

Научная статья

УДК 159.922

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-5-180-189>

СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ ПЕДАГОГА: РЕСУРСНЫЙ ПОДХОД

Татьяна Витальевна Ледовская

Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского,
Ярославль, Россия, karmennnn@yandex.ru

Аннотация

Преподавание в школе, возможно, является одной из самых стрессовых профессий, которая ежедневно ставит перед учителями многочисленные задачи. Источники стресса в педагогической деятельности уникальны для каждого учителя, но в целом относятся к организационному, межличностному или личному уровням. Использование той или иной стратегии совладания со стрессом зачастую обеспечивается ресурсами психики, которые расширяют зону деятельности человека, помогают преодолевать трудности, достигать цели. В исследовании принял участие 101 педагог средней общеобразовательной школы. При обработке результатов использовались корреляционный, структурный, дисперсионный и сравнительный анализы. В целом педагоги демонстрируют умеренное использование всех стратегий совладания со стрессом. Менее опытные педагоги справляются со стрессовыми ситуациями с помощью социальной поддержки, а более опытные используют положительную переоценку. Психологическая структура совладающего поведения педагогов оказывается высокоразвитой, в ней образуются связи различного уровня значимости. Базовыми копинг-стратегиями оказываются дистанцирование и самоконтроль. Определена роль некоторых личностных ресурсов совладания со стрессом у педагогов: жизнестойкости и ее компонентов, личностной тревожности, интернального локуса-контроля, самооценки и эмоциональной устойчивости.

Ключевые слова: ресурсы, педагог, учитель, совладающее поведение, объяснение, копинг-поведение, педагогическая деятельность

Источник финансирования: исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-28-00089, <https://rscf.ru/project/22-28-00089/>.

Для цитирования: Ледовская Т. В. Совладающее поведение педагога: ресурсный подход // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 5 (45). С. 180–189. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-5-180-189>

Original article

TEACHER'S COPING BEHAVIOR: RESOURCE APPROACH

Tatyana V. Ledovskaya

Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation,
karmennnn@yandex.ru

Abstract

Teaching is one of the most stressful professions, and it poses numerous challenges to teachers on a daily basis. Sources of stress in teaching activities are unique to each teacher, but generally refer to organizational, interpersonal, or personal levels. The use of this or that strategy of coping with stress is often provided by the resources of the psyche, which expand the zone of human activity, help to overcome difficulties, achieve the goal. At various stages of the study, a total of 101 secondary school teachers took part in it. Correlation, structural, and comparative analyses were used in processing the study results. In general, educators demonstrate moderate use of all coping strategies. Less experienced educators deal

with stressful situations with social support, and more experienced ones mobilized other strategies (positive reassessment). The psychological structure of the coping behavior of teachers turns out to be highly developed; connections of various levels of significance are formed in it. The basic coping strategies are distancing and self-control. The role of some personal resources of coping with stress in teachers has been determined: resilience and its components, personal anxiety, internal locus of control, self-esteem and emotional stability. Personal qualities that influence coping strategies are a resource of predominantly avoidant and maladaptive coping strategies.

Keywords: *resources, teacher, coping behavior, explanation, pedagogical activity*

For citation: Ledovskaya T. V. Teacher's coping behavior: resource approach [Sovladayushcheye povedeniye pedagoga: resursnyy podkhod]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 5 (45), pp. 180–1189. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-5-180-189>

Преподавание в школе, возможно, является одной из самых стрессовых профессий, которая ежедневно ставит перед учителями многочисленные задачи, в том числе и по развитию способностей эффективного использования педагогических приемов и методов преподавания, управлению сложным поведением в классе, урегулированию конфликтов в образовательной среде, адаптации к часто меняющимся требованиям. Справляться с трудностями для учителя – важная задача, которую необходимо решать, так как стресс и эмоциональное выгорание отрицательно связаны с эффективностью, увлеченностью учителя своей работой [1], а также взаимодействием с учениками [2].

Источники стресса на работе уникальны для каждого учителя, но ученые пытаются группировать стрессовые факторы: так, Y. Chaaban и X. Du отмечают, что трудные ситуации в педагогической профессии делятся на три категории в зависимости от того, сталкиваются ли учителя с ними на организационном, межличностном или личном уровнях [3], а E. M. Skaalvik и S. Skaalvik говорят, что двумя основными факторами стресса являются контекст работы и взаимодействие с учениками [4]. Одним из наиболее изученных организационных факторов стресса учителей является перегрузка работой, не связанной напрямую с преподаванием: чрезмерная «бумажная работа», посещение совещаний, работа в домашних условиях [3, 5] и др.

Ю. В. Смык и А. Ю. Качимская отмечают, что психологическая безопасность педагога является одним из условий психологической безопасности школьников [6]. Рассматривая проблему совладания современного учителя со стрессом, отметим, что традиционно принято разделять все стратегии копинг-поведения на эффективные/адаптивные и неэффективные/неадаптивные. Первые призваны гарантировать субъекту наличие положительных эмоций, психологическое благополучие [7], а вторые вызывают негативные эмоции, зачастую еще больший стресс [8]. Использование той или иной стратегии совладания зачастую обеспечивается ресурсами психики. Психологические ресурсы расширяют зону деятельности человека, помогают преодолевать трудности в непростых жизненных обстоятельствах, работать над собой, достигать цели [9]. Говоря о понятии термина «ресурс», следует отметить определение В. А. Бодрова, который пишет, что «ресурсы являются теми физическими и духовными возможностями человека, мобилизация которых обеспечивает выполнение его программы и способов (стратегий) поведения для предотвращения или купирования стресса» [10, с. 115–116]. Н. Е. Водопьянова говорит, что ресурс – это «внутренние и внешние переменные, способствующие психологической устойчивости в стрессогенных ситуациях; это эмоциональные, мотивационно-волевые, когнитивные и поведенческие конструкты, которые человек актуализирует для адаптации к стрессогенным/стрессовым трудовым и жизненным ситуациям» [11, с. 290].

В предыдущих сериях нашего эмпирического исследования мы рассматривали ресурсы совладания со стрессом у студентов педагогического вуза [12]. Нами было определено, что личностные качества, которые относятся к коммуникативным и эмоциональным особенностям, в большей степени определяют копинг-поведение студентов в начале обучения в педагогическом вузе, а в конце обучения за основу берутся регуляционные [12]. Рассматривая вопрос о подверженности педагогов

стрессу, исследователи пытаются выявить возможности преодоления этого состояния, так, в литературе описываются личные качества, которые способствуют успешному совладанию с профессиональными проблемами: мотивация [11, 13], уверенность в своей эффективности [14–17], удовлетворенность трудом [18], эмоциональная устойчивость [11, 19], самооценка [20], тревожность [21] и др.

В работе W. van den Brande, E. Baillien, H. de Witte, T. Vander Elst, L. Godderis указывается целый перечень ресурсов совладающего поведения, которые положительно коррелируют с копинг-стратегиями, ориентированными на проблему, и отрицательно связаны со стратегиями, ориентированными на эмоции, тем самым приводят к профессиональному психологическому благополучию на рабочем месте: локус контроля, самоэффективность, оптимизм, поддержка коллег, поддержка руководителя, сложность задач, участие в принятии решений, автономия и приверженность профессии [22].

Учеными было выявлено, что ориентированные на проблему или прямые стратегии (например, планирование или активное преодоление трудностей) положительно коррелируют с жизнерадостностью учителя и его вовлеченностью в процесс работы, положительными карьерными перспективами, самоэффективностью и удовлетворением от работы [23–25]. L. Bermejo-Toro, M. Prieto-Ursúa, V. Hernández отмечают, что к личным ресурсам, которые характеризуют благополучие учителя, можно отнести самоэффективность, вовлеченность, а также когнитивные и поведенческие ресурсы, организационными ресурсами являются автономия, социальная поддержка со стороны коллег и руководителей, а также разнообразие и обеспечение обратной связи на работе [26].

Таким образом, актуальность описанной проблемы позволяет сформулировать цель исследования, которая видится нам в определении и описании личностных ресурсов совладающего поведения педагога в процессе профессиональной деятельности. Реализация этой цели состоит в синтезе трех последовательных задач: 1) определение уровня развития отдельных стратегий совладающего поведения в процессе профессиональной педагогической деятельности; 2) структурный анализ совладающего поведения педагога; 3) определение ресурсов совладающего поведения.

На различных этапах исследования в нем принимало участие в общей сложности 101 человек. Выборку исследования составили представители педагогического состава МБОУ Савинской средней образовательной школы, МБОУ Вознесенской СОШ, МКОУ Архиповской СШ. С целью решения задач исследования нами были использованы следующие методы и методики: опросник жизнестойкости (С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева) [27], стандартный многофакторный личностный опросник Р. Б. Кеттелла 16-PF [28], опросник «Способы совладающего поведения» (Р. Лазарус, С. Фолкман в адаптации Т. Л. Крюкова, Е. В. Куфтык, М. С. Замышляева) [29], методика диагностики самооценки Т. В. Дембо, С. Я. Рубинштейн (в модификации А. М. Прихожан) [30], опросник «Уровень субъективного контроля» (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, Л. М. Эткинд) [28]. Методы обработки данных: критерий $K-S$ Колмогорова – Смирнова, для сравнения U -критерий Манна – Уитни, корреляционный анализ при помощи t -критерия Спирмена, дисперсионный анализ по F -критерию Фишера, а также элементы структурно-функционального анализа (В. Н. Дружинин, А. В. Карпов).

Перед тем как анализировать особенности взаимосвязи совладающего поведения и личностных свойств, необходимо остановиться на вопросе об уровне развития стратегий совладающего поведения педагогов. Средние значения уровня выраженности копинг-стратегий представлены на рис. 1.

В целом педагоги демонстрируют умеренное использование всех стратегий совладания со стрессом, вместе с тем наиболее интенсивно выраженными в процессе педагогической деятельности оказываются планирование решения проблемы, дистанцирование и конфронтация. Конфронтация и дистанцирование рассматриваются как неадаптивные стратегии при неумеренном использовании, они предполагают нецеленаправленную поведенческую активность, могут сопровождаться импульсивностью в поведении. Планирование решений является продуктивной стратегией, применяя которую педагог предпринимает целенаправленные попытки по разрешению проблемы.



Рис. 1. Средние значения уровня выраженности стратегий совладающего поведения у педагогов

Говоря о динамике совладающего поведения в период профессиональной педагогической деятельности, отметим, что в процессе теоретического анализа проблемы мы столкнулись с противоречивыми данными о влиянии опыта работы на выбор копинг-стратегий. В некоторых исследованиях показано, что более опытные преподаватели используют менее смешанные стратегии совладания, ориентированные на проблемы и эмоции, и более внутренние стратегии, такие как избегание [31], в то время как в других исследованиях сообщается, что опыт работы не влияет на совладание [32].

В нашем исследовании статистический анализ показал наличие различий между группой педагогов «Стаж работы 0–5 лет» и группой «Стаж работы 6–15 лет» по шкале «Дистанцирование» ($U = 174,000$; $p \leq 0,05$). Данный результат, возможно, объясняется тем, что для педагогов с меньшим профессиональным стажем в силу более низкого профессионализма характерно использование интеллектуальных приемов рационализации, переключения внимания, отстранения, юмора, обесценивания и т. п. Полученные результаты согласуются с данными, представленными в работах [33], которые утверждают, что молодые преподаватели и преподаватели-студенты используют стратегии избегания.

Между группой «Стаж работы 0–5 лет» и группой «Стаж работы более 15 лет» существуют значимые различия по шкале «Положительная переоценка» ($U = 180,000$; $p \leq 0,05$). Данный результат, возможно, объясняется тем, что педагоги с большим стажем в силу более высокого профессионализма могут положительно переосмысливать ситуацию и рассматривать ее как стимул для личностного роста.

Следовательно, результаты сравнительного анализа согласуются с данными о том, что менее опытные педагоги справлялись со стрессовыми ситуациями с помощью социальной поддержки, а более опытные мобилизовали другие стратегии (положительная переоценка) [31].

Для дополнительной верификации гипотезы и в контексте структурного объяснения [34] на следующем этапе был организован структурный уровень анализа полученных данных (табл. 1), в соответствии с которым мы произвели процедуру обработки многомерной матрицы интеркорреляций. Данная процедура объяснения позволяет увидеть не столько единичные и парциальные взаимосвязи между компонентами, сколько их структурную обусловленность, взаимные сочетания и целостные подсистемы [34].

В результате анализа оказалось, что в целом структура совладающего поведения педагогов оказывается высокоразвитой, в ней образуются связи различного уровня значимости. Все стратегии

совладания входят в структуру. Базовыми копинг-стратегиями оказываются дистанцирование и самоконтроль: именно они имеют наибольший вес. Это значит, что при относительной неразвитости и возможном снижении роли других стратегий именно дистанцирование и самоконтроль смогут оказать решающее значение в ситуации стресса. Полученный результат, возможно, объясняется социологической природой профессии, которая заключается в высокой интенсивности субъект-субъектного взаимодействия: взаимодействия в контексте «учитель – учитель», «учитель – ученик» «учитель – администрация», «учитель – родитель» порождают огромное количество трудных межличностных стрессовых ситуаций. Все эти факторы заставляют учителя использовать «энергосберегающие» стратегии совладающего поведения, которые на первый взгляд оказываются, разумеется, избегающими и неадаптивными, однако позволяют сохранить учителю эмоциональную устойчивость и не позволяют синдрому эмоционального выгорания достигнуть максимальных значений.

Анализ взаимосвязей стратегий совладающего поведения у педагогов

Показатель	Результат
Общее количество взаимосвязей	26
Средний вес стратегии в структуре (Σ)	1,5
Индекс организованности структуры (ИОС)	64
Базовая стратегия совладания	Дистанцирование, самоконтроль

Этот результат согласуется с предыдущими исследованиями, в которых сообщалось, что учителя используют больше стратегий совладания, ориентированных на эмоции, чем стратегий совладания, ориентированных на проблемы [17]. Вместе с тем полученный результат возможно объяснить появлением в профессиональной деятельности педагога все новых стрессовых ситуаций (дистанционное обучение, постоянно меняющиеся требования к содержанию и форме обучения и так далее), и, вероятно, стратегии совладания, сфокусированные на проблеме, адекватно помогают учителям в классических ситуациях педагогического стресса, а новые причины стресса показывают, что единственной возможностью справиться с ним является совладание, сфокусированное на эмоциях.

На следующем этапе статистической обработки данных мы определяли, какие личностные качества являются ресурсами копинг-стратегий у педагогов в контексте атрибутивного объяснения [34]. Получены следующие результаты:

1. Одним из самых важных ресурсов совладания у педагогов оказывается жизнестойкость и ее составляющие (вовлеченность, принятие риска и контроль): «Контроль» оказывается ресурсом для стратегий «Дистанцирование» ($F = 2,095$ при $p \leq 0,05$) и «Поиск социальной поддержки» ($F = 1,641$ при $p \leq 0,05$), а общий уровень «Жизнестойкости» – ресурс при выборе стратегий «Дистанцирование» ($F = 1,823$ при $p \leq 0,05$) и «Поиск социальной поддержки» ($F = 1,890$ при $p \leq 0,05$). То есть, находясь в стрессе, педагог с высоким уровнем жизнестойкости не будет признавать значимость своей роли в возникновении проблемы и будет принимать ответственность за ее решение, более того, стремясь сохранить свое когнитивное и эмоциональное благополучие, учитель будет стремиться решить проблему за счет привлечения других источников (внешняя поддержка коллег, близких людей и др.).

2. «Локус контроля» ($F = 2,179$ при $p \leq 0,05$) и «Самооценка» ($F = 2,034$ при $p \leq 0,05$) – ресурсы при выборе стратегии «Поиск социальной поддержки», то есть, оказываясь в ситуации стресса, педагоги, используя ресурсы интернального локуса контроля, предпочитают использовать стратегию, направленную на поиск помощи в окружении. Полученный результат является довольно интересным сам по себе, так как вскрывает закономерность, заключающуюся в том, что педагог, понимая свою высокую значимость, ответственность и роль в сложившейся трудной ситуации, тем не менее осознает, что ресурсность его состояния, его самооценки не позволит ему в полной мере справиться со стрессом, поэтому он вынужден искать и принимать помощь от окружения.

3. «Тревожность» – ресурс при выборе стратегии «Положительная переоценка» ($F = 1,988$ при $p \leq 0,05$). Результат говорит о том, что, когда учитель погружается в ту или иную проблему, активизируется тревожная составляющая личности, а вместе с ней и негативный образ сложившейся ситуации, в результате чего происходит трансформация переживания за счет положительного переосмысления и рассмотрения этой трудности как стимула для личностного роста.

4. «Эмоциональная устойчивость» оказывается ресурсом при использовании стратегии «Дистанцирование» ($F = 1,993$ при $p \leq 0,05$). Анализируя данное влияние, отмечаем, что этот фактор оказывает положительную роль. Результат вполне закономерен, так как эмоционально зрелые, выдержанные и спокойные учителя оценивают ситуацию более реалистично и в ситуации сильного стресса предпочитают дистанцироваться от происходящего.

Таким образом, получаем, что личностные особенности, оказывая влияние на стратегии совладания со стрессом, являются ресурсами совладания в преобладающей степени для избегающих и неадаптивных стратегий. Учителя используют обширный арсенал способов совладания, чтобы справиться со стрессом и напряжением, возникающим на работе. Особое значение они отводят стратегиям, ориентированным на эмоции.

Определено значение некоторых личностных особенностей, которые выполняют роль ресурсов совладания со стрессом у педагогов: жизнестойкость и ее компоненты (контроль, принятие риска и вовлеченность) оказывают как положительное, так и отрицательное влияние; адекватная личностная тревожность определяет выбор копинг-стратегии «Положительная переоценка». Интернальный локус контроля, самооценка, эмоциональная устойчивость играют положительную роль при выборе учителем стратегий совладания, ориентированных на эмоции.

Результаты исследования имеют теоретическую и практическую значимость, так как рассматривают саму педагогическую деятельность, совладающее поведение педагога и его ресурсы в контексте транзитивности сферы образования в сторону его цифровизации и персонализации. Полученные данные актуализируют вопрос о том, что в системе профессионального обучения, в системе дополнительного профессионального образования педагогов упор должен делаться не только на формировании профессиональных компетенций, но и на изучении психологии стресса и психического здоровья, на становлении и развитии личностных качеств.

Список литературы

1. Buettner C. K., Jeon L., Hur E., Garcia R. E. Teachers' social-emotional capacity: Factors associated with teachers' responsiveness and professional commitment // *Early Education & Development*. 2016. Vol. 27 (7). P. 1018–1039. DOI: <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1168227>
2. Virtanen T. E., Vaaland G. S., Ertesvåg S. K. Associations between observed patterns of classroom interactions and teacher wellbeing in lower secondary school // *Teaching and Teacher Education*. 2019. Vol. 77. P. 240–252. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.013/>
3. Chaaban Y., Du X. Novice teachers' job satisfaction and coping strategies: Overcoming contextual challenges at Qatari government schools // *Teaching and Teacher Education*. 2017. Vol. 67. P. 340–350. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.002/>
4. Skaalvik E. M., Skaalvik S. Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school // *Social Psychology of Education*. 2017. Vol. 20. P. 775–790. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0/>
5. Droogenbroeck F. van, Spruyt B., Vanroelen C. Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work // *Teaching and Teacher Education*. 2014. Vol. 43. P. 99–109. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.005>
6. Смык Ю. В., Качимская А. Ю. Потенциал психологической безопасности педагога как условие психологической безопасности школьника // *Science for Education Today*. 2021. № 1. С. 42–58. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2101.03>

7. Wang H., Hall N. C. Exploring relations between teacher emotions, coping strategies, and intentions to quit: A longitudinal analysis // *Journal of School Psychology*. 2021. Vol. 86. P. 64–77. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.03.005>
8. MacIntyre P. D., Gregersen T., Mercer S. Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions // *System*. 2020. Vol. 94. P. 102352. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352/>
9. Буравлева Н. А., Каракулова О. В., Атаманова И. В., Богомаз С. А. Психологические ресурсы личностной готовности к деятельности студентов в ситуации изменений // *Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review)*. 2022. Вып. 2 (62). С. 146–155. DOI: <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-146-155>
10. Бодров В. А. Проблема преодоления стресса. Часть 2. Процессы и ресурсы преодоления стресса // *Психологический журнал*. 2006. Т. 27, № 2. С. 113–122.
11. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 336 с.
12. Мазилев В. А., Ледовская Т. В., Солянин Н. Э. Личностные особенности студентов педагогического вуза и становление у них совладающего поведения // *Вопросы психологии*. 2021. № 3. С. 76–84.
13. Gaikhorst L., Beishuizen J. J., Korstjens I. M., Volman M. L. Induction of beginning teachers in urban environments: An exploration of the support structure and culture for beginning teachers at primary schools needed to improve retention of primary school teachers // *Teaching and Teacher Education*. 2014. Vol. 42. P. 23–33. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.04.006>
14. Caspersen J., Raaen F. D. Novice teachers and how they cope // *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 2014. Vol. 20 (2) P. 189–211. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2013.848570>
15. Nizielski S., Hallum S., Schütz A., Lopes P. N. A note on emotion appraisal and burnout: The mediating role of antecedent-focused coping strategies // *Journal of Occupational Health Psychology*. 2013. Vol. 18 (3). P. 363–369. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0033043>
16. Shen Y. E. Relationships between self-efficacy, social support and stress coping strategies in Chinese primary and secondary school teacher // *Stress and Health*. 2009. Vol. 25. P. 129–138. DOI: <https://doi.org/10.1002/smi.1229>
17. Aulén A. M., Pakarinen E., Feldt T., Lerkkanen M.-K. Teacher coping profiles in relation to teacher well-being: A mixed method approach // *Teaching and Teacher Education*. 2021. Vol. 102. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103323>
18. Le Maistre C., Paré A. Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive // *Teaching and Teacher Education*. 2010. Vol. 26 (3). P. 559–564. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.003>
19. Mansfield C. F., Beltman S., Broadley T., Weatherby-Fell N. Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework // *Teaching and Teacher Education*. 2016. Vol. 54. P. 77–87. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>
20. Smith M., Wethington E., Zhan G. Self-concept clarity and preferred coping styles // *Journal of Personality*. 1996. Vol. 64 (2). P. 407–434. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1996.tb00516.x>
21. Крюкова Т. Л. Психология совладания в разные периоды жизни. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, Костромаиздат. 2010. 380 с.
22. Brande W. van den, Baillien E., Witte H. de, Vander Elst T., Godderis L. The role of work stressors, coping strategies and coping resources in the process of workplace bullying: A systematic review and development of a comprehensive model // *Aggression and Violent Behavior*. 2016. Vol. 29. P. 61–71. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2016.06.004>
23. Foley C., Murphy M. Burnout in Irish teachers: Investigating the role of individual differences, work environment and coping factors // *Teaching and Teacher Education*. 2015. Vol. 50. P. 46–55. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.001>
24. Parker P. D., Martin A. J. Coping and buoyancy in the workplace: Understanding their effects on teachers' work-related well-being and engagement // *Teaching and Teacher Education*. 2009. Vol. 25. P. 68–75. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.06.009>
25. Parker P. D., Martin A. J., Colmar S., Liem G.A. Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout // *Teaching and Teacher Education*. 2012. Vol. 28. P. 503–513. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.001>
26. Bermejo-Toro L., Prieto-Ursúa M., Hernández V. Towards a model of teacher well-being: personal and job resources involved in teacher burnout and engagement // *Educational Psychology*. 2016. Vol. 36:3. P. 481–501. DOI: <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1005006>

27. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости: методическое руководство по новой методике психологической диагностики личности с широкой областью применения. Предназначается для профессиональных психологов-исследователей и практиков. М.: Смысл, 2006. 63 с.
28. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие. Самара: БАХРАХ-М, 2001. 672 с.
29. Крюкова Т. Л., Куфтяк Е. В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) // Журнал практического психолога. 2007. № 3. С. 93–112.
30. Янышин П. В. Клиническая психодиагностика личности: учеб. пособие для вузов. М.: Юрайт, 2020. 327 с.
31. Carton A., Fruchart E. Sources of stress, coping strategies, emotional experience: Effects of the level of experience in primary school teachers in France // Educational Review. 2014. Vol. 66 (2). P. 245–262. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.769937>
32. Stoeber J., Rennert D. Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout // Anxiety, Stress & Coping. 2008. Vol. 21 (1). P. 37–53. DOI: <https://doi.org/10.1080/10615800701742461>
33. Gustems-Carnicer J., Calderón C., Calderón-Garrido D. Stress, coping strategies and academic achievement in teacher education students // European Journal of Teacher Education. 2019. Vol 42 (3). P. 375–390. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576629>
34. Мазиллов В. А., Слепко Ю. Н. Объяснение в психологическом исследовании: учеб. пособие. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2020. 157 с.

References

1. Buettner C. K., Jeon L., Hur E., Garcia R. E. Teachers' social-emotional capacity: Factors associated with teachers' responsiveness and professional commitment. *Early Education & Development*, 2016, vol. 27 (7), pp. 1018–1039. DOI: <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1168227>
2. Virtanen T. E., Vaaland G. S., Ertesvåg S. K. Associations between observed patterns of classroom interactions and teacher wellbeing in lower secondary school. *Teaching and Teacher Education*, 2019, vol. 77, pp. 240–252. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.013>
3. Chaaban Y., Du X. Novice teachers' job satisfaction and coping strategies: Overcoming contextual challenges at Qatari government schools. *Teaching and Teacher Education*, 2017, vol. 67, pp. 340–350. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.002>
4. Skaalvik E. M., Skaalvik S. Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education*, 2017, vol. 20, pp. 775–790. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0>
5. Droogenbroeck F. van, Spruyt B., Vanroelen C. Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 2014, vol. 43, pp. 99–109. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.005>
6. Smyk Yu. V., Kachinskaya A. Yu. Potentsial psikhologicheskoy bezopasnosti pedagoga kak usloviye psikhologicheskoy bezopasnosti shkol'nika [Teacher's capacity for psychological safety as a condition for schoolchildren's psychological safety]. *Science for Education Today*, 2021, no. 1, pp. 42–58. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2101.03> (in Russian).
7. Wang H., Hall N. C. Exploring relations between teacher emotions, coping strategies, and intentions to quit: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 2021, vol. 86, pp. 64–77. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.03.005>
8. MacIntyre P. D., Gregersen T., Mercer S. Language teachers' coping strategies during the COVID-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*, 2020, vol. 94, pp. 102352. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>
9. Buravleva N. A., Karakulova O. V., Atamanova I. V., Bogomaz S. A. Psikhologicheskiye resursy lichnostnoy gotovnosti k deyatelnosti studentov v situatsii izmeneniy [Psychological resources of personal readiness for students' activities in a situation of change]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 2 (62), pp. 146–155. DOI: <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-2-146-155> (in Russian).
10. Bodrov V. A. Problema preodoleniya stressa. Chast' 2. Protsessy i resursy preodoleniya stressa [The problem of coping with stress. Part 2. Processes and resources to coping with stress]. *Psikhologicheskij zhurnal – Psychological Journal*, 2006, vol. 27, no. 2, pp. 113–122 (in Russian).

11. Vodop'yanova N. E. *Psikhodiagnostika stressa* [Psychodiagnostics of stress]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2009. 336 p. (in Russian).
12. Mazilov V. A., Ledovskaya T. V., Solynin N. E. Lichnostnyye osobennosti studentov pedagogicheskogo vuza i stanovleniye u nikh sovladayushchego povedeniya [Personal characteristics of pedagogical university students and the formation of coping behavior in them]. *Voprosy psikhologii – Voprosy Psychologii*, 2021, no. 3, pp. 76–84 (in Russian).
13. Gaikhorst L., Beishuizen J. J., Korstjens I. M., Volman M. L. Induction of beginning teachers in urban environments: An exploration of the support structure and culture for beginning teachers at primary schools needed to improve retention of primary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 2014, vol. 42, pp. 23–33. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.04.006>
14. Caspersen J., Raaen F. D. Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2014, vol. 20 (2), pp. 189–211. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2013.848570>
15. Nizielski S., Hallum S., Schütz A., Lopes P. N. A note on emotion appraisal and burnout: The mediating role of antecedent-focused coping strategies. *Journal of Occupational Health Psychology*, 2013, vol. 18 (3), pp. 363–369. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0033043>
16. Shen Y. E. Relationships between self-efficacy, social support and stress coping strategies in Chinese primary and secondary school teacher. *Stress and Health*, 2009, vol. 25, pp. 129–138. DOI: <https://doi.org/10.1002/smi.1229>
17. Aulén A. M., Pakarinen E., Feldt T., Lerkkanen M.-K. Teacher coping profiles in relation to teacher well-being: A mixed method approach. *Teaching and Teacher Education*, 2021, vol. 102. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103323>
18. Le Maistre C., Paré A. Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive. *Teaching and Teacher Education*, 2010, vol. 26 (3), pp. 559–564. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.003>
19. Mansfield C. F., Beltman S., Broadley T., Weatherby-Fell N. Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 2016, vol. 54, pp. 77–87. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>
20. Smith M., Wethington E., Zhan G. Self-concept clarity and preferred coping styles. *Journal of Personality*, 1996, vol. 64 (2), pp. 407–434. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1996.tb00516.x>
21. Kryukova T. L. *Psikhologiya sovladaniya v raznyye periody zhizni* [Psychology of coping in different periods of life]. Kostroma, KGU im. N. A. Nekrasova, Kostromaizdat Publ., 2010. 380 p. (in Russian).
22. Brande W. van den, Baillien E., Witte H. de, Vander Elst T., Godderis L. The role of work stressors, coping strategies and coping resources in the process of workplace bullying: A systematic review and development of a comprehensive model. *Aggression and Violent Behavior*, 2016, vol. 29, pp. 61–71. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2016.06.004>
23. Foley C., Murphy M. Burnout in Irish teachers: Investigating the role of individual differences, work environment and coping factors. *Teaching and Teacher Education*, 2015, vol. 50, pp. 46–55. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.001>
24. Parker P. D., Martin A. J. Coping and buoyancy in the workplace: Understanding their effects on teachers' work-related well-being and engagement. *Teaching and Teacher Education*, 2009, vol. 25, pp. 68–75. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.06.009>
25. Parker P. D., Martin A. J., Colmar S., Liem G.A. Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 2012, vol. 28, pp. 503–513. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.001>
26. Bermejo-Toro L., Prieto-Ursúa M., Hernández V. Towards a model of teacher well-being: personal and job resources involved in teacher burnout and engagement. *Educational Psychology*, 2016, vol. 36:3, pp. 481–501. DOI: <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1005006>
27. Leont'yev D. A., Rasskazova E. I. *Test zhiznestoykosti. Metodicheskoye rukovodstvo po novoy metodike psikhologicheskoy diagnostiki lichnosti s shirokoy oblast'yu primeneniya. Prednaznachaetsya dlya professional'nykh psikhologov-issledovateley i praktikov* [Hardiness survey test. A methodological guide to a new methodology for psychological diagnostics of a person with a wide field of application. Intended for professional psychologist-researchers and practitioners]. Moscow, Smysl Publ., 2006. 63 p. (in Russian).
28. Raygorodskiy D. Ya. *Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy. Uchebnoye posobiye* [Practical psychodiagnostics. Techniques and tests. Tutorial]. Samara, BAXRAX-M Publ., 2001. 672 p. (in Russian).

29. Kryukova T. L., Kuftyak E. V. Oprosnik sposobov sovladaniya (adaptatsiya metodiki WCQ) [Questionnaire of methods of coping (adaptation of WCQ methodology)]. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa*, 2007, no. 3, pp. 93–112 (in Russian).
30. Yanshin P. V. *Klinicheskaya psikhodiagnostika lichnosti: uchebnoye posobiye dlya vuzov* [Clinical psychodiagnosis of personality: textbook]. Moscow, Yurayt Publ., 2020. 327 p. (in Russian).
31. Carton A., Fruchart E. Sources of stress, coping strategies, emotional experience: Effects of the level of experience in primary school teachers in France. *Educational Review*, 2014, vol. 66 (2), pp. 245–262. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.769937>
32. Stoeber J., Rennert D. Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress & Coping*, 2008, vol. 21 (1), pp. 37–53. DOI: <https://doi.org/10.1080/10615800701742461>
33. Gustems-Carnicer J., Calderón C., Calderón-Garrido D. Stress, coping strategies and academic achievement in teacher education students. *European Journal of Teacher Education*, 2019, vol. 42 (3), pp. 375–390. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576629>
34. Mazilov V. A., Slepko Yu. N. *Ob 'yasneniye v psikhologicheskom issledovanii: uchebnoye posobiye* [Explanation in psychological research: textbook]. Yaroslavl, RIO YaGPU Publ., 2020. 157 p. (in Russian)

Информация об авторах

Ледовская Т. В., кандидат психологических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского (ул. Республиканская, 180/1, Ярославль, Россия, 150000).

E-mail: karmennnn@yandex.ru

Information about the authors

Ledovskaya T. V., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky (ul. Respublikanskaya, 180/1, Yaroslavl, Russian Federation, 150000). E-mail: karmennnn@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 28.04.2022; принята к публикации 01.09.2022

The article was submitted 28.04.2022; accepted for publication 01.09.2022