



УДК 159.942.2+37.03+316.77

Научная статья / **Research Full Article**DOI: [10.15293/2658-6762.2503.02](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2503.02)Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Оценка динамики развития регуляционного фактора ресурсов совладающего поведения педагога в процессе профессионализации

Т. В. Ледовская¹, Н. Э. Солянин¹

¹ Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского,
Ярославль, Россия

Проблема и цель. В статье исследуется проблема поиска ресурсов, оказывающих влияние на совладание со стрессом современных педагогов. Цель исследования – осуществить оценку динамики развития регуляционного фактора в психологической структуре ресурсов совладающего поведения педагогов.

Методология. Методологическую основу исследования составили положения системогенетической концепции, субъектный и ресурсный подход, которые позволят рассматривать проблему совладающего поведения педагогов в контексте оценки динамики его детерминации на разных этапах профессионализации. Исследование проводится с использованием следующих методов: теоретический анализ научной литературы, психодиагностический метод, методы статистической обработки: эксплораторный факторный анализ (метод главных компонент, вращение Varimax), корреляционный анализ (коэффициент корреляции Спирмена). Выборка исследования включала в себя 901 педагога и 295 студентов вуза.

Результаты. Авторами получены следующие результаты: 1) проанализированы и обобщены исследования отечественных и зарубежных ученых, посвященные вопросам значимости регуляции для эффективности педагогической деятельности, сохранения профессионального и личностного благополучия педагога в стрессовых ситуациях; 2) представлены результаты эмпирического исследования, которые содержат оценку динамики развития регуляционного фактора ресурсов совладающего поведения педагогов на разных этапах профессионализации.

Заключение. В результате проведенного теоретического и эмпирического исследования определена динамика развития регуляционного фактора ресурсов coping-поведения педагогов.

Авторы приходят к выводу, что развитие регуляционных ресурсов совладания со стрессом на разных этапах профессионализации имеет нелинейный характер.

Финансирование проекта: Исследование выполнено в рамках реализации гранта Российского научного фонда № 24-18-00061 по теме «Психологическая структура, закономерности и механизмы формирования педагогических компетенций» <https://rscf.ru/project/24-18-00061/>

Библиографическая ссылка: Ледовская Т. В., Солянин Н. Э. Оценка динамики развития регуляционного фактора ресурсов совладающего поведения педагога в процессе профессионализации // Science for Education Today. – 2025. – Т. 15, № 3. – С. 26–45. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2503.02>

✉ Автор для корреспонденции: Никита Эдуардович Солянин, SoNik7-39@yandex.ru

© Т. В. Ледовская, Н. Э. Солянин, 2025



Ключевые слова: *совладающее поведение; ресурсы совладающего поведения; психологическая структура ресурсов совладающего поведения; регуляционные ресурсы; рефлексия; саморегуляция; педагогическая деятельность; педагог.*

Постановка проблемы

Современные тенденции развития образования и общества в целом предъявляют новые требования к развитию профессионала. Особое значение приобретает деятельность, связанная со взаимодействием с другими людьми. Здесь в первую очередь имеет смысл рассматривать педагогическую деятельность. Учителя сталкиваются с несколькими проблемами: начиная от повседневных рутинных дел (личный стресс) и заканчивая более серьезными стрессовыми ситуациями, связанными с учениками и их семьями, образовательной политикой и ответственностью за успеваемость (профессиональный стресс). Из внешних факторов наиболее заметными и влияющими на обучение учащихся являются проблемы, связанные с профессиональными навыками учителей. Например, стратегия преподавания, которую они применяют в классе, их мотивация, вовлеченность и отношение.

Помимо эмоциональной и психологически напряженной преподавательской деятельности, рабочая нагрузка учителей включает множество учебных и не учебных внешкольных задач, таких как выставление оценок и планирование уроков, а также административные обязанности. Из-за этого в том числе многие страны сталкиваются с высоким уровнем увольнения учителей, особенно среди молодых специалистов¹. Таким образом, закономерным становится вопрос о сохранении человеческого капитала в области педагогического образования, а существующие условия дик-

туют необходимость изучения личностных ресурсов педагога, успешное использование которых поможет эффективно справляться со стрессовыми ситуациями без ущерба для здоровья и тем самым развивать педагогические компетенции, совершенствуя свое педагогическое мастерство и профессионализм и улучшая систему образования в целом.

При этом в качестве такого психологического ресурса, имеющего решающее значение для эффективного совладания со стрессом, авторами называется саморегуляция. Понимая целостную, системную природу человеческой индивидуальности, саморегуляцию можно рассматривать во взаимосвязи с другими психическими качествами, которые будут обеспечивать эффективность функционирования регуляционного фактора в деятельности педагога в целом.

Саморегуляция тесно связана со способностью концентрировать внимание, эффективно использовать время, развивать уверенность в себе, связывать информационные блоки, ставить перед собой цели и стратегии деятельности, а также включает в себя: постановку конкретных ближайших целей для выполнения задачи, выбор подходящих стратегий для достижения этих целей, мониторинг и сохранение результатов своей деятельности, перестройку контекста обучения в соответствии с целью, эффективное управление своими ресурсами, самооценку своих методов и их эффективности путем соотнесения результатов с причинами, а также принятие или изменение будущих подходов [1].

¹ Education at a Glance. – OECD Indicators. – OECD Publishing, Paris, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>



Способность к саморегуляции положительно влияет на возможности человека справляться с профессиональным стрессом. То есть учителя с высокой степенью саморегуляции могут чувствовать себя менее эмоционально истощенными при большой нагрузке вне школы и, таким образом, могут экономить свою энергию и ресурсы. Саморегуляция учителей положительно влияет на качество их преподавания [2], на развитие творческой деятельности учителей [3] и их креативности [4]. Существуют доказательства положительной взаимосвязи между саморегуляцией учителей и их профессиональным благополучием [5].

В целом саморегуляцию рассматривают как активный процесс, с помощью которого учителя направляют и поддерживают свое метапознание, мотивацию и стратегии эффективного рабочего поведения. Применение стратегий саморегуляции может помочь учителям развить метакогнитивные навыки, которые стимулируют размышления о своей деятельности в направлении постоянного совершенствования, что указывает на важнейшую способность учителей к профессиональному развитию. Многие из этих стратегий также были индивидуально определены как защитные факторы в исследованиях стрессоустойчивости учителей. Однако на сегодняшний день эти стратегии не были объединены в теоретическую модель и не изучались вместе в контексте педагогической деятельности [5].

Характер деятельности педагога, связанный с его непрерывной коммуникацией с разными субъектами образовательного процесса (ученики, их родители, коллеги, администрация школы), требует постоянного осознания мотивов и целей педагогической деятельности, анализа результатов педагогических воздействий, самоанализа, поэтому в структуру педагогической деятельности и педагогических компетенций встроена рефлексия [6].

Указывается, что метамышление [7], метапознание [8] и иные метакогнитивные процессы связаны с рефлексией [9], при этом рефлексия рассматривается как составная часть профессионального развития [10]. «Новый» профессионал – это рефлексирующий профессионал, который может планировать и обосновывать собственное профессиональное развитие и практику с учетом собственных субъективных интересов и мотивов, а также объективных потребностей своих студентов, профессии и сообществ, в которых он работает. Рефлексирующий профессионал с большей вероятностью будет реализовывать и поддерживать дискурсы качественного преподавания [11].

Способность к рефлексивному мышлению считается важным требованием для развития и повышения квалификации учителей [12], способности создать социальные условия, необходимые для детского развития [13]. Широкая внутренняя рефлексия и критическое осмысление обращают внимание на личностные, когнитивные или моральные аспекты [14]; человек выражает свои мысли и надежды и беспокоится о том, как его действия повлияют на других [15].

Отмечается что стресс, вызванный рабочей нагрузкой, возникает только если учителя чувствуют, что им не хватает ресурсов (например, стратегий преодоления трудностей), чтобы эффективно справляться со стрессами в деятельности [5]. В этом случае рефлексия может повысить эмоциональную устойчивость и связанные с ней компетенции, привести к личностным изменениям, а также к росту благополучия и стрессоустойчивости учителей [16]. Рефлексия является личностным ресурсом, который компенсирует требования работы, позволяя более конструктивно справляться с трудностями, решать проблемы и обеспечивает тенденцию к личностному росту [17].



Личностный рост, кроме того, включает в себя когнитивные, поведенческие и эмоциональные изменения в человеке, который стремится соответствовать своим личным целям и ценностям. Стремление к личностному росту считается необходимым для оптимального функционирования и взаимосвязано с улучшением психического благополучия [17]. Такому же эффекту способствует личная цель, которая поведенчески направляет жизнь человека в позитивном направлении и может стимулировать энергию индивида [18]. Жизненные цели определяют поведение человека и могут влиять на его достижения и результаты [19], служат основой для планирования и самоконтроля в повседневной жизни и могут определять модели поведения человека с течением времени [20].

Таким образом, исследователи указывают на высокую значимость саморегуляции для эффективности педагогической деятельности и сохранения профессионального и личностного благополучия педагога в стрессовых ситуациях. Вместе с тем наблюдается противоречие, заключающееся в том, что в существующих подходах к саморегуляции наблюдается доминирование аналитической парадигмы исследования, где саморегуляция рас-

сматривается как отдельное психическое качество, либо выводы авторов носят характер теоретических рассуждений. Кроме того, не изучаются факты, закономерности и механизмы изменения саморегуляции на протяжении всей карьеры педагога, поэтому системная оценка динамики развития регуляционного фактора ресурсов совладающего поведения педагога в процессе профессионализации не представлена в современной научной литературе. Исходя из существующего состояния проблемы, цель статьи – осуществить оценку динамики развития регуляционного фактора ресурсов совладающего поведения педагога в процессе профессионализации.

Методология исследования

Методологические основания исследования. Методологическую основу исследования составляют базовые положения нескольких фундаментальных психологических концепций:

– главные методологические и теоретические положения системогенетической концепции (П. К. Анохин², А. В. Карпов³, М. М. Кашапов⁴, В. Д. Шадриков⁵ и др.);

– методология субъектно-деятельностного подхода (К. А. Абульханова⁶, Б. Г. Ананьев⁷, А. Н. Леонтьев⁸, С. Л. Рубинштейн⁹ и

² Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем. – М.: Медицина, 1975. – 447 с.

³ Карпов А. В. Психология сознания: метасистемный подход Гос. акад. наук, Российская акад. образования. – М.: Изд. дом Российской акад. образования (РАО), 2011. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20110118>

⁴ Кашапов М. М. Специфика метакогнитивного подхода к пониманию конфликтной компетентности // Метакогнитивные основы конфликтной компетентности. – Ярославль: Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, 2012. – С. 13-104. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25486109>

⁵ Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / отв. ред. К. А. Абульханова-

Славская. – М.: Издательство "Наука", 1982. – 185 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24129223>

⁶ Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. – М.: Издательство "Наука", 1980. – 336 с. URL: <https://elibrary.ru/tgcwvt>

⁷ Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – М.: Питер, 2010. – 282 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20061379>

⁸ Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 352 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30150172>

⁹ Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание: Человек и мир. – Санкт-Петербург: Питер, 2010. – 512 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21551473>



др.), делающего акцент на способности человека к самодетерминации, самоопределению и саморазвитию, что позволяет рассматривать современного педагога как активного субъекта многообразных форм человеческой активности;

– методология ресурсного подхода (Л. А. Головей¹⁰, Е. А. Сергиенко¹¹, В. А. Толочек¹², С. А. Хазова¹³ и др.), позволяющего рассматривать процесс совладания со стрессом и адаптации к условиям и сохранению своего здоровья за счет рационального использования жизненных ресурсов.

Теоретические основания исследования.

Понимая личностные ресурсы как психические свойства, устойчиво ассоциируемые в ментальном опыте субъекта с позитивным эффектом, наличием ощутимого преимущества и используемые для повышения эффективности жизнедеятельности [21], мы вместе с тем соглашаемся с точкой зрения, согласно которой изучение личности педагога невозможно осуществлять в отрыве от его непосредственной

деятельности [22]. Анализ деятельности педагога на психологическом уровне с использованием теории системогенеза¹⁴ позволяет представить ее как целостную функциональную систему, состоящую из блоков педагогических компетенций, которые могут быть соотнесены с универсальной архитектурой психологической системы деятельности [23]. В результате чего выделяются: 1) личностные компетенции учителя, 2) компетенции в постановке целей и задач педагогической деятельности, 3) компетенции в мотивации учебной деятельности, 4) информационная компетентность, 5) компетентность в разработке программ педагогической деятельности и принятии педагогических решений, 6) компетенции в организации учебной деятельности [24].

При этом решающее место отводится процессам регуляции. Именно управление собой с опорой на личностные ресурсы, управление своими эмоциями, чувствами, поведением и деятельностью¹⁵ на всех ее уровнях поможет эффективно преодолевать стрессовые ситуации¹⁶.

¹⁰ Головей Л. А. Стрижицкая О. Ю. Особенности структуры повседневных стрессоров и ресурсов личности в разные периоды взрослости // Психология повседневного и травматического стресса: угрозы, последствия и совладание. – М.: Институт психологии РАН, 2016. – С. 27-49. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27701539&pff=1>

¹¹ Сергиенко Е. А. Контроль поведения: индивидуальные ресурсы субъектной регуляции // Психологические исследования. – 2009. – № 5 (7). – С. 1. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13013836>

¹² Толочек В. А. Стили деятельности: ресурсный подход. – М.: Институт психологии РАН, 2015. – 366 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23886764>

¹³ Хазова С. А. Ментальные ресурсы субъекта: феноменология и динамика. – Кострома: Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова, 2013. – 386 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21661173>

¹⁴ Мазилев В. А., Слепко Ю. Н. Проблема психологической структуры и механизмов развития педагогических компетенций // Методология современной психологии. – 2024. – № 22. – С. 239–244. EDN DDYPDB. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=65667657>

¹⁵ Психология саморегуляции: эволюция подходов и вызовы времени / под ред. Ю. П. Зинченко, В. И. Моросановой. – М.; СПб.: Нестор-История, 2020. – 650 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44331517&ysclid=m8k4qlh58u58725074>

¹⁶ Моросанова В. И. Осознанная саморегуляция как метасистема психологических ресурсов достижения целей и саморазвития человека // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития / отв. ред. А. Л. Журавлёв, В. А. Кольцова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. – С. 449–458. URL:



Достаточно часто в качестве базы для измерения саморегуляции используется циклическая модель Б. Шмитца и Б. Визе, где такие ресурсы, как мотивация, самоэффективность (в смысле большей уверенности в своих способностях) и эмоции, относятся к преддействию. Эмоциональные состояния, такие как страх и неприязнь, возникают при решении сложных задач, а при выполнении интересных задач – надежда на успех, удовольствие и приятное предвкушение или любопытство [11].

Также существует модель саморегуляции учителя, в которой выделяется четыре этапа: планирование действий, контроль выполнения, самоконтроль и саморефлексия. Концептуально это означает, что когнитивная саморегуляция учителей определяется как компетенция, поскольку это индивидуальная поведенческая предрасположенность, проявляющаяся в применении различных стратегий саморегуляции, которые помогают справляться с конкретными задачами [5]. Итак, исследователи понимают системную природу регуляционных процессов, однако внутренний состав ресурсов достаточно ограничен. Поэтому рациональным представляется использование метасистемного подхода к пониманию регуляционных процессов: саморегуляция зависит от различных когнитивных (планирование), метакогнитивных (мониторинг), эмоциональных (управление эмоциями) и мотивационных (целеполагание) факторов [4] и является одним из важнейших професси-

ональных ресурсов, при котором человек изначально прибегает к самостоятельно определяемым когнитивным, метакогнитивным, волевым или поведенческим активностям [11]. Это метакогнитивная способность, которая очень важна для принятия учителями решений в новой социально-когнитивной парадигме¹⁷. Саморегуляция – метасистема психологических ресурсов¹⁸. Таким образом, регуляционный блок в психологической структуре ресурсов совладающего поведения представляет собой системное психическое качество, включающее в себя целостное единство взаимосвязанных компонентов, и взаимодействует при этом с другими личностными системами.

Исходя из такого понимания саморегуляции, генезис психологической структуры психологических ресурсов совладающего поведения было принято анализировать в контексте профессионального становления человека. Профессиональное становление – это прежде всего специфическая форма активности субъекта труда, которая по своим масштабам сопоставима с категорией жизнедеятельности. Она не сводится к профессиональной деятельности, но имеет принципиально общую психологическую структуру с другими формами активности человека.

Принимая во внимание тот факт, что становление ресурсов совладающего поведения происходит в соответствии с *принципом гетерохронности*, который постулирует, что в процессе развития системы ее компоненты появляются на различных временных отрезках, то

<https://elibrary.ru/item.asp?id=30669910&ysclid=m8k4u0vags257364271>

¹⁷ Zimmerman B. J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective // Handbook of self-regulation. – Academic press, 2000. – P. 13–39. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

¹⁸ Моросанова В. И. Осознанная саморегуляция как метасистема психологических ресурсов достижения целей и саморазвития человека // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития / отв. ред. А. Л. Журавлёв, В. А. Кольцова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. – С. 449–458. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30669910&ysclid=m8k4u0vags257364271>



рассмотрение ресурсности совладания со стрессом в педагогической деятельности, помимо изучения его в динамике профессионального становления, необходимо производить и на допрофессиональном этапе, так как процесс профессионального становления начинается в период получения педагогического образования и характеризуется неравномерностью, гетерохронностью и цикличностью¹⁹. В процессе профессиональной подготовки у студента происходит осознание своей причастности и принадлежности к профессии и профессиональному сообществу, интериоризируются базовые педагогические ценности, происходит вхождение в профессию [25].

Исходя из осуществленного анализа литературы выяснилось, что имеется достаточно обширный список психологических характеристик, которые исследователи называют в качестве интернальных ресурсов совладающего поведения. Поэтому был выявлен весь имеющийся массив ресурсов, которые необходимо диагностировать у испытуемых, определены методы их диагностики. Далее полученные данные подверглись структуризации при помощи эксплораторного факторного анализа (метод главных компонент, вращение Varimax), в результате которой установлено, что психологическая структура интернальных

(личностных) ресурсов совладающего поведения состоит из пяти факторов: фактор 1 «Экзистенциальный», фактор 2 «Готовность к деятельности в неопределенной ситуации», фактор 3 «Регуляционный», фактор 4 «Социально-психологический» и фактор 5 «Эмоциональный» [26].

Таким образом, в регуляционный фактор входят такие интернальные ресурсы совладающего поведения, как метакогнитивные знания и метакогнитивная активность, метакогнитивная включенность в деятельность, рефлексия, саморегуляция, жизненные цели, психологическое благополучие, самочувствие, личностный рост.

Методы исследования. Для диагностики этих переменных применены следующие психодиагностические методики: опросник «Метакогнитивная включенность в деятельность» G. Shraw, R. Dennison (адаптация: А. В. Карпов, И. М. Скитяева²⁰), методика самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности (Ю. В. Скворцова, М. М. Кашапов²¹), опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССП-98» В. И. Моросановой²², тест смысложизненных ориентации (СЖО) Д. А. Леонтьева²³, шкала психологического благополучия К. Рифф (в адаптации Л. В. Жуковской, Е. Г. Трошихиной²⁴), методика

¹⁹ Поваренков Ю. П. Положения системогенетической концепции профессионального становления и реализации субъекта труда. Часть 2 // Человек. Сообщество. Управление. – 2011. – № 1. – С. 84–98. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=pxhrnt>

²⁰ Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов. – М.: ИП РАН, 2005. – 352 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=qxofmt>

²¹ Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / В. И. Панов, М. М. Кашапов, М. В. Чумаков [и др.]. – Ярославль: Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, 2012. – 427 с. – ISBN

978-5-8397-0890-7. URL: – <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20117338>

²² Моросанова В. И., Коноз Е. М. Стилевая саморегуляция поведения человека // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 118–127. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37337299&ysclid=mb6n7dcuoml91409334>

²³ Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО). 2-е изд. – М.: Смысл, 2000. – 18 с.

²⁴ Жуковская Л. В., Трошихина Е. Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32, № 2. – С. 82–93. URL:



определения уровня рефлексивности (А. В. Карпов, В. В. Пономарева²⁵), шкала дифференциальных эмоций (ШДЭ) К. Изарда²⁶, диагностика состояния стресса К. Шрайнер²⁷. Для диагностики стратегий совладающего поведения мы применяли опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса (в адаптации Т. Л. Крюковой²⁸).

Определение роли регулятивного фактора в структуре интернальных ресурсов совладающего поведения также было произведено при помощи эксплораторного факторного анализа (метод главных компонент, вращение Varimax). При обработке использовался пакет статистических программ SPSS 22.0.

Характеристика выборки исследования: выборку составили 901 педагог из Калужской области, Краснодарского края, Ульяновской и Ярославской областей; 295 студентов вуза, обучающихся по направлению «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки». Общий объем выборки 1196 человек.

Результаты исследования

В таблице представлена психологическая структура ресурсов совладающего поведения, которая анализируется в зависимости от стажа респондентов: студенты, педагоги со стажем 0–5 лет, педагоги со стажем 6–15 лет,

педагоги со стажем более 16 лет. Таблица содержит факторы и их весовые значения для каждой группы.

Основные общие результаты: экзистенциальный фактор является наиболее значимым для всех групп, причем его вес увеличивается с ростом стажа (от 25,8 у студентов до 42,3 и снижается у специалистов со стажем более 16 лет). Полученный результат обусловлен связью этого фактора с поиском смысла профессиональной деятельности, личностной самореализацией и постоянным переосмыслением себя через призму накопленного опыта. Готовность к деятельности в неопределенной ситуации имеет высокий вес для всех групп, но наиболее выражена у студентов и специалистов со стажем более 16 лет. Эмоциональный фактор имеет наибольшую значимость у студентов (12,2) и специалистов со стажем 6–15 лет (15,5) как реакция на стрессы первичной адаптации и пиковые нагрузки в «середине пути». Социально-психологический фактор играет меньшую роль по сравнению с другими факторами, но его вес возрастает у специалистов со средним и большим опытом, доказывая тем самым высокую роль профессионального сообщества, командного взаимодействия в совладании со стрессом. Результаты согласуются с концепциями профессионального здоровья, где экзистенциальная исполненность выступает ключевым критерием

<https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16331526&ysclid=mb6nfk6y3i664663093>

²⁵ Карпов А. В., Пономарева В. В. Психология рефлексивных механизмов управления. – М.; Ярославль: Диа-пресс, 2000. – 283 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23633311&ysclid=mb6nnkw4yc22582784>

²⁶ Елисеев О. П. Практикум по психологии личности: Учебник – 4-е изд., пер. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 390 с. URL:

<https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=qzdyoe&ysclid=mb6nubpbpb937442041>

²⁷ Прохоров А. О. Методики диагностики и измерения психических состояний личности. Учебное пособие. – М.: Пер Сэ, 2012. – 176 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20242061>

²⁸ Крюкова Т. Л., Куфтык Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) // Журнал практического психолога. – 2007. – № 3. – С. 93-112. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28793406>



адаптации, а эмоциональные и социальные аспекты становятся производными от стадии профессионального становления.

Таблица

Психологическая структура ресурсов совладающего поведения

Table

The psychological structure of coping behavior resources

	Студенты (1)		Стаж 0–5 лет (2)		Стаж 6–15 лет (3)		Стаж более 16 лет (4)	
	Фактор	Вес	Фактор	Вес	Фактор	Вес	Фактор	Вес
1	Экзистенциальный	25,8	Экзистенциальный	32,6	Экзистенциальный	42,3	Эмоциональный	20,3
2	Готовность к деятельности в неопределенной ситуации	18,9	Регуляционный	21,9	Готовность к деятельности в неопределенной ситуации	15,6	Экзистенциальный	17,7
3	Регуляционный	15,1	Готовность к деятельности в неопределенной ситуации	16,3	Эмоциональный	15,5	Готовность к деятельности в неопределенной ситуации	17,5
4	Эмоциональный	12,2	Социально-психологический	8,3	Социально-психологический	12,9	Регуляционный	15,9
5	Социально-психологический	8,8	Эмоциональный	3,4	Регуляционный	9,1	Социально-психологический	8,9

В соответствии с целью публикации, рассмотрим регуляционный фактор, который характеризуется специфической динамикой. Находясь на среднем уровне выраженности на допрофессиональном этапе (вес 15,1), резко увеличивает свои значения в начале профессиональной деятельности, на этапе вхождения в профессию и адаптации (вес 21,9). Далее в самый критичный и стрессовый период профессионального развития (стаж 6–15 лет) резко снижает свое весовое значение до 9,1 и оказы-

вается на последнем месте по уровню значимости в психологической структуре ресурсов совладающего поведения. Наконец, на третьем этапе профессионального развития вновь набирает силу, становясь четвертым по значимости с весовым значением 15,9. Обращаясь именно к анализу весового значения регуляционного фактора (рис. 1), отметим закономерность, которая выражается в нелинейности его развития в процессе профессионального становления.

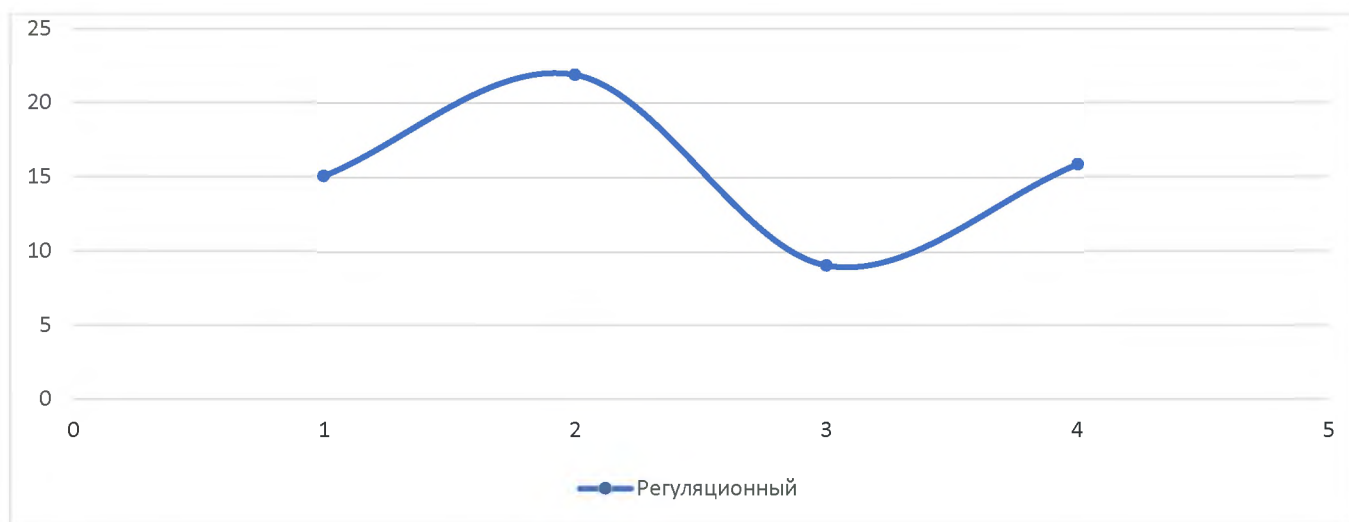


Рис. 1. Весовое значение регуляционного фактора в психологической структуре ресурсов совладающего поведения на разных этапах профессионализации (вес, Мх)

Fig. 1. The weight value of the regulatory factor in the psychological structure of coping behavior resources at different stages of professionalization (weight, Mx)

На основе корреляционного анализа рассмотрим вклад ресурсов регуляционного фактора в стратегии совладающего поведения на

каждом из этапов профессионализации педагогов (рис. 2).

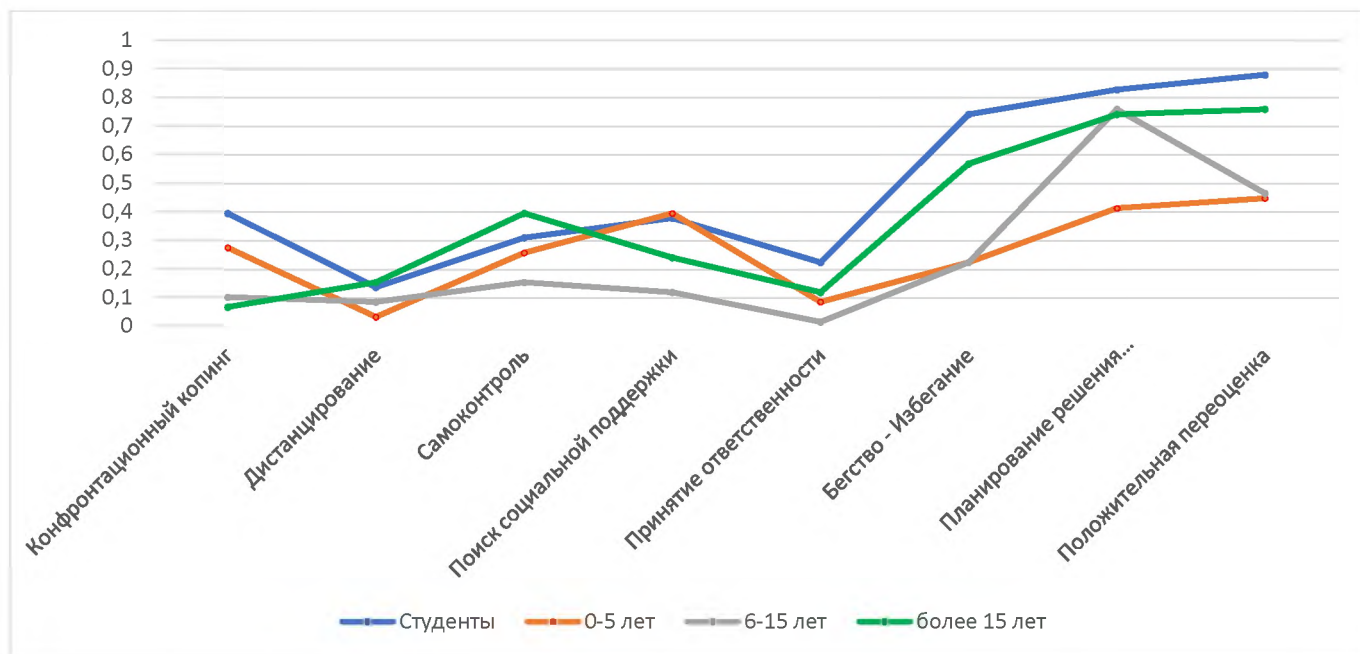


Рис. 2. Вклад регуляционного фактора в совладающее поведение (генетический аспект) (количество корреляций, Мх)

Fig. 2. The contribution of the regulatory factor to coping behavior (genetic aspect) (number of correlations, Mx)



У студентов наивысшие показатели по вкладу регуляционного фактора в совладание отмечены в таких стратегиях: планирование решения проблемы (0,88), положительная переоценка (0,83), бегство – избегание (0,74). Наименьший вклад наблюдается в стратегии дистанцирования (0,14).

У педагогов на первом этапе профессионализации наблюдаем самый меньший вклад регуляционного фактора в развитие копинг-поведения. Наибольшее количество корреляций со стратегиями планирование решения проблемы (0,45), положительная переоценка (0,41). Самый низкий показатель в стратегиях: дистанцирование (0,03) и принятие ответственности (0,08). На втором этапе профессионального развития отмечается усиление роли фактора в совладании, но со схожими тенденциями: наибольший вклад в стратегиях планирования решения проблемы (0,76) и положительной переоценки (0,47). Наименьший вклад регуляционного фактора – в стратегиях принятия ответственности (0,01) и дистанцирования (0,03). На третьей стадии профессиональной деятельности у педагогов наблюдаются те же закономерности, что и в период обучения в вузе: они показывают высокую роль регуляционного фактора в планировании решения проблемы (0,74), положительной переоценке (0,75), бегстве – избегании (0,57), с наименьшим вкладом в конфронтационный копинг (0,12) и дистанцирование (0,16).

Более детальный анализ роли регуляционного фактора ресурсов совладающего поведения показывает, что у студентов вуза наибольшее значение оказывают ресурсы саморегуляции: «Гибкость», «Оценка результата», «Моделирование» и «Самостоятельность», однако не принимает участие в совладании такой важный ресурс, как «Рефлексия деятельности». У педагогов на начальном

этапе профессиональной деятельности наиболее значимым ресурсом оказывается «Рефлексия общая» и «Рефлексия будущей деятельности», а компоненты «Рефлексия настоящей деятельности», «Оценка результата» и «Самостоятельность» не оказываются ресурсными. На втором этапе (стаж 6–15 лет) наибольший вес оказывает ресурс саморегуляции «Прогнозирование», а не является ресурсом – «Рефлексия деятельности». Наконец, на третьем этапе профессионализации ресурсными оказываются все компоненты «Метакогнитивной включенности в деятельности», а также саморегуляция и ее компоненты «Прогнозирование» и «Моделирование».

Таким образом, можно обобщить, что динамика регуляционного фактора в профессиональном развитии демонстрирует нелинейный характер, вероятнее всего, это происходит по причине влияния на личность и деятельность профессионала внутренних и внешних факторов. На допрофессиональном этапе регуляционные механизмы совладающего поведения находятся на этапе формирования, опираются на теоретические знания, а также знания, полученные в ходе педагогической практики и из идеализированных представлений о профессии. Это соответствует стадии профессионального самоопределения, где доминируют познавательные структуры и отсутствует именно профессиональный стресс.

На этапе вхождения в профессию происходит резкий рост значений регуляционных ресурсов совладания со стрессом, что связано с необходимостью адаптироваться к реальным профессиональным условиям и требованиям, интеграцией теоретических знаний в практику и их трансформацией, происходит формирование навыков управления деятельностью вообще и стрессов в частности. На этом этапе регулятивная структура отражения профессио-



нальной ситуации активно развивается и происходит фокусировка на ключевых аспектах работы, а также наблюдается стагнация, связанная с тем, что нормативные требования, на которые ориентировался педагог, теряют свою эффективность [27]. Эта стагнация и воспринимается учителями как кризис профессионального развития, что, в свою очередь, закономерно увеличивает его стрессовость и необходимость совладания.

В критический период работы наблюдается снижение роли регулятивного фактора совладания, связанное с накоплением профессиональных стрессов и деформаций, возникновением психологических барьеров (выгорание, профессиональные кризисы). Поэтому в совладании со стрессом происходит смещение фокуса с регулятивных ресурсов на компенсаторные. Как показывают исследования, этот профессиональный период является кульминационным по уровню напряженности и выраженности факторов стресса, что снижает активность регуляции и увеличивает экзистенциальную и эмоциональную ресурсность в совладании с ним [28]. На зрелом этапе происходит восстановление роли регуляционных ресурсов совладающего поведения за счет накопления профессионального опыта, развития рефлексивных способностей настоящей и будущей деятельности, адекватной оценки и прогнозирования своей деятельности. То есть происходит переход к новому уровню системной организации психологической структуры ресурсов совладающего поведения.

Волнообразная динамика роли регулятивного фактора ресурсов совладающего поведения отражает общую закономерность развития системы (неравномерность и гетерохронность), требующую перестройки механизмов совладания. Это подтверждается исследованиями, в которых указано, что до 35 % профессионалов переживают радикальную

смену стратегий деятельности в середине карьеры, а некоторые и вовсе меняют профессию [23].

Исследование выявило закономерности в использовании отдельных регулятивных ресурсов совладающего поведения, которые объясняются спецификой профессиональных задач и уровнем сформированности навыков совладания со стрессом. Студенты вуза в условиях учебно-профессионального стресса полагаются на оперативное планирование и адаптацию, что позволяет гибко менять копинг-стратегии и прогнозировать возможные решения в быстро меняющихся условиях. Делается акцент на самостоятельном анализе эффективности выхода из стрессовой ситуации, связанном с отсутствием рефлексии деятельности. Студенты в стрессовых ситуациях демонстрируют автоматизированные копинг-стратегии, а не осознанный анализ деятельности.

У педагогов на начальном этапе профессионализации происходит фокусирование на четком планировании выхода из ситуаций стресса за счет акцентированной рефлексии будущего, однако слабо представленная в совладании рефлексия настоящей деятельности не позволяет адекватно оценить ситуацию, что приводит к более затяжному переживанию трудной жизненной ситуации и ухудшению самочувствия. С увеличением стажа педагогической деятельности усиливается способность предвидеть последствия принятия решений, прогнозирование становится ключевым ресурсом совладания со стрессом, однако отсутствие рефлексии деятельности приводит к снижению гибкости в выборе копинга, педагоги используют проверенные стратегии, не требующие глубокого анализа. Именно этот факт, по всей видимости, и приводит к истощению, выгоранию и нежеланию продолжать педагогическую деятельность.



На стадии мастерства в структуре ресурсов совладающего поведения происходит интеграция наиболее значимых в регуляционном факторе компонентов – метакогнитивных, а совмещение рефлексии прошлого опыта и рефлексии текущей деятельности с прогнозированием позволяет оптимизировать разрешение стрессовых ситуаций. Саморегуляция в совладании становится системной. А высокий уровень профессионализма обеспечивает баланс между автоматизированными копинг-навыками с осознанным анализом, происходит синергия саморегуляции и рефлексии [29].

Заключение

На основе полученных результатов была установлена динамика в развитии регуляционного фактора ресурсов совладающего поведения, носящая нелинейный характер. На каждом этапе профессионализации наблюдаются специфические изменения в использовании регуляционных копинг-ресурсов.

На допрофессиональном этапе доминируют познавательные структуры, а регуляционные механизмы совладания только формируются, что связано с отсутствием именно

специфического профессионального педагогического стресса.

На этапе вхождения в профессию происходит значительный рост изучаемого фактора совладающего поведения, вызванный необходимостью адаптации к реальным условиям работы. Однако в критический период профессиональной деятельности роль фактора снижается из-за накопленных стрессов и психологических барьеров.

На зрелом этапе наблюдается восстановление роли регуляционных ресурсов благодаря накопленному профессиональному опыту и развитию рефлексивных способностей.

Таким образом, исследование подчеркивает значимость системного подхода к изучению ресурсов совладающего поведения и их роли в управлении профессиональными стрессами.

Полученные результаты могут быть использованы для разработки программ поддержки специалистов на разных этапах профессионального становления, направленных на развитие навыков саморегуляции и рефлексии в ситуации совладания со стрессом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Mengistnew M., Sahile A., Asrat D. Examining teachers' self-regulation practice in secondary school science teaching: the case of South Gondar Zone, Ethiopia // *Heliyon*. – 2021. – Vol. 7 (11). – P. e08306. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08306>
2. Mattern J., Bauer J. Does teachers' cognitive self-regulation increase their occupational well-being? The structure and role of self-regulation in the teaching context // *Teaching and Teacher Education*. – 2014. – Vol. 43. – P. 58–68. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.004>
3. Manning B. H., Beverly D., Payne A. Vygotskian-based theory of teacher cognition: Toward the acquisition of mental reflection and self-regulation // *Teaching and Teacher Education*. – 1993. – Vol. 9 (4). – P. 361–371. DOI: [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90003-Y](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90003-Y)
4. Zielińska A., Lebuda I., Gop A., Karwowski M. Teachers as creative agents: How self-beliefs and self-regulation drive teachers' creative activity // *Contemporary Educational Psychology*. – 2024. – Vol. 77. – P. 102267. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2024.102267>
5. Bodensteiner J., Bauer J., Lewalter D. Learning to self-regulate the professional work outside the classroom: A resource for novice teachers? // *Teaching and Teacher Education*. – 2025. – Vol. 153. – P. 104824. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104824>



6. Мазиллов В. А., Слепко Ю. Н., Костригин А. А. Развитие рефлексивных способностей студентов – будущих учителей начальных классов // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 3. – С. 470–485. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49287801> DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2022.3.27>
7. Bowling A., Giorgi A., Filson C., Kitchel T. Agricultural education preservice teachers' metacognitive processes and reflective observations during a reflection-in-action activity // Teaching and Teacher Education. – 2022. – Vol. 114. – P. 103695. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103695>
8. Košir K., Tement S., Licardo M., Habe K. Two sides of the same coin? The role of rumination and reflection in elementary school teachers' classroom stress and burnout // Teaching and Teacher Education. – 2015. – Vol. 47. – P. 131–141. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.006>
9. Glava A.-E., Glava C.-C. Profiles of metacognitive reflection in future teacher university students // Procedia - Social and Behavioral Sciences. – 2011. – Vol. 15. – P. 988–992. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.226>
10. Zhu G., Chen M. Positioning preservice teachers' reflections and I-positions in the context of teaching practicum: A dialogical-self theory approach // Teaching and Teacher Education. – 2022. – Vol. 17. – P. 103734. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103734>
11. Gastager A., Hagenauer G., Moser D., Rottensteiner E. Fostering preservice teachers' openness to educational theory and self-regulation as elements of their epistemic reflective competence: Results from a mixed-methods intervention study in Austria // International Journal of Educational Research. – 2022. – Vol. 112. – P. 101918. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101918>
12. Özşakin-Arslan A. G., Arslan R., Irmak Ş. Reconstruction of a pre-service teacher reflection through objective hermeneutics // Teaching and Teacher Education. – 2024. – Vol. 140. – P. 104485. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104485>
13. Martin-Kerr K.-G., Rombalski A., Israelson M. Examining reflection as a tool to develop equity-mindedness in future educators: One teacher candidate's reflection with a mentor through three theoretical lenses // Teaching and Teacher Education. – 2022. – Vol. 117. – P. 103782. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103782>
14. Kõrkkö M., Kyrö-Ämmälä O., Turunen T. Professional development through reflection in teacher education // Teaching and Teacher Education. – 2016. – Vol. 55. – P. 198–206. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014>
15. Burhan-Horasanlı E., Hart D. O. Conceptualizing reflection-for-action: Empowering teachers as agents of collaborative and collective transformation // Teaching and Teacher Education. – 2024. – Vol. 152. – P. 104802. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104802>
16. McKay L. Using arts-based reflection to explore preservice teacher identity development and its reciprocity with resilience and well-being during the second year of university // Teaching and Teacher Education. – 2021. – Vol. 105. – P. 103424. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103424>
17. Liu M., Wang H., Shi H., Zhang B., Sun X., Wang J. Examining the personal growth of college teacher educators through the lens of human development ecology: An approach utilizing artificial neural networks (ANNs) modeling // Heliyon. – 2024. – Vol. 10 (21). – P. e39372. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e39372>
18. Lin Z., Jiang Y. Character strengths, meaning in life, personal goal, and career adaptability among impoverished college students: A chain-mediating model // Heliyon. – 2023. – Vol. 9 (2). – P. e13232. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13232>
19. Wright A. J., Litwin A. W., Jackson J. J. Compensatory couple effects: How a spouse's life goals impact one's own career and health outcomes // Journal of Research in Personality. – 2023. – Vol. 103. – P. 104350. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2023.104350>
20. Taylor Sh. E., Stanton A. L. Coping Resources, Coping Processes, and Mental Health // The Annual Review of Clinical Psychology. – 2007. – Vol. 3 (1). – P. 377–401. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091520>



21. Толочек В. А., Журавлева Н. И. Динамика актуализации психологических ресурсов субъектом на протяжении профессиональной карьеры // Психологический журнал. – 2015. – Т. 36, № 1. – С. 91–107. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23112985>
22. Патронова И. А. Опыт исследования качеств личности педагога как наиболее значимых в профессиональной деятельности // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2021. – № 4. – С. 235–241. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47788753>
23. Корешникова Ю. Н., Фрумин И. Д. Профессиональные компетенции педагога как фактор сформированности критического мышления студентов // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25, № 6. – С. 88–103. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44469087> DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250608>
24. Мазилов В. А., Слепко Ю. Н. Психологический анализ педагогических компетенций в структуре профессиональной подготовки учителя // Интеграция образования. – 2024. – Т. 28, № 4. – С. 514–532. URL: <https://elibrary.ru/cqqkgm> DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.117.028.202404.514-532>
25. Ледовская Т. В., Солянин Н. Э., Ходырев А. М. Становление системы ценностей студентов педагогического вуза в период получения высшего профессионального образования // Science for Education Today. – 2019. – Т. 9, № 5. – С. 7–23. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41271737> DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1905.01>
26. Ледовская Т. В., Солянин Н. Э. Структурная организация индивидуальных ресурсов совладающего поведения педагога // Перспективы науки и образования. – 2024. – № 5. – С. 632–649. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=74512711> DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2024.5.37>
27. Поваренков Ю. П. Системогенетический анализ профессионального развития личности // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. – 2017. – Т. 2, № 4. – С. 4–39. URL: <https://www.elibrary.ru/zxwtkz>
28. Польская Н. А., Мухаметзянова М. Н. Особенности эмоциональной регуляции в связи со стрессом и выгоранием // Психологические исследования. – 2018. – Т. 11, № 61. – С. 10. URL: <https://www.elibrary.ru/yrdsdh>
29. Биба А. Г. Рефлексия будущих педагогов в контексте их методической подготовки // Вестник практической психологии образования. – 2024. – Т. 21, № 4. – С. 19–26. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=77262860> DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2024210401>

Поступила: 30 марта 2025 Принята: 10 мая 2025 Опубликовано: 30 июня 2025

Заявленный вклад авторов:

Вклад соавторов в сбор эмпирического материала представленного исследования, обработку данных и написание текста статьи равнозначный.

Все авторы ознакомились с результатами работы и одобрили окончательный вариант рукописи.

Информация о конфликте интересов:

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи



Информация об авторах

Ледовская Татьяна Витальевна


кандидат психологических наук, доцент,
кафедра педагогической психологии,
Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского,
ул. Республиканская, д.108-/1, 150000, Ярославль, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3134-1436>
SPIN-код: 4516-1024
E-mail: karmennnn@yandex.ru

Солынин Никита Эдуардович

кандидат психологических наук, доцент,
кафедра педагогической психологии,
Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского,
ул. Республиканская, д.108-/1, 150000, Ярославль, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6896-0479>
SPIN-код: 3660-1703
E-mail: SoNik7-39@yandex.ru



Evaluating the dynamics of the development of the regulatory factor in the resources of the teachers' coping behavior within the process of professionalization

Tatyana V. Ledovskaya¹, Nikita E. Solynin ¹

¹ Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky,
Yaroslavl, Russian Federation

Abstract

Introduction. The article explores the problem of finding resources that have an impact on stress management for modern educators. The purpose of the study is to evaluate the dynamics in the development of the regulatory factor in the psychological structure of the resources in teachers' coping behavior.

Materials and Methods. The methodology of the research is based on the provisions of the system-genetic conception, the subject-centered and resource-based approaches, which enable the authors to consider the problem of teachers' coping behavior in the context of assessing the dynamics of its determination in the process of professionalization. The study is conducted using the following methods: theoretical analysis of scholarly literature, methods of psychological diagnostics, and statistical processing methods - exploratory factor analysis (principal component method, Varimax rotation), correlation analysis (Spearman correlation coefficient). The sample included 901 teachers and 295 university students.

Results. The authors obtained the following results: 1) the research investigations of Russian and international scholars on the importance of regulation for the effectiveness of teaching activities, the preservation of professional and personal well-being of teachers in stressful situations are analyzed and summarized; 2) the results of an empirical study are presented, which contain the assessment of the development of the regulatory factor in the resources of teachers' coping behavior at different stages of professionalization.

Conclusions. The dynamics of the development of the regulatory factor in teachers' coping behavior resources has been determined. The authors conclude that the development of regulatory resources for coping with stress at different stages of professionalization is nonlinear.

Acknowledgments

The study was financially supported by the Russian Science Foundation by a grant. Project No. 24-18-00061, <https://rscf.ru/project/24-18-00061/> ("Psychological structure, patterns and mechanisms of formation of pedagogical competencies").

For citation

Ledovskaya T. V., Solynin N. E. Evaluating the dynamics of the development of the regulatory factor in the resources of the teachers' coping behavior within the process of professionalization. *Science for Education Today*, 2025, vol. 15 (3), pp. 26–45. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2503.02>

 Corresponding Author: Nikita E. Solynin, SoNik7-39@yandex.ru

© Tatyana V. Ledovskaya, Nikita E. Solynin, 2025

**Keywords**

Coping behavior; Coping behavior resources; Psychological structure of coping behavior resources; Regulatory resources; Reflection; Self-regulation; Teaching activity; Teacher.

REFERENCES

1. Mengistnew M., Sahile A., Asrat D. Examining teachers' self-regulation practice in secondary school science teaching: The case of South Gondar Zone, Ethiopia. *Heliyon*, 2021, vol. 7 (11), pp. e08306. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08306>
2. Mattern J., Bauer J. Does teachers' cognitive self-regulation increase their occupational well-being? The structure and role of self-regulation in the teaching context. *Teaching and Teacher Education*, 2014, vol. 43, pp. 58-68. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.004>
3. Manning B. H., Beverly D., Payne A. Vygotskian-based theory of teacher cognition: Toward the acquisition of mental reflection and self-regulation. *Teaching and Teacher Education*, 1993, vol. 9 (4), pp. 361-371. DOI: [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90003-Y](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90003-Y)
4. Zielińska A., Lebuda I., Gop A., Karwowski M. Teachers as creative agents: How self-beliefs and self-regulation drive teachers' creative activity. *Contemporary Educational Psychology*, 2024, vol. 77, pp. 102267. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2024.102267>
5. Bodensteiner J., Bauer J., Lewalter D. Learning to self-regulate the professional work outside the classroom: A resource for novice teachers? *Teaching and Teacher Education*, 2025, vol. 153, pp. 104824. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104824>
6. Mazilov V. A., Slepko Y. N., Kostigin A. A. Development of reflective abilities of students - future primary school teachers. *Perspectives of Science and Education*, 2022, no. 3, pp. 470-485. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49287801> DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2022.3.27>
7. Bowling A., Giorgi A., Filson C., Kitchel T. Agricultural education preservice teachers' metacognitive processes and reflective observations during a reflection-in-action activity. *Teaching and Teacher Education*, 2022, vol. 114, pp. 103695. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103695>
8. Košir K., Tement S., Licardo M., Habe K. Two sides of the same coin? The role of rumination and reflection in elementary school teachers' classroom stress and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 2015, vol. 47, pp. 131-141. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.006>
9. Glava A.-E., Glava C.-C. Profiles of metacognitive reflection in future teacher university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2011, vol. 15, pp. 988-992. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.226>
10. Zhu G., Chen M. Positioning preservice teachers' reflections and I-positions in the context of teaching practicum: A dialogical-self theory approach. *Teaching and Teacher Education*, 2022, vol. 117, pp. 103734. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103734>
11. Gastager A., Hagenauer G., Moser D., Rottensteiner E. Fostering preservice teachers' openness to educational theory and self-regulation as elements of their epistemic reflective competence: Results from a mixed-methods intervention study in Austria. *International Journal of Educational Research*, 2022, vol. 112, pp. 101918. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101918>
12. Özaşkın-Arslan A. G., Arslan R., Irmak Ş. Reconstruction of a pre-service teacher reflection through objective hermeneutics. *Teaching and Teacher Education*, 2024, vol. 140, pp. 104485. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104485>
13. Martin-Kerr K.-G., Rombalski A., Israelson M. Examining reflection as a tool to develop equity-mindedness in future educators: One teacher candidate's reflection with a mentor through three



- theoretical lenses. *Teaching and Teacher Education*, 2022, vol. 117, pp. 103782. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103782>
14. Kõrkkö M., Kyrö-Ämmälä O., Turunen T. Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 2016, vol. 55, pp. 198-206. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014>
15. Burhan-Horasanlı E., Hart D. O. Conceptualizing reflection-for-action: Empowering teachers as agents of collaborative and collective transformation. *Teaching and Teacher Education*, 2024, vol. 152, pp. 104802. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104802>
16. McKay L. Using arts-based reflection to explore preservice teacher identity development and its reciprocity with resilience and well-being during the second year of university. *Teaching and Teacher Education*, 2021, vol. 105, pp. 103424. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103424>
17. Liu M., Wang H., Shi H., Zhang B., Sun X., Wang J. Examining the personal growth of college teacher educators through the lens of human development ecology: An approach utilizing artificial neural networks (ANNs) modeling. *Heliyon*, 2024, vol. 10 (21), pp. e39372. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e39372>
18. Lin Z., Jiang Y. Character strengths, meaning in life, personal goal, and career adaptability among impoverished college students: A chain-mediating model. *Heliyon*, 2023, vol. 9 (2), pp. e13232. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13232>
19. Wright A. J., Litwin A. W., Jackson J. J. Compensatory couple effects: How a spouse's life goals impact one's own career and health outcomes. *Journal of Research in Personality*, 2023, vol. 103, pp. 104350. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2023.104350>
20. Taylor Sh. E., Stanton A. L. Coping resources, coping processes, and mental health. *The Annual Review of Clinical Psychology*, 2007, vol. 3 (1), pp. 377-401. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091520>
21. Tolochek V. A., Zhuravleva N. I. Dynamics and actualization of subject's psychological resources throughout professional career. *Psychological Journal*, 2015, vol. 36 (1), pp. 91-107. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23112985>
22. Patronova I. A. The experience of researching the personality traits of a teacher as the most significant in professional activity. *Scientific Notes of the Orel State University*, 2021, no. 4, pp. 235-241. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47788753>
23. Koreshnikova Yu. N., Froumin I. D. Teachers' professional skills as a factor in the development of students' critical thinking. *Psychological Science and Education*, 2020, vol. 25 (6), pp. 88-103. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44469087> DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250608>
24. Mazilov V. A., Slepko Yu. N. Psychological analysis of competencies in the structure of teacher professional training. *Integration of Education*, 2024, vol. 28 (4), pp. 514-532. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/cqqkgm> DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.117.028.202404.514-532>
25. Ledovskaya T. V., Solynin N. E., Khodyrev A. M. Development of initial teacher education students' sets of values during pursuing undergraduate degrees. *Science for Education Today*, 2019, vol. 9 (5), pp. 7-23. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41271737> DOI: <https://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1905.01>
26. Ledovskaya T. V., Solyninin N. E. Structural organisation of individual resources of the teacher's coping behaviour. *Perspectives of Science and Education*, 2024, vol. 71 (5), pp. 632-649. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=74512711> DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2024.5.37>

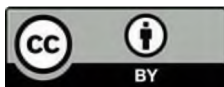


27. Povarjonkov Yu. P. Sistemogenetic analysis to professional development of the individual. *Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational Psychology and Labor Psychology*, 2017, vol. 2 (4), pp. 4-39. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/zxwtkz>
28. Polskaya N. A., Mukhametzyanova M. N. Emotion regulation peculiarities in relation to stress and burnout. *Psychological Research*, 2018, vol. 11 (61), pp. 10. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/yrsdsh>
29. Biba A. G. Reflection of future teachers in the context of their methodic training. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024, vol. 21 (4), pp. 19-26. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=77262860> DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2024210401>

Submitted: 30 March 2025

Accepted: 10 May 2025

Published: 30 June 2025



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).

The authors' stated contribution:

The contribution of authors to the collection of empirical material of the presented research, data processing and writing of the text of the article is equivalent.

All authors reviewed the results of the work and approved the final version of the manuscript.

Information about competitive interests:

The authors declare no apparent or potential conflicts of interest in connection with the publication of this article

Information about the Authors

Tatyana Vitalievna Ledovskaya

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Department of Educational Psychology,
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky,
Respublikanskaya st., 108/1, 150000, Yaroslavl, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3134-1436>
E-mail: karmennnn@yandex.ru

Nikita Eduardovich Solynin

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Department of Educational Psychology,
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky,
Respublikanskaya st., 108/1, 150000, Yaroslavl, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6896-0479>
E-mail: SoNik7-39@yandex.ru

