

ПСИХОЛОГИЯ PSYCHOLOGY



Оригинальное исследование

УДК 159.9

10.18413/2313-8971-2025-11-4-0-6

Боязитова И.В.* ,
Саттарова З.М. ,
Ганиева Э.С. 

Регулятивная функция профессионального самосознания педагога с позиции системно-субъектного подхода

Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова
пер. Учебный, д. 8, г. Симферополь, 295015, Республика Крым, Россия
boyazitova@list.ru*

Статья поступила 29 июля 2025; принята 17 декабря 2025;
опубликована 30 декабря 2025

Аннотация. Введение. Требования к личности педагога и трудности его профессиональной самореализации актуализируют проблему поиска новых методологических подходов к исследованию функциональной структуры профессионального самосознания педагога, что предполагает изучение данного феномена с позиций принципов системности и психологии субъекта. Цель исследования – обосновать с позиции системно-субъектного подхода регулятивную функцию профессионального самосознания педагога в системе «субъект-личность». Материалы и методы. Основой выступили ключевые положения системно-субъектного подхода, согласно которым регулятивная функция личности специфицируется через переживание, отражающее самоотношение и отношение к другому человеку, событиям; субъекта – через саморегуляцию, основой которой выступает контроль поведения. Для обоснования ее сущности и содержания использовались теоретические методы, включая систематизацию результатов, аналитическое обсуждение, сравнительный синтез, конкретизацию, интерпретацию научной литературы в соответствии с проблемой исследования. Результаты исследования и их обсуждение. Установлено, что регулятивная функция личностного уровня профессионального самосознания педагога реализуется через переживание и проявляется в эмоционально-ценостном отношении к себе как профессиональному, педагогическому труду, ко всем участникам образовательного процесса; проявляется в способности педагога осуществлять когнитивный, эмоциональный и волевой контроль поведения. Выявлено, что когнитивный контроль представляет собой стилевые когнитивные способности педагога; эмоциональный контроль – способности педагога к эмпатии и регулированию эмоциональных состояний; волевой контроль – способность педагога к произвольной организации волевых усилий и контролю педагогических действий. Заключение. Регулятивная функция профессионального самосознания

педагога может быть описана через ведущие структурные образования личности и субъекта педагогической деятельности. Согласованное взаимодействие самооценки и субсистем контроля поведения определяет эффективность регулятивной функции, что определяет направления практической деятельности психологических служб образования при проектировании и реализации программ, направленных на создание оптимальных условий для самореализации педагога.

Ключевые слова: педагог; профессиональное самосознание; регулятивная функция; эмоционально-ценостное отношение; когнитивный контроль; эмоциональный контроль; волевой контроль

Информация для цитирования: Боязитова И.В., Саттарова З.М., Ганиева Э.С. Регулятивная функция профессионального самосознания педагога с позиции системно-субъектного подхода // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2025. Т.11. №4. С. 75-90. DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-4-0-6.

I.V. Boyazitova* ,
Z.M. Sattarova ,
E.S. Ganieva 

The regulatory function of teachers' professional self-awareness from a systemic-subject perspective

Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University,
8 Uchebny Ln., Simferopol, 295015, Republic of Crimea, Russia boyazitova@list.ru*

*Received on July 29, 2025; accepted on December 17, 2025;
published on December 30, 2025*

Abstract. *Introduction.* The personality traits required of teachers and the challenges they face in achieving professional fulfilment have made it necessary to search for new methodological approaches to studying the functional structure of teachers' professional self-awareness. This involves examining the phenomenon from the perspective of systemics and the psychology of the subject. *The purpose of the study* is to substantiate the regulatory function of teachers' professional self-awareness within the 'subject-person' system, adopting a system-subject approach. *Materials and methods.* The study of the regulatory function of a teachers' professional self-awareness is based on the key principles of the system-subject approach, which states that the regulatory function of a person is specified through experiences that reflect self-attitude and attitudes towards others and events, while the regulatory function of a subject is specified through self-regulation, which is based on behavioral control. Theoretical methods were employed to substantiate its essence and content. These methods included the systematisation of results, an analytical discussion, a comparative synthesis, the concretisation of findings and the interpretation of scientific literature in accordance with the research problem. *Research Results and Discussion.* It was established that the regulatory function of the personal level of teachers' professional self-awareness is realized through experience and manifests itself in an emotional and value-based attitude towards oneself as a professional, pedagogical work, and all participants in the educational process. The regulatory function of the subject level of professional self-awareness manifests itself in a teacher's ability to exercise cognitive, emotional, and volitional control over their

behavior. It was revealed that cognitive control is a teacher's style-specific cognitive ability; emotional control is a teacher's ability to empathize and regulate emotional states; and volitional control is a teacher's ability to voluntarily organize their volitional efforts and control their pedagogical actions. *Conclusions.* It was proven that the regulatory function of teachers' professional self-awareness can be described through the leading structural formations of the personality and the subject of pedagogical activity. The coordinated interaction of self-esteem and behavioral control subsystems determines the effectiveness of the regulatory function, which determines the directions of practical activities of psychological services in education in the design and implementation of programs aimed at creating optimal conditions for the self-realization of a teacher.

Keywords: teacher; professional self-awareness; regulatory function; emotional value relationship; cognitive control; emotional control; volitional control

Information for citation: Boyazitova, I.V., Sattarova, Z.M. and Ganieva, E.S. (2025), "The regulatory function of teachers' professional self-awareness from a systemic-subject perspective", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 11 (4), 75-90, DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-4-0-6.

Введение (Introduction). В российском обществе все острее актуализируется запрос на гуманитарно-ориентированное образование, на образованного человека, обнажая, тем самым, ключевое противоречие современного образовательного пространства: между представлением педагога ключевой фигурой, определяющей развитие образования и реальной ситуацией – кризис авторитета преподавателя, дефицит высококвалифицированных кадров, отличающихся зрелыми целесообразно-приемлемыми формами поведения в деятельности и общении, ориентированных на самосовершенствование и самообразование. Выход из сложившейся ситуации видится в решении одной из стратегических задач развития образования на всех уровнях, определенной в разрабатываемой Стратегии развития образования РФ до 2036 г. с перспективой до 2040 г.¹, а именно в создании оптимальных условий для самореализации, саморазвития, самообразования педагога в профессиональной деятельности. Другими словами, стоит задача развития и формирования профессионального

самосознания педагога, которое во многих исследованиях рассматривается как проблемная зона педагогической деятельности. Стоит вопрос: «Для чего необходимо развивать и формировать профессиональное самосознание педагога, каковы его функции?»

Теоретический анализ показал, что сложились разные научные подходы к пониманию сущности и функций профессионального самосознания педагога. В рамках общепсихологического подхода самосознание рассматривается как «ядро» личности, как процесс осознания себя как личности, как субъекта деятельности (Рубинштейн, 2012 и др.); как результат, представленный в системе «образов Я» (Столин, 1977 и др.), в «Я-концепция» (Налчаджян, 2003 и др.). Исследователи подчеркивают, что самосознание, выступая ключевым условием творческой самореализации человека, выполняет функции самоконтроля, саморазвития, самосовершенствования личности.

В психолого-педагогических исследованиях профессиональное самосознания педагога трактуется, как

¹ Постановление СФ ФС РФ от 14.03.2025. № 49-СФ «О стратегических направлениях развития образования в

Российской Федерации в условиях современных вызовов» // КонсультантПлюс:сайт.URL: <https://www.consultant.ru/search/?q=%>

целостный образ себя, включающий систему представлений и отношений к себе как к профессионалу (Митина, 1998); как осознание педагогом себя в системе профессиональной деятельности, педагогического общения, собственной личности (Вачков, 2002). В данных исследованиях функции профессионального самосознания соответствуют его структуре, т.е. по Л.М. Митиной самосознание педагога выполняет когнитивную, аффективную, поведенческую функции; по И.В. Вачкову – функции самореализации, определение места в сообществе профессионалов, саморегуляции.

В исследованиях психолого-акмеологической направленности (Деркач, Москаленко, 1999; Золотова, 2005 и др.) профессиональное самосознание педагога раскрывается как личностное образование, субъектный опыт профессионала, как целенаправленный и интегральный процесс, способствующий преодолению психологических трудностей и становлению профессиональной зрелости взрослой личности в педагогической деятельности.

Основой исследований профессионального самосознания педагога, выполненных в ключе личностно-аксиологического подхода (Кряхтунов, 2005; Сластенин, 2005 и др.), выступают положения о профессиональном саморазвитии педагога как внутриличностном процессе, активность которого координируется динамикой ценностно-смысовых образований. Так, в исследованиях В.А. Сластенина профессиональное самосознание учителя представлено как фундамент личности, функциональная структура которого представлена отражающе-регулирующей (регулирующая система педагогических действий), конституирующей (личностные нормы педагогической деятельности), конструирующей (способность самостоятельного проектирования и реализации педагогической деятельности) функциями, обеспечивающих согласованное

взаимодействие ведущих личностных образований.

С учетом требований к личности педагога и трудностей его профессиональной самореализации, на современном этапе актуализируется проблема поиска новых методологических подходов, отвечающих современным тенденциям психологии к исследованию функциональной структуры профессионального самосознания педагога, что предполагает изучение данного феномена с позиции принципов системности и психологии субъекта. Одним из таких подходов выступает системно-субъектный подход (Сергиенко, 2018; 2019; 2021; Сергиенко, Виленская, 2018; Виленская, 2021; Кадочникова, Сергиенко, 2023 и др.), не противоречащий сложившимся концептуальным подходам к исследованию профессионального самосознания педагога как личностной категории и позволяющий представить функциональную структуру данного феномена в системе «субъект-личность», где согласованное взаимодействие когнитивной, регулятивной и коммуникативной функций личностного и субъектного уровней профессионального самосознания выступает показателем психологической зрелости педагога как профессионала. Важно отметить, что системно-субъектный подход объединяет имеющиеся подходы и вносит новые аспекты в исследовании функциональной структуры профессионального самосознания педагога, основанные на целостном изучении его личностных и субъектных характеристик.

В соответствии с субъектно-личностной организацией человека, профессиональное самосознание педагога мы рассматриваем как процессуальное многоуровневое образование, функционально обеспечивающее способность педагога осуществлять профессиональную деятельность на высоком уровне эффективности и целесообразности, на основе согласованного взаимодействия

ведущих структурных образований личности и субъекта педагогической деятельности на когнитивном, регулятивном и коммуникативном уровнях профессионального самосознания. Структурные образования личности определяют общее направление самоорганизации и саморазвития профессионального самосознания педагога. Структурные образования субъекта профессионального самосознания представляют собой лично значимые способы самоорганизации, саморегуляции педагогической деятельности, педагогического взаимодействия, профессионально-личностного развития.

Учитывая, что по данным всероссийского исследования, в котором приняло участие 40000 респондентов, у 75% педагогов выявлены симптомы выгорания, а по результатам ряда исследований большинство педагогов не способны объективно оценить свои профессиональные качества и компетенции (Андринко, 2020; Малкарова, 2024 и др.), самооценка профессиональных компетенций находится на среднем и ниже среднего уровне (Карпова, Невзорова, 2020 и др.); у большей половины педагогов сознание мозаично, суждения категоричны, отсутствует способность целостного видения ситуации (Петрова, 2009); выявлен средний уровень развития саморегуляции (Катунина, Петухова, Серегина, Стратиенко, 2023), волевой регуляции (Жданова, 2020; Савинова, Яикова, 2018); характерным является невысокий уровень развития внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта (Минюрова, 2024), приобретает особую актуальность проблема исследования регулятивной функции профессионального самосознания педагога.

Описание и обоснование регулятивной функции профессионального самосознания педагога через ведущие структурные образования личности и субъекта педагогической деятельности, расширяет

научные представления о сущности, функциональной структуре и содержании профессионального самосознания, что представляет теоретическую значимость для психологической науки и определяет направления практической деятельности психологических служб образования при проектировании и реализации программ, направленных на создание оптимальных условий для самореализации, саморазвития, самообразования педагога в профессиональной деятельности.

Цель исследования заключается в обосновании с позиции системно-субъектного подхода регулятивной функции профессионального самосознания педагога в системе «субъект-личность», функционально обеспечивающей эмоционально-ценостное отношение личности педагога к педагогической деятельности и способность осуществлять ее саморегуляцию в рамках когнитивного, эмоционального и волевого контроля поведения.

Материалы и методы (Materials and methods). Для достижения цели работы были определены следующие исследовательские задачи, соответствующие этапам теоретического исследования:

– провести анализ общепсихологического (Налчаджян, 2003; Рубинштейн, 2012; Столин, 1977 и др.), психолого-педагогического (Вачков, 2002; Митина, 1998 и др.), психолого-акмеологического (Деркач, Москаленко, 1999; Золотова, 2005 и др.), личностно-аксиологического (Кряхтунов, 2005; Сластенин, 2005 и др.) подходов к проблеме исследования сущности и функций профессионального самосознания педагога;

– руководствуясь ключевыми положениями системно-субъектного подхода, согласно которым регулятивная функция личности специфицируется через переживание, отражающее самоотношение и отношение к другому человеку, событиям, а субъекта – через контроль поведения (Сергиенко, 2018, 2019, 2021; Сергиенко,

Виленская, 2018; Виленская, 2021; Кадочникова, Сергиенко, 2023 и др.), раскрыть содержание регулятивной функции профессионального самосознания педагога в системе «субъект-личность», сравнив и сопоставив с научными представлениями, сложившимися в отечественных и зарубежных исследованиях аффективной функции профессионального самосознания (Вачков, 2002; Митина, 1998 и др.), когнитивного (Моросанова, 2014; Моросанова, Кондратюк, 2020; Сергиенко, 2018; Холодная, 2004; Sternberg, 2011; Zhang et al., 2012 и др.), эмоционального (Сергиенко, 2019; Davis, 1983; Mayer, Salovey, 1997 и др.), волевого (Сергиенко, 2018; Сергиенко, Виленская, 2018; Виленская, 2021; Deci, Ryan, 2002, 2008; Kuhl, 1996, 2000 и др.) контроля поведения;

— опираясь на результаты современных эмпирические исследований самооценки (Андринко, 2020; Гуслякова, 2013; Кряхтунов, 2005; Малкова, 2024; Степаненко, 2012 и др.), когнитивного стиля (Кац, 2020; Keefe, 1979 и др.), диалектической логики (Петрова, 2009 и др.), эмоционального интеллекта (Матвейчук, 2011; Павлова, Сергиенко, 2016; Puertas Molero, Perez-Cortes, Sanchez-Zafra, Castaneda-Vazquez, 2018 и др.), педагогической эмпатии (Дмитриева, Лаврентьева, 2021; Faber, Fischer, Heinzel, 2018, Liekam, 2004; Spies, Stecklina, 2015 и др.), волевой регуляции педагога (Жданова, 2020; Куличева, Назметдинова, 2009 и др.), обосновать возможность реализации регулятивной функции профессионального самосознания педагога на личностном и субъектном уровнях.

Исследование регулятивной функции профессионального самосознания педагога в системе «субъект-личность» проводилось с использованием комплекса теоретических методов, включая систематизацию, аналитическое обсуждение, сравнительный синтез, конкретизацию, интерпретацию результатов, представленных в научной литературе, по изучаемой проблеме.

Результаты исследования и их обсуждение (Research Results and Discussion). В соответствии с представлениями системно-субъектного подхода (Сергиенко, 2018, 2019, 2021 и др.), *регулятивная функция личностного уровня профессионального самосознания педагога* реализуется через переживание и проявляется в эмоционально-ценностном отношении к себе как профессиональному, к педагогическому труду, к личности обучающегося, к своим профессионально важным качествам.

Определение сущности регулятивной функции личностного уровня профессионального самосознания сопоставимо с психолого-педагогическими представлениями об аффективной функции профессионального самосознания педагога, которая рассматривается через самооценку, систему «Я – отношение» к своим педагогическим действиям, к реализации педагогического взаимодействия, к своим профессиональным качествам личности (И.В. Вачков, Л.М. Митина и др.). В исследованиях отмечается, что самооценка как способность педагога оценивать свои личные и профессиональные качества, свой профессиональный потенциал, свое место в профессиональном сообществе на основе принятых в образовании норм и ценностей педагогической деятельности, выступает основным структурным компонентом профессионального самосознания педагога.

Регулятивная функция самооценки подтверждается эмпирическими результатами и выводами, представленных в современных исследованиях. Так, в ряде работ подчеркивается, что в результате эмоционального переживания соответствия актуального «образа Я» идеальному «образу Я», самоотношения, чувству удовлетворенности собой, педагогическим взаимодействием, своим профессиональным трудом, осуществляется саморегулирующая функция самосознания педагога (Гуслякова, 2013; Степаненко, 2012 и др.). Установлено, что педагоги с завышенной самооценкой

отличаются повышенной самоуверенностью в профессиональной деятельности, что приводит к когнитивным искажениям, негативно влияющим на качество педагогической деятельности; педагоги с заниженной самооценкой характеризуются высокой тревожностью, неуверенностью и трудностями в принятии решений, не проявляют инициатив и активности, испытывают чувство неудовлетворенности, что отрицательно сказывается на результативности педагогического труда (Андриненко, 2020).

Необходимо подчеркнуть, что в современном как российском, так и зарубежном образовании, реализация компетентностного подхода, предполагает при аттестации педагогических кадров проведение не только экспертной оценки, но и рефлексивной самооценки компетентности педагогов. За рубежом оценки и самооценки педагога ориентированы на повышение качества образования, оптимизацию профессионального саморазвития, создание условий для личностного развития учащихся (Dixit, 2019; Gadušova, 2019; Kaur, 2019; Mahmoodi, 2019; Malinauskas R. K., 2020; Dung, Huu, Hang, Ha, 2020). В исследовании Е.В. Карповой, А.В. Невзоровой отмечается, что аттестация педагогических кадров должна сочетать как рефлексивную оценку, так и самооценку профессиональных компетенций педагога в соответствии с требованиями, представленных в «Профессиональном стандарте педагогической деятельности», как «представление педагога о том, в какой мере у него сформированы те или иные компетенции», «как надежный показатель степени сформированности и дифференцированности субъективных представлений о психологическом содержании и структуре деятельности». (Карпова, Невзорова, 2020: 8, 16).

Изложенные положения системно-субъектного подхода, выступили основой рассмотрения регулятивной функции самосознания педагога как субъекта

профессиональной деятельности, в рамках трех субсистем контроля поведения.

Первая субсистема контроля поведения – когнитивный контроль (когнитивная регуляция), представляющий собой стилевые когнитивные способности педагога – способности к перцептивному анализу, к умозаключениям, к когнитивной гибкости, к упорядочиванию профессиональных знаний и опыта, к планированию и моделированию педагогических целей и действий.

Понимание способности педагога к когнитивному контролю профессиональной деятельности и саморазвитию основано на положениях, изложенных в исследованиях Е.А. Сергиенко (Сергиенко, 2018 и др.), М.А. Холодной (Холодная, 2004 и др.), в которых когнитивный стиль рассматривается как особый тип интеллектуальных способностей, как способ когнитивного анализа и преобразования воспринимаемого материала, как психический механизм управления познавательными процессами, познавательной активностью, интеллектуальными ресурсами, регуляции аффектов. Наши представления о когнитивном контроле основаны и на результатах исследования В.И. Морсановой и Н.Г. Кондратюк (Морсанова, Кондратюк, 2020), в которых осознанная саморегуляция понимается как метаресурс достижения целей на личностно-регуляторном, так и когнитивно-операциональном уровнях. Для осмыслиения когнитивного контроля, интерес представляют работы Дж. Биггс (Biggs, 2011), Р. Стернберг с коллегами (Sternberg, 2011; Zhang et al., 2012), в которых когнитивные стили описываются в контексте выборов и предпочтений, как средства, регулирующие профессиональную деятельность.

Вторая субсистема контроля поведения – эмоциональный контроль (эмоциональная регуляция), который рассматривается как способность педагога понимать и регулировать собственные

эмоции и обучающихся, родителей, коллег в ситуациях педагогического взаимодействия, т.е. это способности педагога к эмпатии и регулированию как собственных эмоций, эмоциональных состояний, так и субъектов образовательного процесса.

Представление о способности педагога к осуществлению эмоционального контроля опирается на положения системно-субъектного подхода к изучению эмоционального интеллекта как способности понимать и регулировать собственные и чужие эмоции (Сергиенко, 2019). Такой подход соответствует и другим современным моделям исследования эмоционального интеллекта. Так, Дж. Майер и П. Саловей в модели эмоционального интеллекта выделяют способности воспринимать, чувствовать и выражать, понимать и объяснять, рефлексивно контролировать и регулировать собственные эмоции и других людей (Maye, Salovey, 1997). Р. Бар-ОН рассматривает эмоциональный интеллект как комплекс некогнитивных способностей и навыков: межличностных, внутриличностных, регулятивных, эмоциональных (Bar-On, 1997). Д. Гоулман выделяет в структуре эмоционального интеллекта самосознание, саморегуляцию, мотивацию, эмпатию, социальные навыки; представляет эмоциональный интеллект как способность распознавания, эмпатического понимания, регулирования собственных эмоций и других людей, содействия их развитию (Goleman, 1995). Эмпатия в концепции М. Дэвиса рассматривается как способность к децентрации (пониманию, перевоплащению), к регуляции эмоционального дистресса, умение оказывать эмпатическую помощь (эмпатический ответ) (Davis, 1983). Важно подчеркнуть, что К. Роджерс, следя традициям гуманистического подхода, описывает эмпатию как важнейшую установку педагога, как эмпатический процесс, характеризующийся сохранением собственной позиции, сопереживанием, динамичностью (Rogers, 1983).

Третья субсистема контроля поведения – волевой контроль (волевая регуляция), под которым понимается способность педагога к произвольной организации волевых усилий в трудных ситуациях профессиональной деятельности, контролю педагогических действий.

В понимании способности педагога к осуществлению волевого контроля мы исходим из представлений системно-субъектного подхода, в рамках которого волевая регуляция рассматривается, как одна из субсистем контроля поведения, синхронизирующаяся в своем развитии с другими субсистемами на разных стадиях становления (Сергиенко, 2018; Сергиенко, Виленская, 2018; Виленская, 2021). Г.А. Виленская пишет, что контроль поведения «должен включать в себя весь спектр регуляторных феноменов – от сознательно предпринимаемых усилий по преодолению внутренних и внешних препятствий до поддержания целенаправленной активности в фоновом режиме»; в трудных ситуациях, превышающих регуляторные возможности субъекта, или когда субсистемы контроля поведения дисгармоничны «требуются сознательные регуляторные усилия, которые переживаются как волевые, и реализуется вариант произвольной волевой регуляции, в ходе которой может происходить наделение действия новым смыслом, преодоление внутренних препятствий»; при разрешении сложной ситуации «волевой контроль возвращается в фоновый режим и человек может не замечать его функционирования»; «контроль поведения интегрирует все варианты волевого поведения» (Виленская 2021: 290).

Системно-субъектный подход имеет принципиальные отличия в понимании волевой регуляции от подходов, сложившихся в современной психологии. Вместе с тем, данный подход объединяет, со сложившимися в психологии подходами, представления о волевой регуляции, как «способности к активному

самодетерминированному пристрастному выбору» (Виленская 2021: 295). Так, отечественные психологи, рассматривая волевую регуляцию в ракурсе борьбы мотивов, личностных характеристик, порождения новых смыслов действия и т.п., подчеркивают ее связь с особой внутренней активностью человека, с преодолением препятствий и трудностей деятельности (Иванников, 2010; Ильин, 2009 и др.). Среди зарубежных психологов, занимающихся исследованием волевого поведения, необходимо отметить J. Kuhl – разработчика проблемы воли как проблемы контроля за действием (Kuhl, 1996, 2000) и E. L. Deci., R. M. Ryan – авторов теории самодетерминации (Deci, Ryan, 2002, 2008), чьи научные взглядыозвучны с идеями системно-субъектного подхода о волевой регуляции как «самоподдерживающейся регуляции, основанной на глубоко внутренней мотивации человека» (Виленская 2021: 288).

Реализация регулятивной функции субъектного уровня профессионального самосознания педагога через когнитивный контроль поведения подтверждается результатами эмпирических исследований, выполненных в русле изучения когнитивного стиля, диалектической логики. Так, в исследованиях А.С. Каца когнитивный стиль рассматривается в контексте достижения зрелых форм поведения: способности педагога к эффективной организации педагогического взаимодействия, к регулированию своей профессиональной деятельности в целях совершенствования, к обогащению своего творческого потенциала (Кац, 2020). Дж. Киефе провел категоризацию когнитивных стилей педагогов, выбрав за основу критерий потребности в самоактуализации и мотивы достижения в профессиональной деятельности (Keefe, 1979). Г.Б. Петрова разрешение противоречий современного образования видит «в преодолении стереотипов в профессиональном самосознании педагогов», а именно, в

формировании диалектической логики у педагогов, изменяющей угол зрения на профессию, помогающей решать профессиональные проблемы» (Петрова, 2009: 14). Автор рассматривает диалектическую логику как основу развития профессионального самосознания.

Результаты эмпирических исследований эмоционального интеллекта, педагогической эмпатии педагога доказывают, что *регулятивная функция субъектного уровня профессионального самосознания педагога специфицируется и через эмоциональный контроль*. Например, в работе Н.С. Павловой, Е.А. Сергиенко при исследовании взаимосвязи удовлетворенностью жизнью и контроля поведения у представителей разных типов профессий было выявлено, что профессиональная деятельность педагогов, в отличие от строго регламентируемой деятельности, в большей степени координируется эмоциональной регуляцией и личностными смыслами, что объясняется ее нерегламентированной спецификой, связанной с самоорганизацией (Павлова, Сергиенко, 2016). Авторами эмпирически установлено, что от эмоциональной регуляции зависит успешность деятельности, профессиональное саморазвитие представителей нерегламентированных профессий.

Н.Н. Матвейчук подчеркивает, что уровень развития эмоционального интеллекта, базисной составляющей которого является эмпатия, выступает показателем развития профессионального самосознания педагога, мерой профилактики профессиональных деформаций, определяет достижение профессионального мастерства и зрелости личности (Матвейчук, 2011).

В исследовании Дмитриевой А.Г., Лаврентьевой Е.А. эмпатичность рассматривается как отличительная черта профессионального самосознания педагога; подчеркивается, что несформированная способность к эмпатичному общению приводит не только к потере контакта с

обучающимися, эмоциональному истощению, но и утрате профессионального самосознания (Дмитриева, Лаврентьева, 2021).

В зарубежных исследованиях подчеркивается, что эмпатия – основа педагогических ценностей (Faber, Fischer, Heinzel, 2018, Spies, Stecklina, 2015), фундамент профессионализма в педагогической деятельности (Liekam, 2004).

Результаты эмпирических исследований особенностей волевой регуляции педагога подтверждают, что *регулятивная функция субъектного уровня профессионального самосознания педагога реализуется также через волевой контроль поведения*. Так, в работе С.С. Куличевой и И.С. Назметдиновой, в которой феномен воли рассматривается как способность педагога к сознательному преодолению психологических барьеров, связанных с ситуациями конфликта, адаптации, кризиса и др., характерными для педагогической деятельности, установлено, что негативные переживания, обусловленные психологическими барьерами, влияют на качество, работоспособность, достижения цели, что требует волевых усилий, внутренней работы по преодолению трудностей профессиональной деятельности (Куличева, Назметдинова, 2009).

В исследовании Н.Е. Ждановой волевая активность обсуждается как фактор в прогнозировании профессионального будущего, уровень которой зависит от развития волевых качеств личности, обуславливающих продуктивность решения педагогические задач, профессиональное саморазвитие и мастерство педагога

Проведенный теоретический анализ современных работ, посвященных исследованию саморегуляции педагогов, позволил подтвердить, что функциональное назначение контроля поведения, включающего когнитивную, эмоциональную, волевую регуляцию как составные части и обязательные признаки субъектного уровня профессионального

самосознания, заключается в регуляция педагогической деятельности, педагогического взаимодействия, профессионально-личностного развития педагога.

Заключение (Conclusions). Теоретический анализ исследований, выполненный в контексте системно-субъектного подхода, показал, что профессиональное самосознание педагога выступает процессуальной категорией как личности, так и категорией взаимодействия, согласованности субъекта и личности. Руководствуясь положениям системно-субъектного подхода, результатами обобщенного анализа современных исследований, доказано, что регулятивная функция профессионального самосознания педагога может быть описана через ведущие структурные образования личности и структурные образования субъекта педагогической деятельности.

Регулятивная функция личностного уровня профессионального самосознания педагога реализуется через самооценивание и проявляется в обобщенном и устойчивом эмоционально-ценостном отношении к себе как профессиональному, к педагогической деятельности, ко всем субъектам образовательного процесса.

Регулятивная функция субъектного уровня профессионального самосознания педагога проявляется через процесс саморегуляции, основой которой выступает сложно организованная система «контроль поведения», включающая три субсистемы – когнитивный контроль, эмоциональный контроль, волевой контроль. Когнитивный контроль реализуется через стилевые когнитивные способности педагога к перцептивному анализу, к умозаключениям, к когнитивной гибкости, к упорядочиванию профессиональных знаний, к планированию целей и моделированию условий их достижения, к программированию педагогических действий, оцениванию результатов. Эмоциональный контроль раскрывается в способности педагога

понимать, анализировать, разделять, рефлексивно контролировать, регулировать собственные эмоции и чувства субъектов образования, в способности к самомотивации, к пониманию и управлению межличностными отношениями. *Волевой контроль* характеризует способность педагога к произвольной организации волевых усилий в трудных ситуациях профессиональной деятельности, к контролю педагогических действий, к активному, творческому управлению образовательным процессом и саморазвитием в профессии.

Согласованное взаимодействие самооценки и субсистем контроля поведения определяет эффективность регулятивной функции профессионального самосознания педагога, что выступает ключевым условием достижения значимых результатов в педагогической деятельности и в профессионально-личностном развитии.

Результаты, проведенного теоретического исследования, могут выступить руководством при проектировании программ психологической поддержки развития профессионального самосознания педагога, где необходимо выделить одно из основных направлений работы по формированию адекватной самооценки и саморегуляции, определяющих действие его регулятивной функции, что в целом обеспечивает усиление процесса отождествления себя с педагогической деятельностью, стремление педагога к систематизации и структурированию предметного материала, к поиску оптимальных технологий обучения, к определению траектории саморазвития; позволяет своевременно обнаружить, критически оценить, исправить недочеты и в дальнейшем повысить эффективность как учебной, так и преподавательской деятельности; выполняет значимую роль в создании безопасной образовательной среды и условий для аутентичной коммуникации.

Список литературы

Андриненко О.А. К проблеме профессиональной самооценки современного педагога // АНИ: педагогика и психология. 2020. №3 (32). С. 309-311. DOI: 10.26140/anip-2020-0903-0071.

Вачков И.В. Развитие самосознания учителей и учащихся в полисубъектном взаимодействии. Автореф. дис... д-ра. психол. наук. М., 2002. 19 с.

Виленская Г.А. Волевая регуляция // Разработка понятий в современной психологии. Т.3. Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, Н.Е. Харламенкова, Г.А. Виленская. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2021. С. 275-299.

Гуслякова, Н. И. Профессиональное сознание учителя: психологический аспект. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2013. 284 с.

Деркач А.А., Москаленко О.В. Профессиональное самосознание руководителей образовательных учреждений: теория, методология, практика. Москва: Изд-во Астрахан. гос. пед. ун-та, 1999. 577 с.

Дмитриева А.Г., Лаврентьева Е.А. Анализ значимости эмпатии в педагогической деятельности преподавателя вуза // Концепт. 2021. № 6. С. 119-130. DOI 10.24412/2304-120X-2021-11046.

Жданова Н. Е. Исследование волевой активности педагогов как фактора прогнозирования профессионального будущего // Московский экономический журнал. 2020. №6. С. 859-865. DOI: 10.24411/2413-046X-2020-10446.

Золотова О.П. Психологические трудности в развитии профессионального самосознания учителя и пути их преодоления. Автореф. дис...канд. психол. наук. М., 2005. 24 с.

Иванников В.А. Воля // Национальный психологический журнал. 2010. № 1 (3). С. 97-102.

Ильин Е. П. Психология воли. СПб.: Питер. 2009. 368 с.

Кадочникова И.В., Сергиенко Е.А. Категория зрелости как основа интегративности и согласованности психической организации человека (теоретический анализ проблемы с позиций системно-субъектного подхода Е.А. Сергиенко) // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. 2023. № 2 (22). С. 47-51

Карпова Е.В., Невзорова А.В. Рефлексивная самооценка профессиональных компетенций педагогами и студентами бакалавриата // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 1 (118). С. 8-18. DOI: 10.20323/1813-145X-2021-1-118-8-18.

Кац А.С. Когнитивные стили современных педагогов: от дефиниции к реализации // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2020. №3 (108). С. 176-182. DOI:10.37972/chgpu.2020.108.3.020.

Кряхтунов М.И. Психолого-педагогические условия профессионального саморазвития учителя // Сибирский педагогический журнал. 2005. № 5. С. 19-34.

Куличева С.С., Назметдинова И.С. Психологический барьер и барьераустойчивость как феномен воли в профессиональной деятельности педагога // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2009. № 7-2. С. 198-202.

Малкарова Р.Х. Самооценка педагога как фактор успешности в профессиональной деятельности // Актуальные вопросы современного образования: сборник научных трудов. 2024. №1. С. 119-121. DOI: 10.24412/Й-37273-2024-1-119-121.

Матвейчук Н.Н. Развитие эмоционального интеллекта педагога как цель деятельности стажерской площадки // Система ценностей современного общества. 2011. № 17-2. С. 249-253.

Минюрова С.А. Эмоциональный интеллект как ресурс саморазвития педагога при синдроме выгорания в профессии // Педагогическое образование в России. 2024. № 4. С. 39-48.

Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта. 1998. 200 с.

Моросанова В.И., Кондратюк Н.Г. Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ 2020» // Вопросы психологии. 2020. Т. 66. № 4. С. 155-167.

Налчаджян А.А. Я-концепция // Психология самосознания: хрестоматия. Самара: Бахрах-М. 2003. С. 270-332.

Особенности саморегуляции и мотивации профессиональной деятельности у молодых педагогов / Катунина Н.П., Петухова Л.П., Серегина Н.В., Стратиенко Е.Н., Елисеева Е.В. // Ученые записки университета Лесгата. 2023. №2 (216). С. 549-555. DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2023.02.p549-555.

Павлова Н.С., Сергиенко Е.А. Субъектная и личностная регуляция поведения как проявление индивидуальности человека // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 1. С. 43-56.

Петрова Г.Б. Диалектическая логика как основа развития профессионального самосознания педагога // Вестник ВятГУ. 2009. №3. С. 14-16.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Москва: Питер. 2012. 705 с.

Сергиенко Е.А. Контроль поведения как основа саморегуляции // Южно-российский журнал социальных наук. 2018. № 4. С. 130-146. DOI: 10.31429/26190567-19-4-130-146.

Сергиенко Е.А. Психическое развитие с позиций системно-субъектного подхода. М.: Институт психологии РАН. 2021. 279 с.

Сергиенко Е.А. Эмоциональный интеллект – разработка понятия // Разработка понятий в современной психологии. Т.2. Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко, Г.А. Виленской. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2019. С. 201-254.

Сергиенко Е.А., Виленская Г.А. Контроль поведения // Разработка понятий в современной психологии. Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2018. С. 361-396.

Сластенин В. А. Профессиональное самосознание учителя // Сибирский психологический журнал. 2005. № 2. С. 172-176.

Степаненко Е.В. Особенности профессионального самосознания педагога // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2012. № 3. С. 286-293.

Столин В.В. Самосознание личности. М.: МГУ. 1983. 248 с.

Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб.: Питер. 2004. 384 с.

Bar-On R. BarOn Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical Manual. Toronto: Multy-Health System. 1997. 216 p.

Biggs J. Enhancing learning: A matter of style or approach? Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles. New York, Routledge. 2011. P. 73-102.

Davis M.H. Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach // Journal of Personality and Social Psychology. 1983. 44 (1). P. 113-126. DOI:10.1037/0022-3514.44.1.113.

Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination research: Reflections and future directions // Handbook of self-determination research. Rochester, N.Y.: University of Rochester Press. 2002. P. 431-441.

Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health // Canadian Psychology. 2008. V. 49. P. 182-185. DOI: 10.1037/a0012801.

Dixit S. Generating Self-reflection: Findings from self-development workshops in teacher training curriculum // Education and Self Development. 2019. V. 14. № 1. P. 20-30.

Emotional intelligence in university Physical Education teachers / Puertas-Molero P., Perez-Cortes A., Sanchez-Zafra M., Castaneda-Vazquez C. // Journal of Human Sport and Exercise. 2018. № 13 (2). P. 505-513. DOI: 10.14198/jhse.2018.13.Proc2.34.

Faber L., Fischer N., Heinzel F. Wertschätzung und Anerkennung als Basis professionellen Handelns von Grundschullehrerinnen und Lehrern in inklusiven Settings, Zeitschrift für Grundschulforschung. 2018. № 11. S. 253-268. DOI: 10.1007/s42278-018-0022-4.

Gadusova Z., Haskova A., Predanocova L. Teachers' professional competence and their evaluation, Education and Self Development. 2019. V. 14. № 3. P. 17-24. DOI: 10.26907/esd14.3.02.

Goleman D. Emotional intelligence. New York: Bantam Books. 1995. 352 p.

Kaur M., Singh B. Teachers' Well-Being: An Overlooked Aspect of Teacher Development // Education and Self Development. 2019. V. 14. № 3. P. 25-34.

Keefe J.W. Learning styles: an overview // Student learning styles: diagnosing and prescribing programs. Reston: National Association of Secondary School Principals. 1979. P. 1-17.

Kuhl J. Wille und Freiheitserleben: Formen der Selbststeuerung // Enzyklopädie der Psychologie. Motivation und Emotion. Bd. 4: Motivation, volition und handlung. Göttingen: Hogrefe. 1996. P. 665-765.

Kuhl J.A. Functional-Design Approach to Motivation and Self-Regulation: The Dynamics of Personality Systems Interactions // Handbook of Self-regulation. SanDiego (CA): Academic Press. 2000. P. 111-169.

Liekam S. Empathie als Fundament pädagogischer Professionalität. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der

Philosophie. Ludwig-Maximilians-Universität München. 2004. 200 s.

Mahmoodi M., Rashtchi M., Abbasian G.R. Evaluation of In-service Teacher Training Program in Iran: Focus on the Kirkpatrick Model // Education and Self Development. 2019. V. 14. № 4. P. 20-34. DOI: 10.26907/esd14.4.03.

Malinauskas R.K., Saulius T. Dynamics of the Sociability of Future PE Teachers in the First Decades of the 21st Century // European Journal of Contemporary Education. 2020. № 9 (1). P. 67-75. DOI: 10.13187/ejced.2020.1.67.

Mayer J.D., Salovey P. What is emotional intelligence? // Emotional development and emotional Intelligence: Educational Implications. New York: Perseus Books Group. 1997. P. 3-31.

Rogers C. Freedom to learn for the 80's. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company. 1983. 312 p.

Self-perception of teachers and managers of the impact of teachers' professional development in Vietnam / Dung N.T.K., Huy N.H.D., Hang N.T., Ha D.T.T. // Education and Self Development. 2020. V. 14. № 2. P. 21-30. DOI: 10.26907/esd15.2.03.

Spies A., Stecklina G. Pädagogik Studienbuch für pädagogische und soziale Berufe. Utb GmbH, 2015. 342 s.

Sternberg R.J. Epilogue: Another mysterious affair at styles // Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles. New York, Routledge. 2011. P. 249-252.

Zhang L.F., Sternberg R.J., Rayner S. Intellectual styles: Challenges, milestones, and agenda. Handbook of intellectual styles // Preferences in cognition, learning, and thinking. New York, Springer Publishing Company. 2012. P. 1-20.

References

Andrienko, O.A. (2020), "On the problem of professional self-assessment of a modern teacher", *ANI: Pedagogy and psychology*, 3 (32), 309-311. DOI: 10.26140/anip-2020-0903-0071. (In Russian).

Vachkov, I.V. (2002), "Development of self-awareness of teachers and students in multi-subject interaction", Abstract of Ph.D. dissertation, Moscow City University of Psychology and Education, Moscow, Russia.

Vilenskaya, G.A. (2021), "Volitional regulation", *The development of concepts in modern psychology*, V. 3, in Zhuravlev, A. L., Sergienko, E. A., Kharlamenkova, N. E., Vilenskaya, N. A. (ed.), Institut psichologii RAN, 275–299, Moscow, Russia.

Guslyakova, N.I. (2013), *Professionalnoe soznanie uchitelya: psichologichesky aspect* [Professional consciousness of the teacher: the psychological aspect], Chelyab. gos. ped. un-t, Chelyabinsk, Russia.

Derkach, A.A. and Moskalenko, O.V. (1999), *Professionalnoe samosoznaniye rukovoditeley obrazovatelnyh uchrezhdeniy: teoriya, metodologiya, praktika* [Professional Self-awareness of Educational Institution Heads: Theory, Methodology, and Practice], Astrahan. gos. ped. un-t, Moscow, Russia.

Dmitrieva, A.G. and Lavrentieva, E.A. (2021), "Analysis of the Importance of Empathy in the Pedagogical Activities of University Teachers", *The concept*, 6. 119-130. DOI 10.24412/2304-120X-2021-11046. (In Russian).

Zhdanova, N.E. (2020), "Research on the volitional activity of teachers as a factor in predicting their professional future", *Moscow Economic Journal*, 6, 859-865. DOI: 10.24411/2413-046X-2020-10446. (In Russian).

Zolotova, O.P. (2005), "Psychological Difficulties in the Development of Teachers Professional Self-Awareness and Ways to Overcome Them", Abstract of Ph.D. dissertation, Russian Presidential Academy of Public Administration, Moscow, Russia.

Ivannikov, V.A. (2010), "Volition", *National Psychological Journal*, 1 (3), 97-102. (In Russian).

Il'in, E.P. (2009), *Psikhologiya voli* [The Psychology of Will], Piter, Sankt-Peterburg, Russia.

Kadochnikova, I. V. and Sergienko, E. A. (2023), "The category of maturity as the basis for the integrativity and coherence of a person's mental organization (theoretical analysis of the problem from the perspective of the systemic-subject approach by E. A. Sergienko)", *Bulletin of the Chelyabinsk State University. Education and Healthcare*, 2 (22), 47-51. DOI: 10.47475/2409-4102-2023-22-2-47-51 (In Russian).

Karpova, E.V. and Nevzorova, A.V. (2021), "Reflective self-assessment of professional competencies by teachers and undergraduate students", *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 1 (118), 8-18. DOI: 10.20323/1813-145X-2021-1-118-8-18. (In Russian).

Kats, A.S. (2020), "Cognitive Styles of Modern Teachers: From Definition to Implementation", *Bulletin of the I.Ya. Yakovlev Chelyabinsk State Pedagogical University*, 3 (108), 176-182. DOI:10.37972/chgpu.2020.108.3.020. (In Russian).

Kryakhtunov, M.I. (2005), "Psychological and pedagogical conditions for a teacher's professional self-development", *Siberian Pedagogical Journal*, 5, 19-34. (In Russian).

Kulicheva, S.S. and Nazmetdinova, I.S. (2009), "Psychological barrier and barrier resistance as a phenomenon of will in a teacher's professional activity", *Current Issues in the Humanities and Natural Sciences*, 7 (2), 198-202. (In Russian).

Malkarova, R.H. (2024), "Teacher's Self-Assessment as a Factor of Success in Professional Activity", *Current Issues in Modern Education: Collection of Scientific Papers*, 1, 119-121. DOI: 10.24412/Й-37273-2024-1-119-121. (In Russian).

Matveychuk, N.N. (2011), "Developing Teachers' Emotional Intelligence as a Goal of the Internship Site", *The Value System of Modern Society*, 17(2), 249-253. (In Russian).

Minyurova, S.A. (2024), "Emotional Intelligence as a Resource for Teacher Self-Development in the Context of Burnout Syndrome", *Pedagogical Education in Russia*, 4, 39-48. (In Russian).

Mitina, L.M. (1998), *Psikhologiya professionalnogo razvitiya uchitelya* [The Psychology of Teacher Professional Development], Flinta, Moscow, Russia.

Morosanova, V.I. and Kondratyuk, N.G. (2020), "V.I. Morosanova's Questionnaire "Style of Self-Regulation of Behavior – SSPM 2020""", *Issues of Psychology*, 66 (4), 155-167. (In Russian).

Nalchadzhyan, A.A. (2003), "Self-concept", *Psychology of Self-Consciousness: Anthology*, Bahrah-M, 270-332, Samara, Russia.

Katunina, N.P., Petukhova, L.P., Seregina, N.V., Stratienko, E.N. and Eliseeva, E. V. (2023), "Features of Self-Regulation and Motivation of Professional Activity in Young Teachers", *Scientific Notes of Lesgaft University*, 2 (216), 549-555. DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2023.02.p549-555. (In Russian).

Pavlova, N.S. and Sergienko, E.A. (2016), "Subjective and Personal Regulation of Behavior as a Manifestation of Human Individuality", *Psychological Journal*, 37 (1), 43-56. (In Russian).

Petrova, G.B. (2009), "Dialectical Logic as a Basis for the Development of a Teacher's Professional Self-Awareness", *Bulletin of VyatSU*, 3, 14-16. (In Russian).

Rubinshteyn, S.L. (2012), *Osnovy obshchey psichologii* [Fundamentals of General Psychology], Piter, Moscow, Russia.

- Sergienko, E.A. (2018), "Behavioral Control as a Basis for Self-Regulation", *South Russian Journal of Social Sciences*, 4, 130-146. DOI: 10.31429/26190567-19-4-130-146. (In Russian).
- Sergienko, E.A. (2021), *Psichicheskoe razvitiye s pozitsiy sistemo-subektnogo podkhoda* [Mental Development from the Perspective of a System-Subject Approach], Institut psihologii RAN, Moscow, Russia.
- Sergienko, E.A. (2019), "Emotional Intelligence – Concept Development", *The development of concepts in modern psychology*, V. 2, in Zhuravlev, A.L., Sergienko, E.A., Vilenskaya, N.A. (ed.), Institut psihologii RAN, 201-254, Moscow, Russia.
- Sergienko, E.A. and Vilenskaya, G.A. (2018), "Behavior control", *The development of concepts in modern psychology*, in Zhuravlev, A.L., Sergienko, E.A. (ed.), Institut psihologii RAN, 361-396, Moscow, Russia.
- Slastenin, V.A. (2005). "Teacher's Professional Self-Awareness", *Siberian Psychological Journal*, 2, 172-176. (In Russian).
- Stepanenko, E.V. (2012), "Features of Teachers' Professional Self-Awareness", *Bulletin of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology*, 3, 286-293. (In Russian).
- Stolin, V.V. (1983), *Samosoznanie lichnosti* [Self-awareness of personality], Moskovsky gosudarstvenny universitet, Moscow, Russia.
- Holodnaya, M.A. (2004), *Kognitivnye stili. O prirode individualnogo umia* [Cognitive styles. On the nature of the individual mind], Piter, Sankt-Peterburg, Russia.
- Bar-On, R. (1997), *BarOn Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical Manual*, Multy-Health System, Toronto, Canada.
- Biggs, J. (2011), *Enhancing learning: A matter of style or approach? Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*, Routledge, New York, USA.
- Davis, M.H. (1983), "Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach", *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (1), 113-126. DOI:10.1037/0022-3514.44.1.113. (In USA).
- Deci, E.L. and Ryan, R.M. (2002), "Self-determination research: Reflections and future directions", *Handbook of self-determination research*, University of Rochester Press, 431-441, Rochester, New York, USA.
- Deci, E.L. and Ryan, R.M. (2008), "Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health", *Canadian Psychology*, 49, 182-185. DOI: 10.1037/a0012801. (In USA).
- Dixit, S. (2019), "Generating Self-reflection: Findings from self-development workshops in teacher training curriculum", *Education and Self Development*, 14 (1), 20-30. (In Russian).
- Puertas-Molero, P., Perez-Cortes, A., Sanchez-Zafra, M. and Castaneda-Vazquez, C. (2018), "Emotional intelligence in university Physical Education teachers", *Journal of Human Sport and Exercise*, 13 (2), 505-513. DOI: 10.14198/jhse.2018.13.Proc2.34. (In Spain).
- Faber, L., Fischer, N. and Heinzel, F. (2018), "Wertschätzung und Anerkennung als Basis professionellen Handelns von Grundschullehrerinnen und lehrern in inklusiven Settings", *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11, 253-268. DOI: 10.1007/s42278-018-0022-4. (In Germany).
- Gadusova, Z., Haskova, A. and Predanocova, L. (2019), "Teachers' professional competence and their evaluation", *Education and Self Development*, 14 (3), 17-24. DOI: 10.26907/esd14.3.02. (In Russian).
- Goleman, D. (1995), *Emotional intelligence*, Bantam Books, New York, USA.
- Kaur, M. and Singh B. (2019), "Teachers' Well-Being: An Overlooked Aspect of Teacher Development", *Education and Self Development*, 14 (3), 25-34. DOI:10.26907/esd14.3.03. (In Russian).
- Keefe, J.W. (1979), "Learning styles: an overview", *Student learning styles: diagnosing and prescribing programs*, National Association of Secondary School Principals, 1-17, Reston, USA.
- Kuhl, J. (1996), "Wille und Freiheitserleben: Formen der Selbststeuerung", *Enzyklopädie der Psychologie. Motivation und Emotion. Bd. 4: Motivation, volition und handlung*, Hogrefe, Göttingen, Germany.
- Kuhl, J.A (2000), "Functional-Design Approach to Motivation and Self-Regulation: The Dynamics of Personality Systems Interactions", *Handbook of Self-regulation*, Academic Press, SanDiego, USA.
- Liekam, S. (2004), Empathie als Fundament pädagogischer Professionalität, Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie, Ludwig-Maximilians-Universität München, München, Deutschland.
- Mahmoodi, M., Rashtchi, M. and Abbasian, G.R. (2019), "Evaluation of In-service Teacher Training Program in Iran: Focus on the Kirkpatrick Model", *Education and Self Development*, 14 (4), 20-34. DOI: 10.26907/esd14.4.03. (In Russian).

Malinauskas, R.K. and Saulius, T. (2020), "Dynamics of the Sociability of Future PE Teachers in the First Decades of the 21st Century", *European Journal of Contemporary Education*, 9 (1), 67-75. DOI: 10.13187/eyced.2020.1.67. (In USA).

Mayer, J.D. and Salovey, P. (1997), "What is emotional intelligence?", *Emotional development and emotional Intelligence: Educational Implications*, Perseus Books Group, 3-31, New York, USA.

Rogers, C. (1983), *Freedom to learn for the 80's*, Charles E. Merrill Publishing Company, Columbus, USA.

Dung, N.T.K., Huy, N.H.D., Hang, N.T and Ha, D.T.T (2020), "Self-perception of teachers and managers of the impact of teachers' professional development in Vietna", *Education and Self Development*, 14 (2), 21-30. DOI: 10.26907/esd15.2.03. (In Russian).

Spies, A. and Stecklina, G. (2015), *Pädagogik Studienbuch für pädagogische und soziale Berufe*, Utb GmbH, Berlin, Deutschland.

Sternberg, R.J. (2011), "Epilogue: Another mysterious affair at styles", *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*, Routledge, 249-252, New York, USA.

Zhang, L.F., Sternberg, R.J. and Rayner S. (2012), "Intellectual styles: Challenges, milestones, and agenda, Handbook of intellectual styles", *Preferences in cognition, learning, and thinking*, Springer Publishing Company, 1-20, New York, USA.

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interest to declare.

Данные об авторах:

Боязитова Ирина Валерьевна, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник Симферопольского научного центра Российской академии образования, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова.

Саттарова Зера Мамбетовна, кандидат филологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Симферопольского научного центра Российской академии образования, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова.

Ганиева Эмине Сулеймановна, кандидат филологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Симферопольского научного центра Российской академии образования, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова.

About the authors:

Irina V. Boyazitova, Doctor of Psychological Sciences, Chief Researcher at the Simferopol Scientific Center of the Russian Academy of Education, Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University.

Zera M. Sattarova, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Leading Researcher at the Simferopol Scientific Center of the Russian Academy of Education, Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University.

Emine S. Ganieva, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Leading Researcher at the Simferopol Scientific Center of the Russian Academy of Education, Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University.