy deyatel'nosti* [Modeling of pedagogical activity]. *Vysshee obrazovanie v Rossii [Higher Education in Russia]*, (4).

Kirilova, S. A. (2013). *Formirovanie gotovnosti k professional'noy deyatel'nosti u budushchikh ofitserov silovykh struktur* [Formation of readiness for professional activity among future officers of law enforcement agencies] (Extended abstract of candidate dissertation). <http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/formirovanie-gotovnosti-k-professionalnoj-deyatelnosti-u-buduwih-oficerov.html>

Kuzmina, N. V. (1989). *Professionalizm deyatel'nosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya poftekhuchilishcha* [Professionalism of the activity of a teacher and master of industrial training in vocational schools]. Moscow: Vysshaya shkola.

Kuzmina, N. V., & Rean, A. A. (1993). *Professionalizm pedagogicheskoy deyatel'nosti* [Professionalism of pedagogical activity]. Saint Petersburg; Rybinsk: B. i.

Kuzovlev, V. P. (2000). *Prepodavanie v vuze: nauka i iskusstvo* [Teaching at a university: science and art]. *Pedagogika [Pedagogy]*, (1).

Lapkovskaya, S. A. (2023). *Otkrytyy master-klass: ot idei k avtorskoy modeli: rabochaya tetrad' slushatelya* [Open master class: from idea to author's model: listener's workbook]. Novosibirsk: GAUK NSO NGONB.

Lapkovskaya, S. A. (2026). *Professional'no-lichnostnoe razvitie pedagoga dopolnitel'nogo obrazovaniya v sovremen-nom konkursnom prostranstve* [Professional and personal development of a supplementary education teacher in the modern competitive environment]. Novosibirsk: Novosibirsk Institute for Advanced Studies and Retraining of Educators. <https://nikipro.ru/download/8656-125-21365/>

Meletichev, V. V., & Shingaev, S. M. (2014). *Motivatsiya professional'noy deyatel'nosti i professional'noe vygoranie pedagogov: teoriya, diagnostika, vzaimosvyaz', profilaktika* [Motivation of professional activity and professional burnout of teachers: theory, diagnostics, relationship, prevention]. Saint Petersburg: APPO.

Ptitsyna, E. V. (2021). *Master-klassy v tekhnologich-eskom obrazovanii: osobennosti ikh organizatsii s pozitsii deyatel'nostnogo podkhoda* [Master classes in technology education: features of their organization from the perspective of the activity approach]. *Prepodavatel' XXI vek [Teacher of the 21st Century]*, (2–1), 145–155.

Senicheva, Yu. A. (2021). *Master-klass kak effektivnaya forma predstavleniya pedagogicheskikh praktik. Organizatsionno-metodicheskoe pis'mo* [Master class as an effective form of presenting pedagogical practices. Organizational and methodological letter]. Vladivostok: GAU DPO PK IRO.

Shingaev, S. M., Yurkova, E. V., Bunakova, A. V.,

& Kalikina, S. A. (2021). *Formirovanie i razvitie emotsional'nogo intellekta v obrazovatel'nom protsesse* [Formation and development of emotional intelligence in the educational process]. Saint Petersburg: APPO.

Slastenin, V. A. (2013). *Formirovanie lichnosti uchitelya sovet'skoy shkoly v protsesse professional'noy podgotovki* [Formation of the personality of a Soviet school teacher in the process of professional training]. Moscow: Akademiya.

Voevoda, E. V., & Volenko, O. I. (2023). *Professional'no-lichnostnoe razvitie prepodavatelya sredstvami dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya* [Professional and personal development of a teacher by means of additional professional education]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya [World of Science, Culture, Education]*, (6), 342–345.

Yakunin, V. A. (1988). *Obuchenie kak protsess upravleniya. Psikhologicheskie aspekty* [Learning as a management process. Psychological aspects]. Leningrad: Prosveshchenie.

Zashchirinskaia, O. V., & Morar, I. T. (2016). *Osobennosti professional'nogo vygoraniya u pedagogov razlichnykh tipov obrazovatel'nykh uchrezhdeniy* [Features of professional burn-out among teachers of various types of educational institutions]. In M. G. Chukhrova & O. A. Belobrykina (Eds.). *Innovatsii v meditsine, psikhologii i pedagogike* [Innovations in medicine, psychology and pedagogy] (pp. 154–159). Mui Ne, Vietnam: Nemo Press.

Zashchirinskaia, O. V., & Parfenova, O. A. (2022). *Dinamika adaptatsii pedagogov spetsial'nykh shkol k kommunikativnym stressam sotsial'nogo geneza* [Dynamics of adaptation of special school teachers to communicative stresses of social origin]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika [Society: Sociology, Psychology, Pedagogy]*, (4), 59–65.