

## Становление профессиональной идентичности учителя: эмоциональный компонент

### Formation of a Teacher's Professional Identity: an Emotional Component

Получено: 18.08.2023 / Одобрено: 26.08.2023 / Опубликовано: 25.09.2023

**Илюхина А.С.**

Руководитель структурного подразделения методического обеспечения образовательной деятельности МАУ ДПО «Учебно-методический центр», аспирант Института педагогики, магистрант Института психологии Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Россия, 248023, г. Калуга, ул. Ст. Разина, д.22/48, e-mail: ascrumb@yandex.ru

**Ilyukhina A.S.**

Head of the Department of Methodological Support of Educational Activities "Educational and Methodological Center", Postgraduate Student of the Institute of Pedagogy, Master's Degree of the Institute of Psychology of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, 22/48, St. Razin St., Kaluga, 248023, Russia, e-mail: ascrumb@yandex.ru

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию изучению связей между эмоциональным развитием учителя и его профессиональной идентичностью. Двадцать учителей первого года профессиональной деятельности приняли участие в опросе, с целью выявления понимания эмоций, возникающих в ходе профессиональной деятельности, а также того, как эти эмоции помогают им развивать свою профессиональную идентичность. В результате исследования была получена модель профессиональной идентичности, которая отражает представление учителей о самих себе в связи с различными эмоциональными событиями. Эта модель включает в себя три ключевых показателя: первоначальную ориентацию убеждений учителя в понимании себя как профессионала, переживание приятных / неприятных эмоциональных событий, корректировка идентичности. Все участники подтвердили роль эмоциональных событий в развитии своей профессиональной идентичности. Также были высказаны предположения о необходимости использования полученных данных в профессиональной подготовке будущих учителей.

**Ключевые слова:** профессиональная идентичность, эмоции, эмоциональные события, эмоциональный труд, начинающий учитель, молодой учитель.

**Abstract.** The article is devoted to the study of understanding the connections between the emotional development of a teacher and his professional identity. Twenty teachers of the first year of professional activity took part in a survey in order to identify an understanding of emotions that arise during professional activity, as well as how these emotions help them develop their professional identity. As a result of the study, a model of professional identity was obtained, which reflects the teachers' perception of themselves in connection with various emotional events. This model includes three key indicators: the initial orientation of the teacher's beliefs in understanding himself as a professional, the experience of pleasant/unpleasant emotional events, and the adjustment of identity. All participants demonstrated the role of emotional events in the development of their professional identity, and also suggested the need to use the data obtained in the professional training of future teachers.

**Keywords:** professional identity, emotions, emotional situations, emotional labour.

**Актуальность.** В настоящее время интерес к изучению идентичности личности возникает в различных областях научного знания. Данная тема является объектом внимания различных исследователей: философов, психологов, социологов, антропологов. Однако существует нехватка исследований развития сложной природы идентичности учителя и факторов, способствующих профессиональному развитию. Профессиональная идентичность педагога связана с отождествлением себя с педагогической деятельностью, положительным отношением к выбранной профессии, которое проявляется через чувства и эмоции.

**Проблема.** Эмоции лежат в основе повседневной работы, жизни и профессионального развития учи-

телей [10], они оказывают значительное влияние на результаты обучения, стиль педагогической деятельности учителя, его мотивацию и др. На протяжении долгого времени исследования в области подготовки будущих учителей были посвящены академическому компоненту профессионального образования будущих педагогов, однако в последние годы ученые все чаще придерживаются мнения о том, что аффективная сфера педагогической деятельности играет существенную роль в профессиональной деятельности учителя [4; 10; 20]. Устойчивая идентичность как психолого-педагогический ресурс могла бы компенсировать сложность эмоционального труда учителя, тем самым усиливая профессиональную компетентность учителя. Изучение эмо-

ционального опыта будущих учителей может способствовать пониманию того, как они формируют свою идентичность, учатся преподавать и строят свою преподавательскую карьеру [4; 19].

**Методы исследования.** В ходе исследования было проведено полуструктурированное интервью с целью получить ответ на вопрос о том, как педагоги в первые годы обучения развивают понимание эмоциональных событий и как эти эмоциональные события соотносятся с их формирующейся личностью учителя. До собеседования все участники прошли диагностику убеждений об эмоциях и их ситуационном понимании, разработанную на основе «Анкеты оценки эмоций учителей» и «Ситуационного теста на эмоциональное понимание» для определения понимания у начинающих специалистов важности эмоций.

Несмотря на отсутствие абсолютного и общепринятого определения эмоций, все больше ученых приходит к согласию, что эмоции следует рассматривать сквозь призму социальных отношений. Эмоции — это не только то, что возникает в индивидуальной деятельности, но и вызывается ситуациями и влиянием окружающей среды, являясь социально сконструированными, лично разыгрываемыми способами существования [17]. Исходя из того, что преподавание является социальным взаимодействием участников образовательных отношений и всегда сопровождается эмоциональным реагированием, можно сделать вывод о том, что личность учителя формируется посредством социальных взаимодействий, осуществляемых в определенных социальных, культурных, исторических и институциональных контекстах. В связи с этим влияние эмоций на профессиональную деятельность и идентичность учителя является важным аспектом понимания профессионального труда педагогов.

Международные исследования указывают, что эмоции учителей могут быть вызваны не только непосредственным взаимодействием с участниками образовательных отношений, но и другими многочисленными триггерами, включая профессиональные цели, школьный климат, отношения с коллегами и социокультурными факторами [2; 3; 7; 18]. Сложная система компонентов окружающей среды учителя, в которой он находится, тесно связана с формированием профессиональной идентичности учителя, поскольку идентичность представляет собой осознанное или неосознанное ощущение принадлежности к той или иной общности по определенным основаниям. Динамические изменения, происходящие в ходе взаимодействия с социальны-

ми группами и социокультурными системами, оказывают влияние на «Я» личное и «Я» профессиональное, которые вовлекаются в деятельность, характерную для этой общности и предполагают формирование личностных обязательств человека в рамках этой общности. Развитие профессиональной идентичности учителя — это процесс интеграции личных знаний, убеждений, установок, норм и ценностей, с одной стороны, и профессиональных требований, и стандартов преподавания, с другой стороны.

К настоящему времени укрепилось понимание того, что стабильная и сильная профессиональная идентичность является ключом к успеху в современной педагогической работе, характеризующейся постоянным взаимодействием с участниками образовательных отношений. Поскольку преподавание основано на межличностных отношениях, а общение начинается с самопознания и самопознания, то личное «Я» наряду с профессиональным «Я» считается важным для учителей. В этом отношении идентичность позволяет взглянуть на учителя как на целостную личность, которая постоянно перестраивает свои представления о себе по отношению к другим, характеристикам рабочего места, профессиональным целям и культуре преподавания [15].

Дж. Хуанг и Д. Йип относят процесс формирования идентичности к ядру процесса обучения, в ходе которого происходит не просто развитие знаний, но и понимания того, кто «Я такой и какому сообществу я принадлежу», следовательно, на самых ранних этапах вхождения в профессию будущий учитель приобретает знания, умения, навыки и приходит к пониманию основополагающих ценностей профессии [11]. Другими словами, в этот момент формируются внутренние идеалы идентичности, происходит согласование оценок внешних факторов с внутренними идеалами идентичности, а также формируется собственное отношение к педагогической деятельности и профессиональной позиции [1]. В таком контексте профессиональная идентичность становится педагогическим инструментом, который может быть использован для развития готовности учителя к профессиональной деятельности.

Говоря об идентичности учителя, необходимо отметить, что ее формирование начинается с момента погружения в социокультурный контекст, связанный с педагогической деятельностью в процессе обучения в вузе. Следовательно, по мере развития профессиональной идентичности, происходит

становление учителя, его профессиональной компетентности, которые формируются посредством самоопределения, основанного на личных и психологических ценностях и встроенного в социально-исторические, институциональные и дисциплинарные практики и контексты, и сопровождается эмоциональным воздействием.

Мари-Клер Лемаршан-Шовен выделяет шесть основных эмоций, характерных для профессиональной деятельности учителя: разочарование, напряжение (страх), раздражение (гнев), приподнятое настроение (радость), депрессия (печаль) и стыд [14]. Являясь эффективным механизмом возбуждения, эмоции влияют на стиль преподавания, мотивацию, эффективность работы и удовлетворённость ею. Радость — одна из наиболее значимых положительных эмоций у учителей [13], которая положительно влияет на идентичность учителя [5; 6]. Гнев считается самой важной негативной дискретной эмоцией у учителей [4; 8; 13; 18], который отрицательно связана [2], с удовлетворенностью работой, и может играть важную роль в снижении самоудовлетворенности и приверженности к педагогической общности учителей и идентичности.

Согласно «Модели эмоций учителя» Л. Фрид эмоции учителя направлены на согласование внутриличностных и межличностных составляющих профессионального «Я» педагога. Они выполняют пять функций: информирование (т.е. предоставление информации о себе и окружающей среде, тем самым способствуя изменения идентичности, а также профессиональных убеждений), мотивация (служат источниками мотивации), усиление профессионального опыта (субъективные переживания эмоций, например, повторяющееся несоответствие между внутренним опытом и внешним выражением эмоций может привести к эмоциональному истощению и выгоранию учителя), влияние на когнитивную сферу (например, негативные эмоции могут ослабить рабочую память) и регуляция (например, регуляция эмоций других) [12]. Эти функции, по отдельности или в сочетании, позволяют эмоциям учителя усиливать или ослаблять профессиональную деятельность, поскольку они «неотделимы от действий и отношений», не являются частными, универсальными или стабильными и влияют на его идентичность. Каждая из возникающих эмоций связана с внутренним опытом и интерпретируется как часть того, что составляет и определяет личность учителя в конкретных условиях (и вне их), а не как сознательный акт проявления желаемой эмоции или сохранения ее внутри.

И положительные, и отрицательные эмоции потенциально оказывают влияние на профессиональную идентичность учителя, особенно на ранних стадиях профессионального развития, когда социализация учителя еще только формируется. В этот период одним из наиболее эмоциональных аспектов деятельности является отношения учителя со своими учениками, их успехи [10]. Педагоги испытывают счастье, удовлетворенность и удовольствие по отношению к процессу обучения учащихся, особенно когда они делают успехи, проявляют заинтересованность и активно взаимодействуют во время преподавания.

Считается, что положительные эмоции учителей приносят много положительных личных и профессиональных преимуществ, а также способствуют активному профессиональному развитию педагога [10]. Между тем негативные эмоции влияют на самоощущение и профессиональную деятельность. Их начинающие учителя испытывают, когда сталкиваются с основными категориями профессиональных трудностей. Согласно исследованию М. Пиллен, к наиболее частым затруднениям начинающих учителей относятся следующие категории [16]:

- ощущение себя учеником, а не учителем;
- желание быть заботливыми по отношению к обучающимся, которое в реальной деятельности не может быть реализовано;
- ощущение некомпетентности в области профессиональной деятельности;
- переживание несоответствия между своими собственными, обычно неявными, непрофессиональными ожиданиями и требованиями, предъявляемыми к профессиональной деятельности;
- несовпадение образа «идеального учителя» начинающего педагога и образа, которому следует профессиональная общность;
- подверженность противоречивым институциональным установкам;
- нехватка времени на подготовку к занятиям;
- трудности с поддержанием эмоциональной дистанции;
- неверные представления о профессии учителя.

Вышеперечисленные профессиональные затруднения возникают параллельно с проживанием четырех эмоциональных стадий, через которые проходят начинающие учителя: «фантазирование», «выживание», «мастерство» и «воздействие» [17]. На первом этапе, «фантазийном», начинающие учителя, которые не имели педагогического опыта, могут только мыслить, что значит быть учителем.

У них есть косвенные представления, основанные на собственном ученическом опыте, о том, какими будут их ученики, и о приятной обстановке, которая, по их мнению, будет в их классных комнатах. Эта стадия характеризуется нереалистичным позитивизмом.

На этапе «выживания» начинающие учителя борются за свое профессиональное «я», когда возникают трудности, например, проблемы с дисциплиной. Педагоги находятся в поиске чувства собственного достоинства, сомневаются в принадлежности к педагогической общности, размышляет о личном и профессиональном «Я». Более того, если позитивных результатов обучения начинающий учитель не видит, он воспринимает это как личную неудачу. Этот этап протекает в течение первого года деятельности и, согласно К. Райану, учителя сталкиваются с проблемой, которую они не могут игнорировать или обвинять в ней кого-то другого. Таким образом, они оказываются перед выбором: оставаться в профессии или нет. Стадия «мастерства» наступает тогда, когда учитель «начинает осваивать искусство преподавания шаг за шагом» [17]. На этом этапе усиливается уверенность в себе и надежда. Учителя понимают, что их действия имеют положительный эффект, и они больше не воспринимают все как личную неудачу. Учителя вступают в стадию «воздействия», как только у них появляется больше опыта и они размышляют о ситуациях, а не просто эмоционально реагируют, сталкиваясь с затруднениями во время педагогической деятельности. На этом этапе учителя знают, что как действовать в различных ситуациях, и считает, что на данный момент овладел навыками преподавания. Постепенно проходя через различные этапы профессиональной деятельности, учитель формирует «эмоциональное понимание», которое предполагает распознавание и интерпретацию эмоций, а также умение регулировать возникающие эмоции.

**Эмпирическое исследование понимания важности эмоций будущих учителей.** В исследовании приняли участие двадцать молодых учителей г. Наро-Фоминска Московской области, преподающих в восьми различных школах. Возраст участников варьировался от 21 до 31 года (в среднем 25 лет). В первой части исследования была поставлена цель определить, насколько учителя способны осознавать свои эмоции в различных ситуациях педагогической деятельности. Вторая часть исследования была посвящена определению того, как молодые учителя оценивают то, как эти события влияют на представления об их идентичности.

В ходе опроса были получены данные о наиболее часто переживаемых эмоциях начинающих учителей: радость, удовольствие, гордость, разочарование, гнев и тревога. Участники отметили, что положительные эмоции возникали, как правило, в ситуациях, когда их ученики показывали положительные результаты обучения (100%), демонстрировали мотивацию к обучению (100%), когда удавалось удерживать дисциплину на уроках (85%), устанавливать личные отношения с обучающимися (75%), а также, в случаях, в сложных педагогических ситуациях, разрешившихся положительно (100%) (рис. 1).



Рис. 1. Позитивно окрашенные эмоционально важные ситуации педагогической деятельности

Негативные эмоции у начинающих учителей возникали чаще всего, когда не удавалось установить дисциплину во время урока (100%), в случаях конфликтных ситуаций во время урока между обучающимися (60%), а также недопонимания с коллегами (45%). Следует отметить, что нехватка времени при подготовке к урокам также вызывали отрицательные эмоции (100%). Вместе с тем дефицит методических знаний и практических навыков описываются начинающими учителями как негативно окрашенные триггеры (100%) (рис. 2).



Рис. 2. Негативно окрашенные эмоционально важные ситуации педагогической деятельности

На втором этапе исследования при проведении полуструктурированного интервью каждого участника попросили рассказать о приятных и неприятных эмоциональных событиях в процессе педагогической деятельности и их реакцию на эти события,

а также зафиксировать наиболее яркие переживания, связанные с пониманием того, как эмоциональные события сигнализируют о формирующейся идентичности учителя и влияют на нее. Данное интервью предполагало размышление учителей о приятных и неприятных эмоциональных эпизодах, с которыми они столкнулись в работе. Например, «Опишите недавний случай, когда Вы осознавали свои эмоции во время взаимодействия с обучающимися или коллегами» и «Как, по-Вашему, Ваши эмоциональные переживания влияют на то, что Вы думаете о себе как об учителе».

Результаты исследования позволили создать модель профессиональной идентичности, которая отражала понимание учителями самих себя и их развитие в связи с различными эмоциональными событиями. Эта модель включает в себя три ключевых показателя:

- 1) понимание себя как учителя (требования к учителю, соответствие профессионального «Я» этим требованиям);
- 2) эмоциональные события и их влияние на личное и профессиональное «Я»;
- 3) адаптацию к условиям эмоционального труда.

Показатель «Понимание себя как учителя» отражает те ориентиры, которые учителя использовали для определения того, в какой точке профессионального развития они находятся по отношению к тому, каких целей они хотят достичь и что для них является образом «идеального учителя». В ходе бесед с участниками были выявлены факты, которые отражали расхождения между ожидаемым от профессии и реальным и были отнесены к показателю «Эмоциональные события и их влияние на личное и профессиональное «Я»». Опрашиваемые отмечали эмоциональные события, которые, по их мнению, оказывали влияние на «идентичность учителя», т.е. процессы конструирования и разрушения «идеального образа» учителя. Например, удовлетворение, получаемое от успешной педагогической деятельности, часто подтверждало уверенность в личном и профессиональном «Я» начинающего преподавателя. Для большинства участников опроса чувство счастья, радости или удовольствия возникало в моменты удовлетворенности от учебного процесса, достижения поставленных целей и когда учитель осознавал, что чему-то научился. В такие моменты положительные эмоции часто подтверждали, что значит быть «успешным» учителем.

«Адаптация к условиям эмоционального труда» отражает то, как начинающие учителя переживают разочарование, возникающее из-за противоречий

с теми ожиданиями, которые связаны с уже сформировавшимся образом «идеального учителя», основанного на их ученическом опыте. Такие эмоции, по словам педагогов, часто приводят к тому или иному типу внутренней личностной работы (например, какие изменения им нужно внести, чтобы справиться с возникшим противоречием или изменить сложившуюся ситуацию). Также негативные эмоциональные ситуации, которые описывали начинающие учителя, связаны с включением внешнего контроля и степени проявления этого контроля со стороны преподавателя по отношению к обучающимся в вопросах дисциплины, а также мотивации к обучению.

Хотя не все эмоциональные события потенциально могут повлиять на формирующуюся идентичность учителя, отмечалось, что эмоциональные события могли быть как приятными, так и неприятными. Например, как неприятные события отмечались те, которые влияли на понимание профессионального «Я», в то время как приятные эмоциональные события укрепляли представление некоторых из начинающих учителей о себе как об учителях. В целом эти эмоциональные события либо ставили под сомнение, либо подтверждали восприятие участниками самих себя как учителей.

**Обсуждение результатов.** Результаты исследования подтверждают предположение о том, что развивающиеся эмоции в условиях эмоционально важных ситуаций оказывают влияние на запуск последующих процессов самоидентификации начинающих учителей. Более того, развитие личности учителя включает в себя гораздо более широкий спектр переживаний, чем взаимодействие с обучающимися во время урочной и внеурочной деятельности, поскольку педагогическая деятельность включают также отношения с коллегами, администраторами и родителями.

Данное исследование предполагает, что эмоциональные переживания значительно влияют на ожидания начинающих учителей относительно того, что значит быть учителем, но в то же время обладают большим потенциалом для инициирования «формирования идентичности», мотивирования молодого педагога к активному изучению того, что значит быть учителем. Можно предположить, что модель работы с идентичностью начинающего учителя включает в себя:

- первоначальную ориентацию убеждений учителя в понимании себя как профессионала;
- переживание приятных/неприятных эмоциональных событий;
- корректировку идентичности.

Данная модель может быть использована для формирования направлений будущих исследований по формированию профессиональной идентичности. Например, являются ли эмоциональные события единственным источником изменения идентичности? В чем значение положительных и отрицательных профессионально важных ситуаций в работе начинающего учителя? Полученные в ходе исследований данные могут представить возможности для более тщательной подготовки молодых педагогов к эмоциональному труду учителя.

**Выводы.** В процессе вхождения в профессию молодые учителя испытывают разнообразные эмо-

циональные переживания. Умение определять и модифицировать возникающие эмоции становится необходимым навыком современного учителя, так как возникающие эмоции могут «расширять или ограничивать возможности» педагогической деятельности [20]. Наличие у учителя соответствующих знаний о функционально ожидаемых эмоциях позволит сформировать навыки совладения со стрессом во многих конфликтных и эмоциональных ситуациях, что крайне необходимо для поддержания мотивации, сохранения идентичности и развития компетентности молодого учителя.

### Литература

1. Девятова И.Е. Роль субъектности в профессиональной идентичности педагога [Текст] / И.Е. Девятова. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-subektnosti-v-professionalnoy-identichnosti-pedagoga>
2. Burić I., Frenzel A.C. (2019). Teacher anger: New empirical insights using a multi-method approach. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102895.
3. Chen J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68–77.
4. Chen J. (2021). Refining the teacher emotion model: Evidence from a review of literature published between 1985 and 2019. *Cambridge J. Edu.* 51, 327–357.
5. Frenzel A.C., Goetz T., Ludtke O., Pekrun R., Sutton R.E. (2009a). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705–716.
6. Frenzel A.C., Goetz T., Stephens E.J., Jacob B. (2009b). Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: An integrated perspective and empirical test. In P.A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 129–152). Springer.
7. Frenzel A.C., Pekrun R., Goetz T. (2010). Achievement emotions questionnaire for teachers (AEQ-teacher)-user's manual. Department of Psychology, University of Munich.
8. Frenzel A.C., Pekrun R., Goetz T., Daniels L.M., Durksen T.L., Becker-Kurz B., et al. (2016). Measuring Teachers' enjoyment, anger, and anxiety: the Teacher Emotions Scales (TES). *Contemp. Educ. Psychol.* 46, 148–163.
9. Fried L., Mansfield C., Dobozy E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research*, 25(4), 415–441. URL: <http://www.iier.org.au/iier25/fried.html>
10. Hargraves A. *Os Professores em Tempos de Mudança*. Alfragide: McGraw-Hill, 1998.
11. Huang J and Yip JWC (2021) Understanding ESL Teachers' Agency in Their Early Years of Professional Development: A Three-Layered Triadic Reciprocity Framework. *Front. Psychol.*
12. Izard C.E. (2010). The many meanings/aspects of emotion: Definitions, functions, activation, and regulation. *Emotion Review*, 2, 363–370.
13. Keller M.M., Chang M.L., Becker E.S., Goetz T., Frenzel A.C. (2014). Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: an experience sampling study. *Front. Psychol.* 5, 1–10.
14. Marie-Claire Lemarchand-Chauvin, Claire Tardieu. Teachers' Emotions and Professional Identity Development: Implications for Second Language Teacher Education. Juan de Dios Martinez Agudo.
15. Olsen B. (2011). "I am large, I contain multitudes: teacher identity as a useful frame for research, practice and diversity in teacher education," in *Studying Diversity in Teacher Education*, eds A.F. Ball, and C.A. Tyson (Lanham, MD: Rowman & Littlefield), 257–273.
16. Pillen M., Douwe Beijaard & Perry den Brok. Teachers and Teaching (2013): Professional identity tensions of beginning teachers, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*.
17. Ryan K. (1986). *The induction of new teachers*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
18. Schutz P.A., Lenehart S.J. (2002). Emotions in education. *Educational Psychologist*, 37(2), 67–78.
19. Sutton R.E., Wheatley K. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327–358.
20. Zembylas M. (2003). Emotions and Teacher Identity: A post-structural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213–238.

### References

1. Devyatova I.E. The role of collectivity in the professional activity of a teacher. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-subektnosti-v-professionalnoy-identichnosti-pedagoga>
2. Burić I., Frenzel A.C. (2019). Teacher anger: New empirical insights using a multi-method approach. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102895.
3. Chen J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68–77.
4. Chen J. (2021). Refining the teacher emotion model: Evidence from a review of literature published between 1985 and 2019. *Cambridge J. Edu.* 51, 327–357.
5. Frenzel A.C., Goetz T., Ludtke O., Pekrun R., Sutton R.E. (2009a). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705–716.
6. Frenzel A.C., Goetz T., Stephens E.J., Jacob B. (2009b). Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: An integrated perspective and empirical test. In P.A. Schutz &

- M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 129–152). Springer.
7. Frenzel A.C., Pekrun R., Goetz T. (2010). Achievement emotions questionnaire for teachers (AEQ-teacher)-user's manual. Department of Psychology, University of Munich.
  8. Frenzel A.C., Pekrun R., Gostz T., Daniels L.M., Durksen T.L., Becker-Kurz B., et al. (2016). Measuring Teachers' enjoyment, anger, and anxiety: the Teacher Emotions Scales (TES). *Contemp. Educ. Psychol.* 46, 148–163.
  9. Fried L., Mansfield C., Dobozy E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research*, 25(4), 415–441. URL: <http://www.iier.org.au/iier25/fried.html>
  10. Hargraves A. *Os Professores em Tempos de Mudanca*. Alfragide: McGraw-Hill, 1998.
  11. Huang J. and Yip J.W.C. (2021) Understanding ESL Teachers' Agency in Their Early Years of Professional Development: A Three-Layered Triadic Reciprocity Framework. *Front. Psychol.*
  12. Izard C.E. (2010). The many meanings/aspects of emotion: Definitions, functions, activation, and regulation. *Emotion Review*, 2, 363–370.
  13. Keller M.M., Chang M.L., Becker E.S., Goetz T., Frenzel A.C. (2014). Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: an experience sampling study. *Front. Psychol.*, 5, 1–10.
  14. Marie-Claire Lemarchand-Chauvin, Claire Tardieu. Teachers' Emotions and Professional Identity Development: Implications for Second Language Teacher Education. Juan de Dios Martinez Agudo.
  15. Olsen B. (2011). "I am large, I contain multitudes: teacher identity as a useful frame for research, practice and diversity in teacher education," in *Studying Diversity in Teacher Education*, eds A.F. Ball, and C.A. Tyson (Lanham, MD: Rowman & Littlefield), 257–273.
  16. Pillen M., Douwe Beijaard & Perry den Brok. Teachers and Teaching (2013): Professional identity tensions of beginning teachers, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*.
  17. Ryan K. (1986). *The induction of new teachers*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
  18. Schutz P.A., Lenehart S.J. (2002). Emotions in education. *Educational Psychologist*, 37(2), 67–78.
  19. Sutton R.E., Wheatley K. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327–358.
  20. Zembylas M. (2003). Emotions and Teacher Identity: A post-structural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213–238.