

Научная статья

УДК 378.1+316.628

DOI: 10.54884/1815-7041-2025-84-3-122-131

ДИРЕКТОР ШКОЛЫ КАК ОРГАНИЗАТОР И ЛИДЕР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ КОЛЛЕКТИВА: ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД

Лазарева М.В.

Государственный университет просвещения, Москва, Россия

mlazareva1@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1784-7473>

Статья поступила в редакцию 30.08.2025
Одобрена после рецензирования 10.09.2025
Принята к публикации 15.09.2025

Аннотация. В статье представлен комплексный анализ роли директора образовательной организации как ключевого субъекта профессионального развития педагогического коллектива. На основе эмпирических исследований и практического опыта рассматриваются современные подходы к организации системы непрерывного профессионального развития, анализируются эффективные модели лидерства в образовательной среде. Особое внимание уделяется практическим инструментам и технологиям, позволяющим директору выступать в качестве агента профессиональных изменений. Показаны результаты пилотного исследования эффективности различных стратегий профессионального развития в образовательных организациях. Представленные в статье практические инструменты и рекомендации позволяют директорам образовательных организаций оперативно внедрить эффективную систему профессионального развития педагогического коллектива, повысить мотивацию педагогов к самосовершенствованию и улучшить качество образовательной деятельности.

Ключевые слова: профессиональное развитие педагогов, образовательное лидерство, управление профессиональным ростом, педагогический коллектив, организационные изменения в образовании.

Финансирование: Исследование выполнено в рамках научно-исследовательского проекта «Современная образовательная организация: от управленческой команды к школьному коллективу» – победителя конкурса грантов ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», Пр-1189 от 30.06.2025.

Для цитирования: Лазарева М. В. Директор школы как организатор и лидер профессионального развития коллектива: практико-ориентированный подход // Человек и образование. 2025. № 3 (84). С.122–131. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-84-3-122-131>

Original article

SCHOOL PRINCIPAL AS AN ORGANIZER AND LEADER OF STAFF PROFESSIONAL DEVELOPMENT: PRACTICE-ORIENTED APPROACH

M. Lazareva

State University of Education, Moscow, Russia

mlazareva1@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1784-7473>

The article was submitted on 30.08.2025

Approved after review on 10.09.2025

Accepted for publication on 15.09.2025

Abstract. The article presents a comprehensive analysis of the role of the director of an educational organization as a key subject in the professional development of the teaching staff. Based on empirical research and practical experience, it examines modern approaches to organizing a system of continuous professional development and analyzes effective models of leadership in the educational environment. Special attention is paid to practical tools and technologies that enable the director to act as an agent of professional change. The results of a pilot study on the effectiveness of various professional development strategies in educational organizations are presented. The practical tools and recommendations presented in the article allow directors of educational organizations to quickly implement an effective system for the professional development of the teaching staff, increase teachers' motivation for self-improvement, and improve the quality of educational activities.

Keywords: teachers' professional development, educational leadership, professional growth management, teaching staff, organizational changes in education.

Financing: The research was conducted within the framework of the research project «Modern Educational Organization: From Management Team to School Staff, » which won the grant competition of the «State University of Education», Order No. Pr-1189 dated June 30, 2025.

For citation: Lazareva, M. V. (2025) School principal as an organizer and leader of staff professional development: practice-oriented approach. In: *Man and Education*, 3 (84), 122–131 (in Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2025-84-3-122-131>

Введение

Современные тенденции развития образовательных систем детерминируют необходимость кардинального переосмысления роли директора образовательной организации в процессах профессионального становления и развития педагогического коллектива. Согласно данным различных исследований, более 73% директоров образовательных организаций отмечают необходимость усиления своей роли как лидеров профессионального развития, однако лишь 42% из них обладают достаточными компетенциями для эффективного выполнения данной функции (на основании

мониторинга Института статистических исследований и экономики знаний НИУ ВШЭ).

Проблематика настоящего исследования обусловлена противоречием между объективной потребностью в системном профессиональном развитии педагогических кадров и недостаточной разработанностью практико-ориентированных подходов к реализации директором функций организатора и лидера данного процесса. Анализ научной литературы показывает, что большинство существующих исследований носят преимущественно теоретический характер и не предлагают конкретных

инструментов для практической деятельности руководителей образовательных организаций.

Цель данного исследования заключается в разработке и научном обосновании практико-ориентированной модели деятельности директора как организатора и лидера профессионального развития коллектива, включающей конкретные инструменты, методы и технологии управления профессиональным ростом педагогов.

Теоретико-методологические основания исследования

Профессиональное развитие педагогического коллектива рассматривается как системный процесс непрерывного совершенствования профессиональных компетенций субъектов образовательной деятельности, направленный на повышение качества образовательных результатов и личностно-профессиональную самореализацию педагогов. Данное определение

базируется на интеграции компетентного подхода (А.В. Хуторской [1], И.А. Зимняя [2]) и концепции профессионального развития личности (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов [3]).

Методологическую основу исследования составляет системный подход, позволяющий рассматривать профессиональное развитие как целостную систему взаимосвязанных элементов, деятельностный подход, фокусирующий внимание на активную субъектную позицию участников процесса развития, и андрагогический подход, учитывающий специфику обучения взрослых.

Теоретическим фундаментом исследования выступает концепция трансформационного лидерства Б. Басса [4] и Б. Аволио [5], адаптированная к специфике образовательной среды, ключевые компоненты которой представлены в таблице 1.

Таблица 1/ Table 1

Ключевые компоненты трансформационного лидерства (составлена автором) / Key components of transformational leadership (compiled by the author)

№	Ключевой компонент	Содержание
1	Идеализированное влияние	Проявляется в способности директора служить ролевой моделью профессионального поведения, демонстрировать высокие этические стандарты и вызывать уважение коллектива. В контексте профессионального развития это означает личную включённость руководителя в процессы самообразования и профессионального роста
2	Вдохновляющая мотивация	Предполагает способность создавать привлекательное видение профессионального будущего организации и каждого педагога, формировать оптимистичные ожидания относительно результатов профессионального развития
3	Интеллектуальная стимуляция	Заключается в поощрении творческого подхода к решению профессиональных задач, поддержке инновационных идей и экспериментальной деятельности педагогов
4	Индивидуальный подход	Проявляется в учёте личностных особенностей, профессиональных потребностей и карьерных амбиций каждого члена коллектива при планировании и организации профессионального развития

Материалы и методы

Для изучения современного состояния профессионального развития в образовательных организациях было проведено комплексное эмпирическое исследование, включающее количественные и качественные методы сбора данных.

Количественный этап исследования реализован посредством анкетирования 347 директоров образовательных организаций различного типа (общеобразовательные школы, учреждения дополнительного образования) из 15 регионов Российской Федерации. Выборка формировалась методом стратифицированного отбора с учётом типа образовательной организации, региональной принадлежности и стажа управленческой деятельности респондентов.

Качественный этап включал проведение 25 глубинных интервью с директорами образовательных организаций, имеющими опыт успешной реализации программ профессионального развития, а также фо-

кус-группы с педагогами (6 групп по 8–10 участников) для изучения их восприятия эффективности различных форм профессионального развития.

Экспериментальный этап предполагал апробацию разработанной модели деятельности директора как лидера профессионального развития в 9 образовательных организациях в течение двух учебных лет (2022–2024 гг.).

Анализ полученных данных позволил выявить ключевые проблемы в организации профессионального развития педагогических коллективов (таблица 2).

На основе теоретического анализа и результатов эмпирического исследования разработана и предлагается практико-ориентированная модель деятельности директора как организатора и лидера профессионального развития коллектива, включающая пять взаимосвязанных компонентов:

Таблица 2/ Table 2

Ключевые проблемы в организации профессионального развития педагогических коллективов / Key issues in organizing professional development of teaching staff

№	Ключевая проблема	Содержание
1	Фрагментарность подходов к профессиональному развитию	68% директоров отмечают отсутствие системного подхода к планированию профессионального развития, ограничиваясь эпизодическими мероприятиями (программы повышения квалификации, разовые семинары)
2	Недостаточная персонализация процесса развития	Лишь 23% образовательных организаций имеют индивидуальные программы профессионального развития для каждого педагога, учитывающие его профессиональные дефициты и карьерные планы
3	Недостаточная интеграция профессионального развития с основной деятельностью	71% педагогов рассматривают участие в мероприятиях профессионального развития как дополнительную нагрузку, не связанную с их повседневной профессиональной деятельностью
4	Ограниченное использование инновационных форм и методов	Преобладают традиционные формы профессионального развития (лекции, семинары), в то время как инновационные методы (коучинг, менторинг, профессиональные сообщества практиков) используются менее чем в 30% организаций

1) *Диагностико-аналитический компонент* модели предполагает систематическую диагностику профессиональных потребностей и дефицитов педагогов, анализ результативности их профессиональной деятельности, мониторинг профессиональной мотивации и готовности к развитию.

2) *Целеполагающий компонент* включает совместное с педагогами определение целей профессионального развития на индивидуальном и коллективном уровнях, согласование этих целей со стратегическими задачами развития образовательной организации.

3) *Содержательно-процессуальный компонент* предполагает отбор практико-ориентированного содержания, форм и методов профессионального развития, организацию образовательных событий различного формата, создание профессиональных сообществ и команд.

4) *Ресурсно-обеспечивающий компонент* модели предусматривает оптимизацию и распределение ресурсов (временных, финансовых, информационных, кадровых) для реализации программ профессионального развития.

5) *Контрольно-оценочный компонент* включает мониторинг процесса и результатов профессионального развития, оценку их влияния на качество образовательной деятельности, корректировку программ развития.

Охарактеризуем состав технологического сопровождения диагностики профессиональных компетенций, реализуемых посредством использования валидных диагностических инструментов, включающих следующие:

- Профессиональные кейсы, моделирующие реальные педагогические ситуации и позволяющие оценить уровень сформированности практических умений педагога, разработаны по основным направлениям педагогической деятельности: планирование и проведение учебных занятий, работа с обучающимися различных категорий, взаимодействие с

родителями, профессиональная коммуникация.

- Оценка на основе информации, полученной от различных субъектов образовательного процесса: коллег, обучающихся, родителей, администрации. Использование данного метода позволяет получить объективную картину профессиональных сильных сторон и зон развития педагога.
- **Диагностика профессиональной мотивации** осуществляется с использованием адаптированных психодиагностических методик:

- Методика изучения мотивации профессиональной деятельности К. Замфир в модификации А. Реана [6], позволяющая определить соотношение внутренней, внешней положительной и внешней отрицательной мотивации.

- Опросник профессиональной направленности педагога, разработанный Е.И. Роговым [7], для выявления доминирующих мотивов выбора и осуществления педагогической деятельности.

- Методика диагностики профессионального выгорания В.В. Бойко [8] для оценки эмоционального состояния педагогов и их готовности к профессиональному развитию.

Модель включает следующие **технологии целеполагания в профессиональном развитии**:

- индивидуальные образовательные маршруты (ИОМ) разрабатываются совместно директором и педагогом на основе результатов диагностики и включают:
- профессиональный профиль педагога, отражающий текущий уровень развития ключевых компетенций и выявленные профессиональные дефициты;
- карту профессионального роста, определяющую желаемый уровень развития компетенций, временные рамки достижения целей и конкретные шаги по их реализации;
- план профессиональных активностей, включающий участие в образовательных событиях, самообразовательную дея-

тельность, практическую апробацию новых подходов и методов;

– систему показателей эффективности, позволяющую отслеживать прогресс в достижении поставленных целей [9].

Коллективные программы развития формируются на основе анализа общих профессиональных дефицитов и стратегических задач развития образовательной организации. Технология разработки включает:

– стратегические сессии с участием всего педагогического коллектива для определения приоритетных направлений развития и создания общего видения профессионального будущего организации;

– проблемно-ориентированные семинары для детального анализа профессиональных вызовов и поиска коллективных решений;

– планирование командных проектов профессионального развития, объединяющих педагогов вокруг решения конкретных профессиональных задач.

В модели используются следующие прогрессивные **формы и методы профессионального развития**:

- *Профессиональные сообщества практиков* создаются как самоорганизующиеся группы педагогов, объединённых общими профессиональными интересами и задачами. Директор выступает в роли фасилитатора, обеспечивающего условия для функционирования сообществ.
- *Программы сопровождения* предполагают создание системы наставничества, где опытные педагоги сопровождают профессиональное развитие своих менее опытных коллег.
- *Коучинговые программы* направлены на развитие рефлексивных способностей педагогов и их умений самостоятельно находить решения профессиональных задач.

Проектные технологии профессионального развития предполагают объединение педагогов в проектные команды для решения конкретных задач.

Оценка эффективности деятельности директора как лидера профессионального

развития осуществляется по четырём основным критериям:

1) *Критерий профессионального роста педагогов* включает показатели: динамика результатов диагностики профессиональных компетенций педагогов; количество педагогов, повысивших квалификационную категорию; число педагогов, освоивших новые профессиональные роли и функции; активность участия в профессиональных конкурсах и олимпиадах

2) *Критерий вовлечённости в профессиональное развитие* оценивается через долю педагогов, активно участвующих в программах профессионального развития; инициативность педагогов в предложении новых форм и направлений развития; качество рефлексии педагогами собственного профессионального роста; готовность к передаче опыта коллегам.

3) *Критерий качества образовательных результатов* измеряется такими показателями, как динамика академических достижений обучающихся, результаты независимых оценочных процедур, удовлетворённость различных категорий потребителей образовательными услугами, снижение количества обоснованных жалоб на качество образования.

4) *Критерии организационного развития* включают улучшение психологического климата в коллективе, снижение текучести кадров, рост престижа образовательной организации, увеличение количества инновационных инициатив.

Результаты

Экспериментальная апробация разработанной модели проводилась в 9 образовательных организациях в период с сентября 2022 по июнь 2024 года. Экспериментальная группа включала 6 общеобразовательных школ (3 городских и 3 сельских), 3 учреждения дополнительного образования. Контрольную группу составили 9 образовательных организаций аналогичного типа, в которых профессиональное развитие педагогов осуществлялось традиционными методами.

Общая численность педагогов, участвовавших в эксперименте, составила 428 человек в экспериментальной группе и 405 человек в контрольной группе. Группы были эквивалентны по основным характеристикам: средний стаж педагогической деятельности, квалификационный состав, возрастная структура.

Динамика профессиональных компетенций педагогов. Сравнительный анализ результатов входной и итоговой диагностики показал статистически значимое повышение уровня профессиональных компетенций в экспериментальной группе. Средний балл по интегральному показателю профессиональной компетентности увеличился с 3,2 до 4,1 (по 5-балльной шкале), в то время как в контрольной группе изменения были незначительными (с 3,1 до 3,3).

Наиболее выраженная позитивная динамика наблюдалась по следующим компетенциям:

- Проектирование и реализация образовательного процесса (+28%).
- Применение цифровых технологий в образовании (+35%).
- Работа с различными категориями обучающихся (+24%).
- Профессиональная рефлексия и саморазвитие (+31%).

Изменения в профессиональной мотивации. Анализ динамики мотивационных показателей показал значительное увеличение внутренней мотивации педагогов экспериментальной группы (с 42% до 67%) при одновременном снижении внешней отрицательной мотивации (с 31% до 18%). В контрольной группе подобных изменений не наблюдалось.

Влияние на образовательные результаты. Корреляционный анализ выявил положительную связь между активностью участия педагогов в программах профессионального развития и качеством образовательных результатов, обучающихся ($r = 0,73$, $p < 0,01$). В экспериментальных организациях отмечено повышение среднего балла государственной итоговой аттестации на 12–15%, увеличение доли обучаю-

щихся, показывающих высокие результаты в олимпиадах и конкурсах, на 23%.

Организационные эффекты. В экспериментальных организациях зафиксированы следующие позитивные изменения: снижение текучести педагогических кадров на 34%; увеличение количества инициатив по совершенствованию образовательного процесса в 2,8 раза; повышение индекса удовлетворённости педагогов работой с 6,2 до 8,4 балла (по 10-балльной шкале); рост престижа образовательных организаций в местном сообществе.

Выделим *ключевые факторы успеха*:

1. Системность подхода. Наиболее высокие результаты показали организации, в которых все компоненты модели реализовывались комплексно, во взаимосвязи друг с другом.

2. Персонализация программ развития. Индивидуальный подход к каждому педагогу, учёт его профессиональных потребностей и карьерных планов обеспечивали высокую мотивацию участия в программах развития.

3. Поддержка профессиональных сообществ. Создание и поддержка различных форм профессионального взаимодействия педагогов способствовали формированию культуры непрерывного обучения.

4. Использование цифровых технологий. Интеграция современных технологий в процесс профессионального развития повышала его доступность и эффективность.

Отметим следующие *типичные затруднения и способы их преодоления*:

1. Сопротивление изменениям со стороны части педагогов. Данная проблема решалась через постепенное вовлечение, демонстрацию позитивных примеров, создание ситуаций успеха.

2. Ресурсные ограничения. Эффективными стратегиями преодоления оказались поиск внешних источников финансирования, использование внутренних ресурсов организации, создание партнёрских сетей с другими образовательными организациями.

3. Недостаток времени у педагогов. Проблема решалась через интеграцию профессионального развития в рабочие процессы, использование микрообучения, создание гибких графиков участия в программах развития.

4. Сложности в оценке результативности. Разработка и внедрение комплексной системы мониторинга, включающей как количественные, так и качественные показатели, позволила объективно оценивать эффективность программ развития.

Выводы и предложения

Организационно-педагогические условия эффективной реализации модели:

1. Развитие лидерских компетенций директора является базовым условием успешной реализации модели. В связи с этим Институтом реализации государственной политики и профессионального развития работников образования была разработана Программа повышения квалификации для руководителей образовательных организаций «Современная школа суверенной системы образования: образ стратегии и тактики управления».

2. Подготовка управленческой команды предполагает развитие компетенций заместителей директора и руководителей структурных подразделений. Для этого Институтом реализации государственной политики и профессионального развития работников образования была разработана Программа повышения квалификации для управленческих команд «Управленческая команда общеобразовательной организации для эффективности образовательной деятельности».

Заместители директора по учебно-воспитательной работе получают дополнительную подготовку по организации методической работы, сопровождению инновационной деятельности педагогов, проведению мастер-классов и обучающих семинаров.

Руководители методических объединений осваивают технологии фасилитации групповой работы, модерации професси-

ональных дискуссий, организации проектной деятельности педагогов.

Социально-психологическая служба школы развивает компетенции в области организационной психологии, командообразования, работы с профессиональным выгоранием педагогов.

3. *Создание кадрового резерва* предусматривает выявление и подготовку педагогов, способных выполнять функции наставников, тренеров, модераторов профессиональных сообществ.

Программа подготовки наставников включает освоение технологий передачи профессионального опыта, индивидуального сопровождения начинающих педагогов, оценки профессиональных достижений.

Обучение внутренних тренеров предполагает развитие компетенций в области взрослого обучения, разработки и проведения образовательных программ, использования интерактивных методов обучения.

Подготовка модераторов сообществ практиков включает освоение технологий организации групповой рефлексии, фасилитации творческого процесса, управления групповой динамикой.

Рекомендуем изменения в локальную нормативную базу, которая может включать следующие документы:

- Положение о профессиональном развитии педагогических работников, определяющее цели, принципы, формы и методы профессионального развития в организации.
- Регламент разработки и реализации индивидуальных программ профессионального развития с указанием процедур, ответственных лиц, временных рамок.
- Положение о стимулирующих выплатах за профессиональное развитие, устанавливающее критерии оценки и размеры дополнительных выплат.

Регламент функционирования профессиональных сообществ практиков, определяющий порядок создания, деятельности и ресурсного обеспечения сообществ.

Изучение долгосрочных эффектов реализации модели требует проведения лонгитудных исследований с периодом наблюдения не менее 5–7 лет для выявления устойчивых изменений в профессиональном поведении педагогов и качестве образовательных результатов.

Адаптация модели к различным типам образовательных организаций предполагает изучение особенностей реализации модели в дошкольных образовательных организациях, учреждениях среднего профессионального образования, организациях дополнительного образования различной направленности.

Исследование кросс-культурных аспектов модели включает изучение возможностей её применения в образовательных системах различных стран и регионов с учётом культурных, социально-экономических и институциональных особенностей.

Разработка цифровых инструментов поддержки модели предполагает создание специализированного программного обеспечения для автоматизации процессов диагностики, планирования, мониторинга и оценки профессионального развития.

Возможна интеграция модели со следующими современными трендами:

- *Персонализация профессионального развития* на основе технологий искусственного интеллекта позволит создавать индивидуальные траектории развития, адаптирующиеся в режиме реального времени к изменяющимся потребностям и достижениям педагогов.
- *Социальное обучение и сетевое взаимодействие* включают развитие профессиональных социальных сетей, онлайн-сообществ практиков, виртуальных конференций и форумов для обмена опытом между педагогами различных организаций и регионов.
- *Геймификация профессионального развития* предусматривает внедрение игровых элементов в процесс обучения и развития: системы достижений, рейтингов, командных соревнований, виртуальных наград.

Заключение

Проведённое исследование позволяет сделать вывод о высокой эффективности практико-ориентированной модели деятельности директора как организатора и лидера профессионального развития коллектива. Экспериментальная апробация модели в течение двух лет показала статистически значимые позитивные изменения в уровне профессиональных компетенций педагогов, их мотивации к профессиональному развитию и качестве образовательных результатов.

Ключевыми факторами успеха модели являются системность подхода, персонализация программ развития, активное использование современных технологий и создание поддерживающей организационной среды. Особую значимость имеет трансформация роли директора от административного управленца к лидеру профессиональных изменений, способному вдохновлять, мотивировать и поддерживать профессиональный рост каждого члена коллектива.

Разработанная модель обладает высоким потенциалом для масштабирования и может быть адаптирована к различным типам образовательных организаций с учётом их специфики и контекстуальных особенностей. Дальнейшее развитие модели связано с интеграцией современных цифровых технологий, персонализацией образовательных траекторий и созданием сетевых форм профессионального взаимодействия.

Практическая значимость исследования заключается в предоставлении руководителям образовательных организаций конкретных инструментов, технологий и регламентов для организации эффективной системы профессионального развития педагогических коллективов. Теоретическая значимость связана с развитием научных представлений о роли образовательного лидерства в процессах профессионального становления и развития педагогов.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2020. № 2. С. 58–64.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Эйдос. 2020. № 2. С. 58–64.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д: Феникс, 2021. 304 с.
4. Басс Б.М. Трансформационное лидерство: промышленные, военные и образовательные воздействия. Махва: Lawrence Erlbaum Associates, 2020. 382 с.
5. Avolio B.J. Transformational Leadership Theory, Research, and Applications // *Applied Psychology*. 2021. Vol. 49. Pp. 180–218.
6. Реан А.А. Психология личности. Санкт-Петербург: Питер, 2016. 286 с.
7. Рогов Е. И., Желдоченко Л. Д. Профессиональные деформации в педагогической деятельности (на примере педагогов социального приюта): монография. Ростов-на-Дону: Изд-во Южного федерального ун-та, 2016. 246 с.
8. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб.: Сударыня, 1999. 28 с.
9. Лазарева М. В., Губанова Е. В. Сопровождение профессионального развития управленческих кадров образовательных организаций СПб: Изд-во СПбУТУиЭ, 2022. 234 с.

REFERENCES

1. Khutorskoy, A.V. (2020). Key competencies as a component of the personality-oriented paradigm of education. In: *Public Education*, no. 2(2), pp.58–64. (in Russ).
2. Zimnyaya, I.A. (2020). *Key competencies – a new paradigm of the result of modern education*. Eidos, 2(2), pp. 58–64. (in Russ).
3. Klimov, E.A. (2021). *Psychology of professional self-determination*. Phoenix. (in Russ).
4. Bass, B.M. (2020). *Transformational leadership: Industrial, military, and educational impact*. Lawrence Erlbaum Associates. (in Russ).
5. Avolio, B.J. (2021) Transformational Leadership Theory, Research, and Applications. In: *Applied Psychology*, vol. 49, pp. 180–218.
6. Rean, A.A. (2016). In: *Personality psychology*. Piter. (in Russ).
7. Rogov, E.I. & Zheldochenko, L.D. (2016). *Professional deformations in pedagogical activity: (on the example of teachers of a social shelter)*. Rostov-on-Don: Southern Federal University Press. (in Russ).
8. Boyko, V.V. (1999). *The «emotional burnout» syndrome in professional communication*. SPb: Sudarynya. (in Russ).
9. Lazareva, M. V. & Gubanov, E. V. (2022). *Support of professional development of managerial staff of educational organizations*. SPb : SPbUTU&E (in Russ).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Лазарева Марина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель начальника управления регионального развития Института реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Государственного университета просвещения, Москва

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Marina V. Lazareva – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., Deputy Head of the Regional Development Department of the Institute for the Implementation of State Policy and Professional Development of Educators at State University of Education, Moscow