

<https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2022-205-245-253>

EDN YWGDXT

В. Ю. Семенов, Я. П. Герлис

ФАКТОРЫ РИСКА ВОЗНИКНОВЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СРЕДИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ-ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

Настоящее исследование было посвящено изучению факторов, влияющих на риск возникновения эмоционального выгорания у учителей, недавно начавших свою профессиональную карьеру. Среди респондентов выступали молодые специалисты-педагоги из общеобразовательных школ города Санкт-Петербурга, педагогический стаж которых не превышал два года. Общая выборка составила 120 учителей-предметников (60 мужчин и 60 женщин). Возраст педагогов, принявших участие в исследовании, составил от 22 до 30 лет. Проведенная работа позволила обнаружить наиболее существенные причины риска возникновения эмоционального выгорания у молодых учителей и сгруппировать их по факторам.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, молодые учителя, педагогическое общение, учебный процесс, режим дня

V. Semenov, Ya. Gerlis

RISK FACTORS OF EMOTIONAL BURNOUT IN YOUNG TEACHERS OF SECONDARY GENERAL EDUCATION SCHOOLS

The present research studies factors that influence the risk of emotional burnout in teachers who recently began their professional career. Respondents were young teachers from Saint Petersburg secondary general education schools whose pedagogical experience does not exceed two years—120 teachers (60 men and 60 women) in total. The participants' age ranged from 22 to 30. The study revealed the most critical reasons for emotional burnout in young teachers that were further grouped as larger risk factors.

Keywords: emotional burnout, young teachers, pedagogical communication, educational process, daily regime

Введение

Проблема риска возникновения эмоционального выгорания у молодых специалистов-педагогов по-прежнему остается актуальной. Переживание эмоционального выгорания негативно сказывается на общем физическом и психологическом состоянии преподавателя и проявляется в общении с окружающим. Е. П. Ильин выделяет три главных компонента эмоционального выгорания: «а) эмоциональное истощение (которое проявляется в сниженном эмоциональном фоне, в равнодушии или эмоциональном перена-

сыщении, раздражении); б) деперсонализация (которая проявляется в деформации отношений с другими людьми, возникает равнодушное и негативное отношение к людям на своей работе); в) редуцирование личных достижений» [1].

По данным П. Г. Фитчетт, К. Х. Маккарти, Р. Г. Ламберт и Л. Боул, четверть начинающих свой профессиональный путь учителей могут испытывать признаки эмоционального выгорания уже в первый год преподавания [7]. К факторам, вызывающим эмоциональное выгорание у учителей, относят аспекты,

связанные с характеристиками педагогической деятельности и педагогического общения, с особенностями установления взаимоотношений с коллегами, обучающимися и родителями обучающихся и с другими причинами. Так, в исследовании Р. Хармсэн, М. Хэлмс-Лоренц, Р. Маулана и Клаас ван Вин изучалась взаимосвязь между предполагаемыми причинами стресса и реакциями на него молодых учителей. Учеными было обнаружено, что пять причин стресса (высокие психологические требования к процессу обучения, отрицательные аспекты во взаимодействии с другими коллегами, негативные организационные аспекты образовательного процесса, недостаток возможностей профессионального развития и плохое поведение обучающихся) имеют положительные значимые связи с одной или несколькими реакциями на стресс [9].

Другие исследователи, М. Ньюбэрри и У. Эллсоп, установили: продолжительность и интенсивность таких факторов, как высокая рабочая нагрузка и плохое поведение учеников имеют значение для решения учителей остаться или уволиться, но последствия смягчаются личными ресурсами и особенностями профессиональных отношений. Исследователи утверждают, что такие решения не обязательно зависят от проблем на работе или личностных черт сотрудника. Во многом, по мнению этих психологов, от качества социально-профессиональной поддержки зависит, останутся учителя работать или уйдут из профессии [13]. По мнению Г. Кэлчтэрманс, к образовательным проблемам одновременно относится как увольнение профессионально компетентных учителей на ранних этапах карьеры, так и способы их удержания на рабочих местах в педагогической сфере [11]. С другой стороны, хроническое эмоциональное истощение педагогов влияет на психологический климат в классе. Е. Оберли и К. Шонерт-Реичил выявили следующую закономерность: чем выше уровень эмоционального выгорания учителя, тем сильнее в качестве ответной реакции в орга-

низмах обучающихся вырабатывался уровень кортизола. Кроме этого, учителя, испытывающие сильный стресс, с большей вероятностью прибегают к жестким стратегиям, взаимодействуя с учениками, проявляющими вызывающее поведение [14].

Состав и характеристика выборки

В нашем исследовании приняли участие 120 респондентов. В равном составе по половому признаку: 60 мужчин и 60 женщин. Это учителя предметов гуманитарного, математического, естественнонаучного цикла, а также педагоги по физической подготовке и технологии, работающие в четырнадцати общеобразовательных учреждениях города Санкт-Петербурга. Возраст преподавателей находился в границах от 22 до 30 лет. Общий педагогический стаж участников варьировался в пределах от полугода до двух лет.

Методическая организация и методы исследования

I этап исследования. Опрос в свободной форме. Преподаватели получали чистый тетрадный лист в клеточку и ручку, прослушивали инструкцию. Опрос проводился во внеурочное время и занимал 20 минут. Инструкция: «Опишите, какие причины или обстоятельства, связанные с Вашей педагогической деятельностью, могут влиять на риск появления эмоционального выгорания?»

II этап исследования. Индивидуальная беседа с педагогами о возможных причинах риска появления эмоционального выгорания, связанных с их педагогической деятельностью. Беседа с учителями проходила сразу после опроса и была направлена на уточнение и дополнение информации, полученной по результатам опроса.

Методы обработки данных

В начале с целью качественного анализа содержания ответов и последующей квантификации был использован метод контент-анализа. Статистическая обработка эмпирических данных осуществлялась с помощью

прикладного статистического пакета IBM SPSS Statistics 22. Для выявления связей между обнаруженными переменными и последующему сведению этих переменных к некоторому числу факторов проводился эксплораторный факторный анализ. С целью проверки гипотезы на установление или отсутствие половых различий применялся дисперсионный анализ.

Результаты исследования

Все типичные характеристики причин, влияющих на риск возникновения эмоционального выгорания в дословных совпадениях у педагогов с общим педагогическим стажем менее двух лет, представлены согласно их популярности в процентном соотношении в таблице 1.

Таблица 1

Содержание характеристик, влияющих на риск возникновения эмоционального выгорания в дословных совпадениях учителей с общим педагогическим стажем менее двух лет (в %)

Характеристики причин	Количество учителей (%), n = 120
1. Значительные затраты времени на подготовку к занятиям	88
2. Большое количество отчетной документации	88
3. Трудности в налаживании взаимоотношений с обучающимися с плохим поведением	86
4. Трудности в налаживании взаимоотношений с родителями обучающихся	82
5. Сложности с выбором методик в обучении	80
6. Нарушения в режиме питания	78
7. Большая педагогическая нагрузка	78
8. Нарушения в режиме сна	76
9. Длительный путь от дома к месту работы	74
10. Нарушения в режиме отдыха	70
11. Трудности в налаживании взаимоотношений с администрацией школы	68
12. Трудности в организации дисциплины во время урока	68
13. Сложности с распределением времени на разных этапах урока	66
14. Трудности в налаживании взаимоотношений с другими педагогами	64
15. Малое время пребывания на свежем воздухе	64

После обнаружения и ранжирования наиболее популярных ответов был проведен анализ эмпирических данных с применением эксплораторного факторного анализа. Эксплораторный факторный анализ пятнадцати характеристик (переменных), влияющих на риск возникновения эмоционального выгорания,

выявил три фактора. Полученные переменные воспроизводятся по отдельности для респондентов мужского (табл. 2) и женского пола (табл. 3). Внутри каждого блока представлены величины факторных нагрузок каждого показателя, упорядоченные по убыванию.

Таблица 2

Матрица факторных нагрузок показателей риска эмоционального выгорания педагогов-мужчин (вариант вращения Варимакс)

Название переменной	Фактор 1 % дисперсии — 29,469	Фактор 2 % дисперсии — 28,126	Фактор 3 % дисперсии — 27,083
Значительные затраты времени на подготовку к занятиям	,802		
Большое количество отчетной документации	,778		
Сложности с выбором методик в обучении	,732		
Большая педагогическая нагрузка	,642		
Сложности с распределением времени на разных этапах урока	,637		
Трудности в налаживании взаимоотношений с обучающимися с плохим поведением		,751	
Трудности в налаживании взаимоотношений с родителями обучающихся		,702	
Трудности в налаживании взаимоотношений с другими педагогами		,646	
Трудности в налаживании взаимоотношений с администрацией школы		,613	
Трудности в организации дисциплины во время урока		,594	
Нарушения в режиме питания			,754
Нарушения в режиме отдыха			,690
Нарушения в режиме сна			,675
Длительный путь от дома к месту работы			,622
Малое время пребывания на свежем воздухе			,617

Таблица 3

Матрица факторных нагрузок показателей риска эмоционального выгорания педагогов-женщин (вариант вращения Варимакс)

Название переменной	Фактор 1 % дисперсии — 27,469	Фактор 2 % дисперсии — 26,129	Фактор 3 % дисперсии — 25,089
Большое количество отчетной документации	,862		
Значительные затраты времени на подготовку к занятиям	,801		
Сложности с выбором методик в обучении	,751		
Большая педагогическая нагрузка	,728		
Сложности с распределением времени на разных этапах урока	,711		
Трудности в налаживании взаимоотношений с обучающимися с плохим поведением		,871	
Трудности в налаживании взаимоотношений с администрацией школы		,823	
Трудности в налаживании взаимоотношений с родителями обучающихся		,786	
Трудности в налаживании взаимоотношений с другими педагогами		,770	
Трудности в организации дисциплины во время урока		,623	
Длительный путь от дома к месту работы			,738
Нарушения в режиме отдыха			,705
Нарушения в режиме сна			,652
Нарушения в режиме питания			,619
Малое время пребывания на свежем воздухе			,606

Величина критерия КМО демонстрирует высокую адекватность применимости факторного анализа к выборке мужчин: 0,803. Критерий сферичности Барлетта показывает достоверный результат на высоком уровне

статистической значимости ($p < 0,001$; $df = 45$; $\chi^2 = 684,372$; $N = 60$). Величина критерия КМО демонстрирует высокую адекватность применимости факторного анализа также и к выборке женщин: 0,811. Критерий

сферичности Барлетта показывает достоверный результат на высоком уровне статистической значимости ($p < 0,001$; $df = 45$; $\chi^2 = 673,158$; $N = 60$). Корреляции между переменными статистически значимо отличаются от нуля.

Первый фактор *Особенности планирования учебного процесса* состоит из пяти переменных: «Значительные затраты времени на подготовку к занятиям», «Большое количество отчетной документации», «Сложности с выбором методик в обучении», «Большая педагогическая нагрузка», «Сложности с распределением времени на разных этапах урока».

Второй фактор *Особенности взаимодействия с участниками образовательного процесса* включает следующие переменные: «Трудности в налаживании взаимоотношений с обучающимися с плохим поведением», «Трудности в налаживании взаимоотношений с родителями обучающихся», «Трудности в налаживании взаимоотношений с другими педагогами», «Трудности в налаживании взаимоотношений с администрацией школы», «Трудности в организации дисциплины во время урока».

Третий фактор *Особенности организации своего распорядка дня* включает в себя такие переменные, как: «Нарушения в режиме питания», «Нарушения в режиме отдыха», «Нарушения в режиме сна», «Длительный путь от дома к месту работы», «Малое время пребывания на свежем воздухе».

Результаты дисперсионного анализа продемонстрировали отсутствие статистически достоверных различий, связанных с возрастом респондентов, для каждого из выявленных факторов.

Обсуждение результатов

Результаты проделанного исследования позволили выявить три фактора, которые могут обуславливать вероятность возникновения эмоционального выгорания среди преподавателей общеобразовательных школ с общим педагогическим стажем менее двух лет.

Первый фактор, *Особенности планирования учебного процесса*, затрагивает время на подготовку молодых педагогов к занятиям, необходимость выполнения отчетной документации в больших объемах, сложности с выбором наиболее эффективных методик обучения, высокую педагогическую нагрузку (в том числе внеурочную деятельность и участие в различных мероприятиях и конкурсах) и сложности в распределении времени на разных этапах урока. Вторым фактором, *Особенности взаимодействия с участниками образовательного процесса*, характеризует все трудности налаживания взаимоотношений с обучающимися с плохим поведением, с родителями обучающихся, с коллегами-педагогами, сотрудниками администрации школы, а также трудности, возникающие при организации молодыми педагогами дисциплины на уроках. Третьим фактором, *Особенности организации своего распорядка дня*, связан с нарушениями в режиме дня, касающимися питания, сна и отдыха. Помимо этого, сюда относятся переменные: длительный путь от дома к месту работы и малое время пребывания на свежем воздухе.

Текущая работа показала, что причины, вызывающие риск возникновения эмоционального выгорания у учителей, принявших участие в опросе, не связаны с их половой принадлежностью и являются общими для респондентов-мужчин и респондентов-женщин.

При изучении видов профессиональной деятельности учителей, способствующих эмоциональному выгоранию, А. А. Шкунова, Т. В. Крылова, П. М. Чернявская среди наиболее часто встречаемых ответов обозначили: оформление отчетности в бумажном и электронном виде, ее дублирование, подготовка детей к олимпиадам, написание исследовательских работ с учениками, обязательное проведение дополнительных занятий, обязательное участие в конкурсах различных ведомств, не относящихся к сфере образования, требование быть на связи с родителями все время (чаты, где требуется моментальный

ответ во время урока, звонки в позднее, нерабочее время), совмещение курсов и работы (дистанционная форма курсов, слишком часто проводится аттестация), обилие конкурсов профессионального мастерства, участия в которых требует организация [3]. Многие из характеристик предикторов эмоционального выгорания учителей, полученных в нашем исследовании и работе А. А. Шкуновой, Т. В. Крыловой, П. М. Чернявской (их выборку составляли педагоги разных возрастных групп), соотносятся между собой по содержанию.

Важность выделенного нами фактора, связанного с построением взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса, находит свои подтверждения во многих исследованиях наших дней. Так, Г. Кэлчтэрманс утверждает, что основные профессиональные отношения (например, отношения с обучающимися, коллегами, директором) могут действовать по-разному. Поскольку общение и взаимодействие являются важными источниками как положительных результатов работы (например, удовлетворение и мотивация), так и негативных последствий (например, стресс, выгорание) [11]. Эта линия рассуждений была подтверждена в исследовании Р. Хармсэн, М. Хэлмс Лоренц, Р. Маулана, Клаас ван-Вин и М. ванн-Вэлдховен [10]. Вдобавок Р. Яан и И. Ли показали, что негативные эмоции, возникающие в результате отношений с наставником, и плохой школьный климат могут психологически подавлять начинающих педагогов [17]. Кроме этого, Д. Ошер, Х. Спраге, Р. Вайсберг, Х. Аксельрод, С. Кинан,

К. Кендизора и Х. Цинс пишут, что неспособность учителя управлять плохим поведением обучающихся только подкрепляет их проступки, которые, в свою очередь, усугубляют симптомы эмоционального выгорания самого преподавателя [15].

Как показали А. Абос, Л. Хаерэнс, Х. Сэвил, Н. Аелтермен и Л. Гарсиа-Гонсалес, у педагогов, испытывающих сильное эмоциональное выгорание, может снижаться мотивация к педагогической работе. Это сказывается на ограниченности в выборе учителем методик обучения [4]. В свою очередь, Х. Маккарти, П. Фитчетт, Р. Ламберт, Л. Боул отмечают: стресс, испытываемый педагогами все чаще, обуславливает текучесть кадров. Риски возникновения эмоционального выгорания у молодых специалистов-педагогов можно контролировать путем оптимизации их труда, пользуясь различными образовательными ресурсами. [12]. Результаты Р. Хармсэн, М. Хэлмс-Лоренц, Р. Маулана и Клаас ван-Вин показали связь между неудовлетворенностью работой и намерением к увольнению. Неудовлетворенность молодых педагогов своей работой была обусловлена эмоциональным выгоранием [9].

Мы считаем, что действия по оптимизации планирования учебного процесса, налаживание доверительных и уважительных взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса, наряду с изменениями в организации распорядка дня, могут существенно снизить риск возникновения эмоционального выгорания у молодых учителей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ильин Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. СПб.: Питер, 2011. 224 с.
2. Ильин Е. П. Психология: учебник для средних заведений. СПб.: Питер, 2004. 560 с.
3. Шкунова А. А., Крылова Т. В., Чернявская П. М. Виды профессиональной деятельности учителя, способствующие эмоциональному выгоранию // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-2. С. 331–336.
4. Abó A., Haerens L., Sevil J., Aelterman N., García-González L. Teachers' motivation in relation to their psychological functioning and interpersonal style: A variable- and person-centred approach. // Teaching and Teacher Education. 2018. Vol. 74. P. 21–34. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.010>

5. *Betoret F. D.* Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: A structural equation approach // *Educational Psychology*. 2009. Vol. 29. No. 1. P. 45–68. <https://doi.org/10.1080/01443410802459234>
6. *Czerwinski N., Egan H., Cook A., Mantzios M.* Teachers and mindful colouring to tackle burnout and increase mindfulness, resiliency and wellbeing // *Psychology*. 2021. Vol. 25. No. 4. P. 535–545. <https://doi.org/10.1007/s40688-020-00279-9>
7. *Fitchett P. G., McCarthy C. J., Lambert R. G., Boyle L.* An examination of US first-year teachers' risk for occupational stress: Associations with professional preparation and occupational health // *Teachers and Teaching*. 2018. Vol. 24. No. 2. P. 99–118.
8. *Fransson G., Frelin A.* Highly committed teachers: What makes them tick? A study of sustained commitment // *Teachers and Teaching*. 2016. Vol. 22. No. 8. P. 896–912. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1201469>
9. *Harmsen R., Helms-Lorenz M., Maulana R., van Veen K.* The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition // *Teachers and Teaching*. 2018. Vol. 24. No. 6. P. 626–643. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1465404>
10. *Harmsen R., Helms-Lorenz, M., Maulana R., van Veen K., van Veldhoven M.* Measuring general and specific stress causes and stress responses among beginning secondary teachers in the Netherlands // *International Journal of Research & Method in Education*. 2019. Vol. 42. No. 1. P. 91–108. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2018.1462313>
11. *Kelchtermans G.* 'Should I stay or should I go?': Unpacking teacher attrition/retention as an educational issue // *Teachers and Teaching*. 2017. Vol. 23. No. 8. P. 961–977. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1379793>
12. *McCarthy C. J., Fitchett P. G., Lambert R., Boyle L.* Stress vulnerability in the first year of teaching // *Teaching Education*. 2020. Vol. 31. No. 4. P. 424–443. <https://doi.org/10.1080/10476210.2019.1635108>
13. *Newberry M., Allsop Y.* Teacher attrition in the USA: The relational elements in a Utah case study // *Teachers and Teaching*. 2017. Vol. 23. No. 8. P. 863–880. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1358705>
14. *Oberle E., Schonert-Reichl K. A.* Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students // *Social Science & Medicine*. 2016. Vol. 159. P. 30–37. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.04.031>
15. *Osher D., Sprague J., Weissberg R. P., Axelrod J., Keenan S. et al.* A comprehensive approach to promoting social, emotional, and academic growth in contemporary schools // *Best practices in school psychology*. Vol. 4. Bethesda: National Association of School Psychologists Publ., 2008. P. 1263–1278.
16. *Taxer J. L., Becker-Kurz B., Frenzel A. C.* Do quality teacher–student relationships protect teachers from emotional exhaustion? The mediating role of enjoyment and anger // *Social Psychology of Education*. 2019. Vol. 22. No. 1. P. 209–226. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9468-4>
17. *Yuan R., Lee I.* 'I need to be strong and competent': A narrative inquiry of a studentteacher's emotions and identities in teaching practicum // *Teachers and Teaching*. 2016. Vol. 22. No. 7. P. 819–841. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185819>

REFERENCES

1. *Il'in E. P.* Rabota i lichnost'. Trudogolizm, perfektsionizm, len'. SPb.: Piter, 2011. 224 s.
2. *Il'in E. P.* Psikhologiya: uchebnik dlya srednikh zavedenij. SPb.: Piter, 2004. 560 s.
3. *Shkunova A. A., Krylova T. V., Chernyavskaya P. M.* Vidy professional'noj deyatel'nosti uchitelya, sposobstvuyushchie emotsional'nomu vygoraniyu // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021. № 70-2. S. 331–336.
4. *Abó Á., Haerens L., Sevil J., Aelterman N., García-González L.* Teachers' motivation in relation to their psychological functioning and interpersonal style: A variable- and person-centred approach. // *Teaching and Teacher Education*. 2018. Vol. 74. P. 21–34. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.010>
5. *Betoret F. D.* Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: A structural equation approach // *Educational Psychology*. 2009. Vol. 29. No. 1. P. 45–68. <https://doi.org/10.1080/01443410802459234>
6. *Czerwinski N., Egan H., Cook A., Mantzios M.* Teachers and mindful colouring to tackle burnout and increase mindfulness, resiliency and wellbeing // *Psychology*. 2021. Vol. 25. No. 4. P. 535–545. <https://doi.org/10.1007/s40688-020-00279-9>
7. *Fitchett P. G., McCarthy C. J., Lambert R. G., Boyle L.* An examination of US first-year teachers' risk for occupational stress: Associations with professional preparation and occupational health // *Teachers and Teaching*. 2018. Vol. 24. No. 2. P. 99–118.

-
8. *Fransson G., Frelin A.* Highly committed teachers: What makes them tick? A study of sustained commitment // *Teachers and Teaching*. 2016. Vol. 22. No. 8. P. 896–912. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1201469>
 9. *Harmsen R., Helms-Lorenz M., Maulana R., van Veen K.* The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition // *Teachers and Teaching*. 2018. Vol. 24. No. 6. P. 626–643. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1465404>
 10. *Harmsen R., Helms-Lorenz M., Maulana R., van Veen K., van Veldhoven M.* Measuring general and specific stress causes and stress responses among beginning secondary teachers in the Netherlands // *International Journal of Research & Method in Education*. 2019. Vol. 42. No. 1. P. 91–108. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2018.1462313>
 11. *Kelchtermans G.* 'Should I stay or should I go?': Unpacking teacher attrition/retention as an educational issue // *Teachers and Teaching*. 2017. Vol. 23. No. 8. P. 961–977. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1379793>
 12. *McCarthy C. J., Fitchett P. G., Lambert R., Boyle L.* Stress vulnerability in the first year of teaching // *Teaching Education*. 2020. Vol. 31. No. 4. P. 424–443. <https://doi.org/10.1080/10476210.2019.1635108>
 13. *Newberry M., Allsop Y.* Teacher attrition in the USA: The relational elements in a Utah case study // *Teachers and Teaching*. 2017. Vol. 23. No. 8. P. 863–880. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1358705>
 14. *Oberle E., Schonert-Reichl K. A.* Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students // *Social Science & Medicine*. 2016. Vol. 159. P. 30–37. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.04.031>
 15. *Osher D., Sprague J., Weissberg R. P., Axelrod J., Keenan S. et al.* A comprehensive approach to promoting social, emotional, and academic growth in contemporary schools // *Best practices in school psychology*. Vol. 4. Bethesda: National Association of School Psychologists Publ., 2008. P. 1263–1278.
 16. *Taxer J. L., Becker-Kurz B., Frenzel A. C.* Do quality teacher–student relationships protect teachers from emotional exhaustion? The mediating role of enjoyment and anger // *Social Psychology of Education*. 2019. Vol. 22. No. 1. P. 209–226. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9468-4>
 17. *Yuan R., Lee I.* 'I need to be strong and competent': A narrative inquiry of a studentteacher's emotions and identities in teaching practicum // *Teachers and Teaching*. 2016. Vol. 22. No. 7. P. 819–841. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185819>