

Субъективное благополучие преподавателей в современных условиях: эмоционально-личностные и метакогнитивные предикторы

Денисова Е.Г.

ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет»
(ФГБОУ ВО ДГТУ), г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0240-8176>, e-mail: keithdenisova@gmail.com

Ермаков П.Н.

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (ФГАОУ ВО ЮФУ)
г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8395-2426>, e-mail: paver@sfedu.ru

Абакумова И.В.

ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет»
(ФГБОУ ВО ДГТУ), г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2202-2588>, e-mail: abakira@mail.ru

Сылка Н.В.

ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет»
(ФГБОУ ВО ДГТУ), г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7324-8670>, e-mail: gramtysh99@gmail.com

Авторами представлены результаты работы, которая была направлена на комплексное изучение эмоционально-личностных и метакогнитивных предикторов психологического благополучия преподавателей. Целью исследования было выявление личностных черт, особенностей эмоциональной сферы и регуляции эмоций, а также особенностей метакогнитивных способностей оказывать влияние на уровень благополучия преподавателей в современных условиях. Для исследования заявленных показателей использовались следующие методики: короткий портретный опросник Большой пятерки; методика «Шкала дифференциальных эмоций»; методика диагностики субъективного благополучия личности; опросник метакогнитивной включенности в деятельность; тест «Дифференциальный тип рефлексии»; опросник «Когнитивная регуляция эмоций» и анкета самооценки метакогнитивного поведения «Метакогнитивные навыки в структуре учебно-профессиональной деятельности». Выборка исследования: 106 человек в возрасте от 20 до 75 лет (средний возраст — 45,85) — учителя, преподаватели, заведующие кафедрами высших учебных заведений и колледжей. Показано, что чем выше уровень метакогнитивной включенности, тем выше уровень субъективного благополучия. Установлена связь между уровнем субъективного благополучия, высоким индексом позитивных эмоций, высокими показателями сознательности и осознанности использования метакогнитивных навыков, стратегии принятия и позитивного пересмотра, а также низкими значениями индекса острых негативных эмоций. Описанные результаты могут помочь в решении задач профилактики и коррекции симптомов профессионального выгорания преподавателей.

Ключевые слова: психологическое благополучие; субъективное благополучие; метапознание; метакогнитивные навыки; эмоционально-личностные характеристики.

Финансирование. Исследование выполнено в Донском государственном техническом университете за счет гранта Российского научного фонда (РНФ), проект № 21-78-00116, <https://rscf.ru/project/21-78-00116/>.

Для цитаты: Денисова Е.Г., Ермаков П.Н., Абакумова И.В., Сылка Н.В. Субъективное благополучие преподавателей в современных условиях: эмоционально-личностные и метакогнитивные предикторы // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 1. С. 16—30. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290102>

Subjective Well-being of Teachers in Contemporary Situation: Emotional, Personal and Metacognitive Predictors

Ekaterina G. Denisova

Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0240-8176>, e-mail: keithdenisova@gmail.com

Pavel N. Ermakov

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8395-2426>, e-mail: paver@sfnu.ru

Irina V. Abakumova

Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2202-2588>, e-mail: abakira@mail.ru

Nadezda V. Sylka

Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7324-8670>, e-mail: gramtysh99@gmail.com

This study aims to comprehensively explore the emotional, personal, and metacognitive predictors of the psychological well-being of teachers. The article presents the results of identifying personality traits, features of the emotional sphere and regulation of emotions, as well as features of metacognition that can influence well-being of teachers in modern conditions. To measure these characteristics, the following methods were used: a short portrait questionnaire of the Big Five; methodology “Differential Scale of Emotions”; methodology for diagnosing the subjective well-being of the individual; Metacognitive Awareness Inventory; test “Differential Type of Reflection”; Cognitive Emotion Regulation Questionnaire and the author’s self-assessment questionnaire of metacognitive behavior “Metacognitive Skills in the Structure of Educational and Professional Activities”. Study sample: 106 people aged 20 to 75 years (average age 45,85) — teachers, lecturers, heads of departments of higher educational institutions and colleges. It is shown that the higher levels of metacognitive involvement correspond to the higher levels of subjective well-being. A high index of positive emotions, higher levels of trait conscientiousness and conscious use of metacognitive skills, positive revision and acceptance strate-

gies, and lower acute negative emotions index also have a positive effect. The results described can be helpful in preventative and therapeutic work with the symptoms of professional burnout of teachers.

Keywords: psychological well-being; subjective well-being; metacognitive skills; metacognition; emotions; personality traits.

Funding. The research has been funded by the Russian Science Foundation at the Don State Technical University, project № 21-78-00116, <https://rscf.ru/project/21-78-00116/>.

For citation: Denisova E.G., Ermakov P.N., Abakumova I.V., Sylka N.V. Subjective Well-being of Teachers in Contemporary Situation: Emotional, Personal and Metacognitive Predictors. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 1, pp. 16—30. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290102> (In Russ.).

Введение

Педагогическая деятельность является достаточно требовательной по отношению к личности педагога и относится к профессиям с повышенным риском выгорания и эмоционального истощения [9; 18; 20]. При этом на фоне активной разработки темы о психологической безопасности образовательной среды все чаще внимание обращают на психологическую составляющую, в частности, на вопросы благополучия участников образовательного процесса [2]. Безусловно, количественно более изученной является тема благополучия обучающихся, и многие исследователи отмечают, что психологические особенности педагогической деятельности в современных условиях, в частности, на уровне колледжей и высшей школы, в сущности остаются проблемой неразработанной [7; 25; 30]. Однако сложно переоценить ту роль и тот потенциал воздействия, что имеют преподаватели и учителя в образовательном процессе. Многочисленными исследованиями показано, что качество образования во многом зависит от компетентности преподавателей и учителей [1; 28; 30], а мотивация и успеваемость обучающихся связаны с психологическими особенностями и благополучием педагогов [21; 22; 23].

Сегодня мы имеем уникальную ситуацию непрерывных, серьезных социально-экономико-политических трансформаций в нашей стране, которые выступают одновременно причинами стресса и условиями трансфор-

мации личности. Так, начиная с пандемии COVID-19 серьезно изменился формат образовательного процесса. Дистанционный или смешанный характер обучения сопровождается полным или частичным отсутствием на рабочем месте, изменением форм контроля знаний, затруднением эмоциональной коммуникации, что в свою очередь нередко создает дополнительные проблемы в процессе решения рутинных задач и может привести к снижению учебной мотивации и успеваемости студентов, отрицательно сказаться на их благополучии [2; 6; 16]. Для преподавателей одними из существенных последствий изменения формата стали затруднение коммуникации, размытие границы контакта с обучающимися [6; 11; 13]. Ввиду общего повышения уровня тревоги обучающиеся становятся более требовательны к скорости обратной связи от преподавателя (быстрого получения разъяснений, обсуждения возникших трудностей, вопросов аттестации, добора баллов и прочего), что может также послужить источником дополнительного стресса и вести к эмоциональному истощению [7; 24].

Большинство современных ученых сходятся во мнении о том, что уровень субъективного благополучия преподавателей тесно связан с их профессиональной активностью. От эмоционального состояния и уровня удовлетворенности преподавателей зависят их эффективность, мотивация и способность обеспечивать оптимальные условия обучения [12; 20; 30]. Также в современных работах обширно пред-

ставлена связь благополучия с «позитивными» чертами личности и аффективной сферой. Показано, что благополучие достоверно связано с успешностью адаптации в работе, с уровнем стресса, особенностями совладания, эмоциональной регуляции и эффективности профессиональной деятельности преподавателей [7; 11; 12; 30]. Уровень психологического благополучия преподавателей значительно различается в зависимости от их пола, а также описана связь между благополучием женщин и выраженностью конфликта сочетания домашних обязанностей с работой в сфере образования [15]. К ключевым негативным факторам, в том числе нередко обуславливающим уход из профессии, относят высокую социальную ответственность, высокий уровень стресса и эмоциональной вовлеченности, мгновенную обратную связь, конкурентную среду в коллективе, высокий уровень требований к разным видам деятельности преподавателей, а также стандартизацию показателей эффективности [26]. В качестве поддерживающих благополучие факторов все чаще встречаются навыки самоорганизации, «метаресурсы», такие личностные черты, как осознанность, трудолюбие, любознательность, энергичность, оптимизм и другие [12; 21; 27; 29]. Метаресурсом в работе И.В. Моросановой обозначаются осознанная саморегуляция и рациональное использование индивидуальных ресурсов, способствующие наиболее эффективному планированию, организации и достижению целей индивидуального развития, самореализации в различных сферах [10].

В целом метакогнитивные навыки как способность определять цели, планировать и анализировать процесс, а также оценивать результат собственной мыслительной деятельности играют важную роль в превенции и коррекции эмоционального выгорания у педагогов [8]. Кроме того, высокий уровень развития метакогнитивных навыков достоверно связан с формированием конструктивного копинга в преодолении трудных жизненных ситуаций, а также преодолении дисфункционального и зависимого поведения [14; 17; 19].

Таким образом, актуальность изучения психологического благополучия преподавателей обусловлена необходимостью обеспечения психологической безопасности в образовательных учреждениях. Особенно остро эта проблема встает в свете изменений, вызванных пандемией COVID-19, которые выступают стресс-факторами для всех участников образовательного процесса, что, в свою очередь, может негативно сказываться на качестве образования в целом. Существующие исследования о психологическом благополучии преподавателей в основном сфокусированы на изучении связей с различными личностными чертами или отдельными психологическими аспектами профессиональной деятельности и либо не учитывают влияние метакогнитивных навыков и эмоциональной сферы, либо рассматривают их исключительно как самостоятельные переменные, что не позволяет полностью понять механизмы формирования и поддержания высокого уровня благополучия. Субъективное благополучие рассматривается нами как многогранный и многоаспектный конструкт, который объединяет в себе аффективный компонент, оценку и отношение человека к собственной жизни и личности [4; 30]. Опираясь на вышеизложенные результаты исследований и теоретические обобщения, мы приходим к заключению, что уровень субъективного благополучия человека находится в сложной взаимосвязи с его личностными характеристиками, эмоциональной сферой и развитием метакогнитивных навыков, и предполагаем, что именно эти характеристики могут быть рассмотрены как значимые предикторы уровня благополучия.

Целью данной работы было выявить комплекс эмоционально-личностных и метакогнитивных предикторов психологического благополучия преподавателей.

Методы

В исследовании приняли участие 106 человек (68% — женщины) в возрасте от 20 до 75 лет (средний возраст — 45,85) — учителя, преподаватели, заведующие кафедрами высших учебных заведений и колледжей

Южного федерального округа Российской Федерации. Работники высшего образования составили 67% выборки. Стаж профессиональной деятельности варьировался от 3 до 39 лет (74% работают в образовании более 10 лет). Опрос респондентов проведен в период с 15.03.2022 по 18.04.2022 в формате электронного тестирования. Все респонденты дали согласие на участие в исследовании, были ознакомлены с его целями и уведолены о дальнейшем использовании и публикации результатов.

Для уточнения социально-психологических характеристик респондентов и использования метакогнитивных навыков применялся метод анкетирования. Респондентов просили указать пол, возраст, уровень образования, должность и стаж работы в сфере образования, а также оценить по 10-балльной шкале выраженность профессионального стресса и успешность совладания с ним.

Психологическое тестирование личностных характеристик, особенностей эмоциональной сферы и метакогнитивного поведения было проведено с использованием следующих методик: короткий портретный опросник Большой пятерки (B5-10, М.С. Егорова и О.В. Паршикова, 2016; 10 утверждений (ответы оценивались по 6-балльной шкале, где 1 — совсем не похож на меня, а 6 — очень похож на меня), 5 шкал по факторам, по каждой шкале оценивалась сумма баллов по прямому и обратному вопросам, мин. 2 балла, макс. 12 баллов; α Кронбаха $>0,5$); методика «Шкала дифференциальных эмоций» (ШДЭ, адаптация А.В. Леоновой и М.С. Капицы, 2003; 30 прилагательных, описывающих эмоциональные переживания, ответы оценивались по 5-балльной шкале, где 1 — переживание полностью отсутствует, а 5 — переживание выражено в максимальной степени), 10 шкал по укрупненным эмоциям, по каждой шкале оценивалась сумма баллов, мин. 3 балла, макс. 15 баллов); методика диагностики субъективного благополучия личности (Р.М. Шамионов, Т.В. Бескова, 2018; 34 утверждения (ответы оценивались по 5-балльной шкале, где 1 — полностью не согласен, а 5 — полностью согласен), 5 шкал по видам благополучия, по каждой шкале оценивалась не сумма баллов, а среднее значение,

мин. 1 балл, макс. 5 баллов; α Кронбаха $>0,75$); опросник метакогнитивной включенности в деятельность (Г. Шроу, Р. Деннисон, адаптация А.В. Карпова, 1994; 52 утверждения (ответы оценивались по 5-балльной шкале, где 1 — полностью не согласен, а 5 — полностью согласен), оценивалась общая сумма баллов, мин. 52 балла, макс. 260 баллов); Шкала самооценки метакогнитивного поведения (Д. ЛаКоста, адаптация А.В. Карпова, 1998; 12 стратегий (ответы оценивались по 5-балльной шкале, где 1 — очень редко, а 5 — очень часто), оценивалась общая сумма баллов, мин. 12 баллов, макс. 60 баллов); тест «Дифференциальный тип рефлексии» (Д.А. Леонтьев, Е.М. Лаптева, Е.Н. Осин, А.Ж. Салихова, 2009; 30 утверждений (ответы оценивались по 4-балльной шкале, где 1 — нет, а 4 — да), 3 шкалы по типам рефлексии, по каждой шкале оценивалась сумма баллов согласно ключу, по шкале «Системная рефлексия» мин. 12 баллов, макс. 48 баллов, по шкалам «Интроспекция» и «Квазирефлексия» мин. 9 баллов, макс. 36 баллов; α Кронбаха от 0,78 до 0,85); опросник «Когнитивная регуляция эмоций» Н. Гарнефски и В. Крайг (адаптация О.Л. Писаревой, 2007; 36 утверждений (ответы оценивались по 5-балльной шкале, где 1 — никогда, а 5 — всегда), 9 шкал в соответствии с основными способами когнитивной регуляции эмоций, по каждой шкале оценивалась сумма баллов согласно ключу, мин. 4 балла, макс. 20 баллов; α Кронбаха от 0,7 до 0,87).

В качестве дополнения к указанным методикам для исследования характеристик метапознания использовалась авторская анкета самооценки метакогнитивного поведения «Метакогнитивные навыки в структуре учебно-профессиональной деятельности», которая содержала 9 вопросов, позволяющих оценить использование и осознанность основных форм метакогнитивного поведения (метапланирование, процессуальные навыки и метакогнитивный контроль) [3].

Статистические методы обработки полученных результатов включали в себя: критерий Шапиро-Уилка, ковариационный анализ (ANCOVA), однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) и апостериорный анализ по методу Данна, t-критерий Стьюдента. Стати-

стическая обработка полученных результатов осуществлялась с применением свободного распространяемого программного пакета JASP Computer software (Version 0.16, 2021).

Процедура анализа данных была проведена в несколько этапов:

1. На первом этапе анализировались данные анкеты и результаты расчета описательных статистик с целью общей характеристики исследуемой выборки.

2. Далее в качестве предварительного анализа и с целью подбора фиксированного фактора в ковариационный анализ при помощи однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) и *post-hoc* теста Данна, а также *t*-критерия Стьюдента оценивались различия в уровне субъективного благополучия респондентов в зависимости от уровня форсированности метакогнитивных навыков, метакогнитивной включенности и системной рефлексии.

3. На третьем этапе для исследования предикторов субъективного благополучия преподавателей был проведен ковариационный анализ (ANCOVA), где в качестве фактора выступил уровень метакогнитивной включенности, а в качестве ковариатов рассматривались степень осознанности метакогнитивных навыков и эмоционально-личностные характеристики.

Выбор использования ANCOVA вместо регрессионного анализа был обусловлен тем, что цель исследования подразумевала достаточно большое количество факторов, предположительно оказывающих влияние на уровень благополучия, а также тем, что в ряде работ, в том числе в наших собственных исследованиях, были показаны значимые и довольно тесные связи между эмоциональной сферой, личностными чертами и метакогнициями. Кроме того, метакогнитивная включенность как фактор имеет 5 уровней выраженности. Учитывая это и наличие связей между факторами, регрессионный анализ мог бы усложнить интерпретацию результатов и потребовал бы дополнительных аналитических шагов для контроля ковариатов. В ANCOVA мы использовали третий тип сумм квадратов,

что позволило учесть как взаимодействие между фактором и ковариатами, так и связи между ковариатами.

Результаты

Большинство респондентов считают, что сталкиваются с достаточно большим количеством стрессовых ситуаций на работе (среднее по выборке — 5,30 из 10 баллов) и достаточно хорошо справляются с нагрузкой (7,87 из 10 баллов). При этом самооценка уровня выраженности профессионального стресса имеет тенденцию к обратной линейной зависимости с субъективными представлениями об академической успешности (рис. 1). То есть наиболее высокие оценки совладания с нагрузкой чаще наблюдаются у респондентов, которые сообщают о невысокой выраженности профессионального стресса, а чем выше преподаватели оценивают уровень профессионального стресса, тем чаще в их ответах отмечаются низкие оценки совладания с рабочей нагрузкой.

При исследовании основных показателей психологического благополучия (табл. 1) наиболее высокие результаты обнаружены по шкале социально-нормативного благополучия (среднее значение — 4,11 балла). Необходимо отметить, что полученное значение соответствует высокому уровню данной шкалы, что свидетельствует о высоких оценках соответствия их жизни социальным нормам и нравственным ценностям. Наиболее низкие показатели выявлены по шкале гедонистического благополучия (3,43), однако отметим, что эти значения попадают в нормативный диапазон выраженности компонентов благополучия, как и эмпирические средние по шкалам эмоционального благополучия (3,76), эго-благополучия (3,62) и экзистенциально-деятельностного благополучия (3,68). Интегральный показатель субъективного благополучия так же находится на среднем уровне, что в целом положительно характеризует выборку.

Проверка на нормальность распределения по критерию Шапиро-Уилка показала, что по выборке в целом распределение значений по большинству показателей субъек-

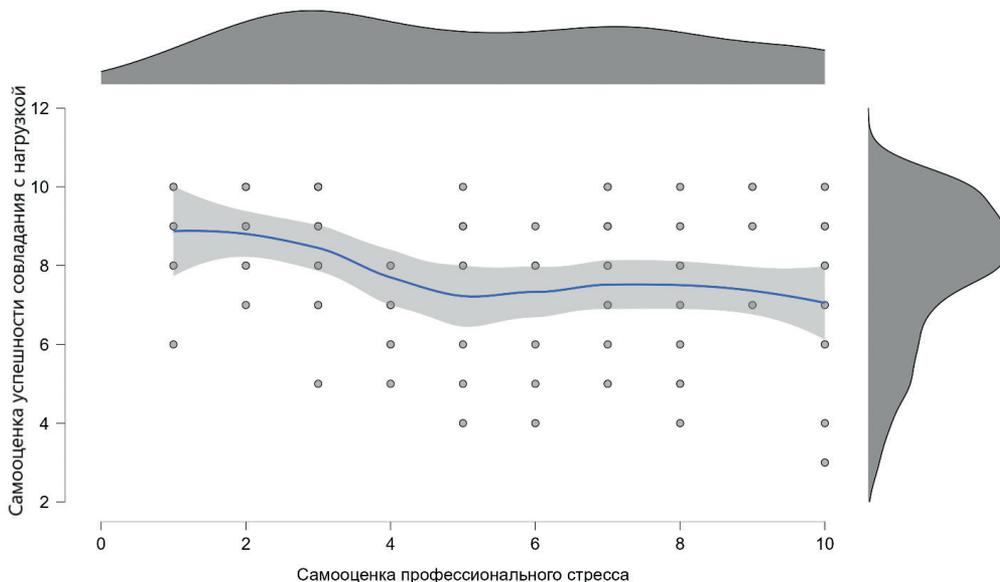


Рис. 1. Анализ результатов анкетирования по вопросам о выраженности профессионального стресса и успешности совладания с нагрузкой на работе

Таблица 1

Результаты исследования показателей субъективного благополучия преподавателей (N=106)

	Среднее значение	Стандартное отклонение	Критерий Шапиро-Уилка	Уровень значимости (p-value of Shapiro-Wilk)
Эмоциональное благополучие	3,76	0,63	0,98	0,059
Экзистенциально-деятельностное благополучие	3,68	0,60	0,98	0,229
Эго-благополучие	3,62	0,64	0,98	0,056
Гедонистическое благополучие	3,43	0,76	0,98	0,142
Социально-нормативное благополучие	4,11	0,51	0,95	< 0,001
Субъективное благополучие	3,72	0,55	0,98	0,074

тивного благополучия соответствует нормальному распределению. Сходная картина отмечена по укрупненным характеристикам метапознания (метакогнитивная включенность и уровень сформированности метакогнитивных навыков), а по большинству показателей эмоциональной сферы распределение в выборке отличается от нормального (Shapiro-Wilk $p < 0,05$). Однако при этом

экстремально высоких или экстремально низких значений в выборке не установлено. Все средние значения входят в диапазон нормативных по методикам. Поэтому далее при анализе различий будут использованы параметрические методы.

С целью проверки предположения о том, что метакогнитивные компоненты деятельности преподавателей способны выступить

поддерживающим фактором в отношении субъективного благополучия преподавателей был проведен сравнительный анализ уровня благополучия в подгруппах преподавателей с различными уровнями сформированности метакогнитивных навыков, метакогнитивной включенности и системной рефлексии. Полученные результаты свидетельствуют о том, что наиболее высокий уровень субъективного благополучия в выборке преподавателей обнаруживается при высоких уровнях сформированности метакогнитивных навыков, метакогнитивной включенности и системной рефлексии (рис. 2). Группы сравнения распределились следующим образом:

1. По уровню сформированности метакогнитивных навыков: группа 2 (сниженный уровень) — 2 человека, женщины; группа 3 (средний уровень) — 18 человек, из них 50% — женщины; группа 3 (повышенный уровень) — 59 человек, из них 72% — женщины; группа 5 (высокий уровень) — 27 человек, из них 85% — женщины. Низкого уровня в выборке не выявлено.

2. По уровню системной рефлексии: группа 2 (средний уровень) — 25 человек, из них 64% — женщины; группа 3 (высокий уровень) — 81 человек, из них 75% — женщины. Низкого уровня в выборке не выявлено.

3. По уровню метакогнитивной включенности: группа 4 (повышенный уровень) — 50 человек, из них 66% — женщины; группа 5 (высокий уровень) — 56 человек, из них 78% — женщины. Низкого, сниженного и среднего уровней в выборке не выявлено.

Учитывая неравномерность распределения респондентов по группам по уровню сформированности метакогнитивных навыков и результаты проверки на нормальность распределения (Shapiro-Wilk $p=0,149$), было решено провести однофакторный дисперсионный анализ, не исключая малочисленные группы, но с использованием апостериорного анализа по методу Данна (тест попарного сравнения). Значимые различия отмечены только при сравнении высокого уровня (на рисунке уровень 5) с остальными группами (ANOVA и post-hoc тест Данна, $p<0,001$). По уровню системной рефлексии значимых различий не установлено (t-критерий Стьюдента при $p=0,338$). Достоверные различия отмечены в зависимости от уровня метакогнитивной включенности (t-критерий Стьюдента при $p<0,001$). С учетом того, что эти различия свидетельствуют о разнице в уровне благополучия между людьми с высоким и повышенным уровнем метакогнитивной включенности, мы предположили, что именно этот показатель наиболее удачно дискриминировал выборку именно в качестве основного фактора. Также необходимо отметить, что и в предыдущей нашей работе, выполненной по сходному протоколу на студенческой выборке, где было выявлено три уровня (средний, повышенный и высокий), фактором также выступил уровень метакогнитивной включенности [4].

Для исследования предикторов субъективного благополучия преподавателей был использован ковариационный анализ (ANCOVA), где в качестве фактора выступил уровень

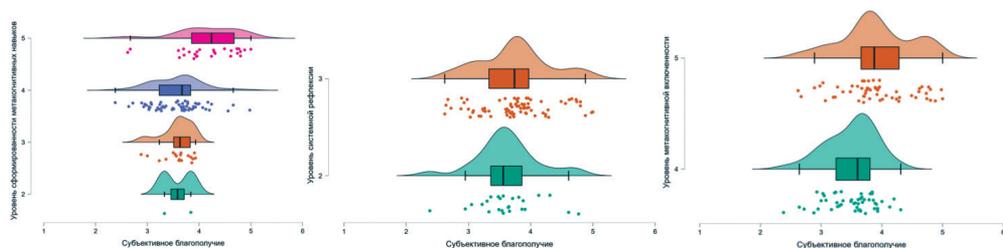


Рис. 2. Анализ влияния уровня сформированности метакогнитивных навыков, системной рефлексии и метакогнитивной включенности на уровень субъективного благополучия

метакогнитивной включенности, а в качестве ковариатов рассматривались степень осознанности метакогнитивных навыков и эмоционально-личностные характеристики (табл. 2).

Показано, что значимый эффект оказывает показатель сознательности ($F=4,71$ при $p<0,033$), индекс позитивных эмоций ($F=17,05$ при $p<0,001$), индекс острых негативных эмоций ($F=12,17$ при $p<0,001$), степень осознанности использования метакогнитивных навыков ($F=5,15$ при $p<0,026$), стратегии принятия ($F=6,32$ при $p=0,014$) и позитивного пересмотра ($F=4,17$ при $p<0,044$). Также отмечаются тенденции к значимости эффекта по открытости опыту ($F=3,01$ при $p=0,086$) и индексу тревожно-депрессивных эмоций ($F=3,80$ при $p=0,055$). Следует отметить, что

величина эффекта в данном случае соответствует малому эффекту для всех значимых эффектов, за исключением индекса позитивных эмоций (средний эффект, $\eta^2=0,12$).

При анализе характера влияния личностных характеристик, особенностей эмоциональной сферы и осознанности использования метакогнитивных навыков установлено, что более высокие показатели субъективного благополучия отмечаются у преподавателей с высоким уровнем сознательности, индексом позитивных эмоций и низкими значениями индекса острых негативных эмоций. Также была показана связь уровня благополучия с такими стратегиями совладания с эмоциями, как принятие и положительный пересмотр (рис. 3).

Таблица 2

Результаты ковариационного анализа ANCOVA предикторов субъективного благополучия преподавателей

	Сумма квадратов	Средний квадрат	Эта-квadrat (η^2)	F	p
Уровень метакогнитивной включенности	0,09	0,09	0,01	0,69	0,410
Экстраверсия	0,02	0,02	<0,01	0,14	0,709
Доброжелательность	0,09	0,08	<0,01	0,66	0,420
Сознательность	0,58	0,58	0,03	4,71	0,033
Невротизм	0,10	0,01	0,01	0,80	0,375
<i>Открытость опыту</i>	<i>0,37</i>	<i>0,37</i>	<i>0,02</i>	<i>3,01</i>	<i>0,086</i>
Индекс позитивных эмоций	2,11	2,11	0,12	17,05	< ,001
<i>Индекс тревожно-депрессивных эмоций</i>	<i>0,47</i>	<i>0,47</i>	<i>0,08</i>	<i>3,80</i>	<i>0,055</i>
Индекс острых негативных эмоций	1,50	1,50	0,03	12,17	< ,001
Снижение рефлексии над когнитивными операциями	0,01	0,01	<0,01	0,07	0,788
Степень осознанности использования метакогнитивных навыков	0,64	0,64	0,04	5,15	0,026
Самообвинение	0,03	0,03	<0,01	0,20	0,656
Принятие	0,78	0,78	0,04	6,32	0,014
Сосредоточение	0,05	0,05	<0,01	0,41	0,524
Положительная перефокусировка	0,03	0,03	<0,01	0,25	0,620
Перефокусировка на планирование	0,01	0,01	<0,01	0,07	0,794
Позитивный пересмотр	0,52	0,52	0,03	4,17	0,044
Помещение в перспективу	0,002	0,002	<0,01	0,02	0,888
Катастрофизация	0,003	0,003	<0,01	0,03	0,868
Обвинение	0,31	0,31	0,02	2,54	0,115
Остатки (residuals)	10,49	0,12			

F-statistic: 4,17, df2=105,00; p-value: 0,044 (III тип суммы квадратов)

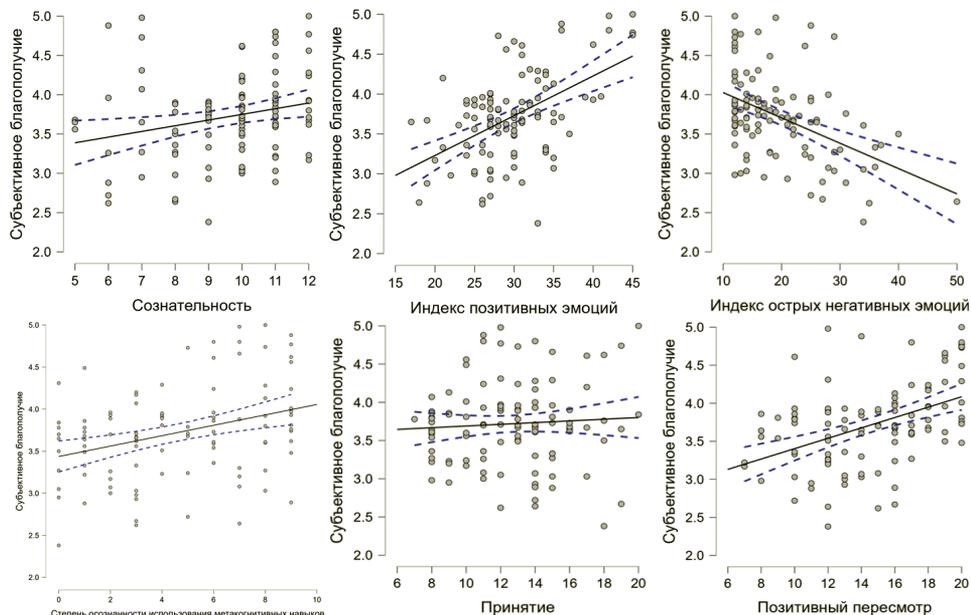


Рис. 3. Анализ характера влияния личностных характеристик, особенностей эмоциональной сферы и осознанности использования метакогнитивных навыков

Обсуждение результатов

Описанные результаты исследования демонстрируют высокую значимость личностных характеристик, эмоционального состояния и метакогнитивных навыков в поддержании высокого уровня субъективного благополучия преподавателей. Как было отмечено ранее, многочисленными исследованиями подтверждена связь и поддерживающее влияние положительных личностных черт на уровень благополучия и успешность профессиональной деятельности [12; 21; 27; 29]. В этой части полученный нами результат о положительном эффекте сознательности, а также выявленная тенденция по показателю открытости опыту не противоречат данным современных исследований, полученных на выборках не только преподавателей и студентов, а также представителей других сфер деятельности [30]. Однако не обнаружено достаточного ожидаемого достоверного эффекта экстраверсии и нейротизма на уровень благополучия. Этот факт может быть объяс-

нен особенностями построения самой модели в ковариационном анализе, так как данный тип анализа позволяет не просто учесть влияние зависимой переменной на зависимую, но измерить уникальный вклад каждой переменной после поправки на влияние корреляции между переменными-предикторами всех переменных в модели. Такой способ, хотя он и не исключает возможности корреляции между ковариатом и зависимой переменной, мы считаем наиболее точным и необходимым ввиду того, что личностные характеристики и характеристики эмоциональной сферы также часто коррелируют друг с другом.

В предшествующих исследованиях как на теоретическом уровне, так и эмпирически на выборках педагогов достаточно подробно освещена связь субъективного благополучия с эмоциями, в том числе с эмоциональным и профессиональным выгоранием [12; 20; 30]. В отношении эмоциональной регуляции и положительного эффекта позитивных и отрицательного — острых негативных эмоций, а

также тенденции, выявленной по индексу тревожно-депрессивных эмоций, наши результаты также не противоречат литературным данным [7; 17; 30]. И хотя субъективная оценка переживаемых эмоций, безусловно, не равна конструкту благополучия, но, вероятно, может считаться одним из наиболее значимых факторов, так как одновременно является и источником информации для субъекта о его состоянии при оценке уровня благополучия.

Представленная модель, вероятно, специфична для выборки преподавателей, так как отличается от той, что была получена на студенческой выборке в нашей предыдущей работе [4]. Несмотря на очевидную схожесть как минимум в направленности эффектов, можно выделить, что для преподавателей приобретает отдельную значимость степень осознанности использования метакогнитивных навыков. Этот результат вполне ожидаем, учитывая, что как уровень сформированности, так и осознанность метакогнитивных навыков могут быть связаны с возрастом респондентов (средний возраст преподавателей в выборке выше на 20 лет). Кроме того, эти различия могут быть обусловлены особенностями профессиональной деятельности и другими факторами, такими как стаж работы.

Таким образом, описанные результаты в целом согласуются с существующими концепциями благополучия и данными эмпирических исследований, полученных на различных выборках. Собственная ценность и научная новизна полученного результата заключаются в том, что наши данные позволяют понять, как именно метакогнитивный компонент встраивается в уже известную структуру личностных факторов и какие из стратегий когнитивной регуляции эмоций будут наиболее эффективно способствовать субъективному благополучию преподавателей. Вместе с тем стоит отметить существенное, на наш взгляд, ограничение данной работы — в рамках данной работы не учитывались показатели удовлетворенности трудом, выгорания, а также не проведен сравнительный анализ по полу, возрасту и стажу профессиональной деятельности. Учет и анализ этих факторов составляют

перспективу дальнейшей разработки обсуждаемой темы.

Выводы

Целью проведенного исследования было комплексное изучение эмоционально-личностных и метакогнитивных предикторов психологического благополучия преподавателей. Проведенное исследование в целом подтверждает исходную гипотезу и свидетельствует о том, что личностные черты, параметры эмоциональной сферы и метапознания могут быть рассмотрены как предикторы благополучия. Наиболее высокий уровень субъективного благополучия в выборке преподавателей обнаруживается при высоких уровнях сформированности метакогнитивных навыков, метакогнитивной включенности и системной рефлексии. Анализ приведенных результатов ковариационного анализа с учетом взаимодействия переменных позволяет заключить, что уровень субъективного благополучия преподавателей достоверно выше при высоком уровне индекса позитивных эмоций. Также достоверный эффект имеют более высокая степень ответственности и организованности (сознательность) и степень осознанности метакогнитивных навыков, преобладание позитивных эмоций и способность в конструктивном ключе взаимодействовать с собственными эмоциями, находить, за что быть благодарным в сложной ситуации, и использовать с целью развития (принятие и положительный пересмотр). Деструктивным потенциалом обладает высокий индекс острых негативных эмоций.

Результаты проведенного исследования могут быть использованы в решении задач профилактики выгорания, повышения благополучия и поддержки профессионального развития преподавателей СПО и ВО. Повышение осознанности использования метакогнитивных навыков и формирование конструктивных стратегий когнитивной регуляции эмоций будут способствовать поддержанию субъективной удовлетворенности в изменяющихся общественно-политических и экономических условиях.

Литература

1. Алтыникова Н.В., Дорофеев А.В., Музаев А.А., Сагитов С.Т. Управление качеством педагогического образования на основе диагностики профессиональных дефицитов учителя: теоретико-методический аспект // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27. № 1. С. 65—81. DOI:10.17759/pse.2022270106
2. Баева И.А. Модель психологической безопасности подростка в образовательной среде // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2019. № 194. С. 7—15.
3. Денисова Е.Г. Разработка анкеты самооценки метакогнитивного поведения «Метакогнитивные навыки в структуре учебно-профессиональной деятельности» // Инновационная наука: Психология. Педагогика. Дефектология. 2022. Том 5. № 2. С. 6—24. DOI:10.23947/2658-7165-2022-5-2-6-24
4. Денисова Е.Г., Ермаков П.Н., Абакумова И.В., Сылка Н.В. Эмоционально-личностные и метакогнитивные предикторы психологического благополучия студентов в современных условиях // Психологическая наука и образование. 2022. Том 5. № 5. С. 85—96. DOI:10.17759/pse.2022270507
5. Лазарева О.В. К вопросу о влиянии метакогнитивных процессов на понимание научного текста // Психология. Психофизиология. 2012. № 31. С. 13—17.
6. Лифшиц М.В. Особенности межличностной коммуникации студента и преподавателя в ситуации дистанционного обучения // Дистанционные технологии в профессиональном психологическом образовании, психологии и психоанализе. Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции (ЧОУВО «Восточно-Европейский Институт психоанализа», 2019 г.). СПб.: ВЕИП, 2020. С. 22—28.
7. Манина В.А., Петракова А.В., Куликова А.А., Орел Е.А., Канонир Т.Н. Копинг-стратегии и удовлетворенность работой у учителей в условиях дистанционного преподавания во время пандемии COVID-19 // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28. № 1. С. 52—65. DOI:10.17759/pse.2023000001
8. Молчанова Л.Н., Кузнецова А.А. Рефлексивно-смысловая регуляция состояния психического выгорания у педагогов специального коррекционного образовательного учреждения и оценивание ее эффективности // Перспективы науки и образования. 2019. № 2(38). С. 212—228. DOI:10.32744/pse.2019.2.16
9. Морозова Г.К. Современные требования, предъявляемые к личности педагога // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2014. № 40. С. 41—44.
10. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 1. С. 4—37.
11. Петракова А.В., Канонир Т.Н., Куликова А.А., Орел Е.А. Особенности психологического стресса у учителей в условиях дистанционного преподавания во время пандемии COVID-19 // Вопросы образования. 2021. № 1. С. 93—114. DOI:10.17323/1814-9545-2021-1-93-114
12. Реан А.А., Ставцев А.А., Кузьмин Р.Г. Сильные стороны личности в модели VIA как медиатор психологического благополучия в профессиональной деятельности // Национальный психологический журнал. 2022. № 2(46). С. 25—34. DOI:10.11621/npj.2022.0203
13. Ценер Т.С., Ошкина А.В. Особенности обучения в онлайн-формате в высшей школе в форсированных условиях // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2020. № 5—3. С. 170—177. DOI:10.24411/2500-1000-2020-10576
14. Ağaç M., Üzar-Özçetin Ye. S. Psychological Resilience, Metacognitions, and Fear of Recurrence Among Cancer Survivors and Family Caregivers // Cancer Nursing. 2022. Vol. 2. № 45. P. E454—E462. DOI:10.1097/NCC.0000000000000973
15. Akram M.F., Ch. Abid Hussain. Relationship of Work-Family Conflict with Job Demands, Social Support and Psychological Well-Being of University Female Teachers in Punjab // Bulletin of Education and Research. 2020. Vol. 42. № 1. P. 45—66.
16. Cao W., Fang Z., Hou G., Han M., Xu X., Dong J., Zheng J. The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China // Psychiatry Research. 2020. P. 112934. DOI:10.1016/j.psychres.2020.112934
17. Casale S., Fioravanti G., Spada M.M. Modelling the contribution of metacognitions and expectancies to problematic smartphone use // Journal of Behavioral Addictions. 2021. Vol. 3. № 10. P. 788—798. DOI:10.1556/2006.2021.00066
18. de Souza J.C., de Sousa I.C., Belisio A.S., de Azevedo C.V.M. Sleep habits, daytime sleepiness and sleep quality of high school teachers // Psychology & Neuroscience. 2012. Vol. 5. № 2. P. 257—263. DOI:10.3922/j.psns.2012.2.17
19. Hansmeier J., Haberkamp A., Glombiewski J.A., Exner C. Metacognitive Change During Exposure and Metacognitive Therapy in Obsessive-Compulsive Disorder // Frontiers in Psychiatry. 2021. P. 12:722782. DOI:10.3389/fpsy.2021.722782
20. 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. 6. № 24. P. 626—643. DOI:10.1080/13540602.2018.1465404
21. Klusmann U., Kunter M., Trautwein U., Lüdtke O., Baumert J. Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns // *Journal of Educational Psychology*. 2008. Vol. 3. № 100. P. 702—715. DOI:10.1037/0022-0663.100.3.702
22. Li-Grining C., Raver C.C., Champion K., Sardin L., Metzger M.W., Jones S.M. Understanding and improving classroom emotional climate in the "real world": The role of teachers' psychosocial stressors // *Early Education and Development*. 2010. № 21. P. 65—94. DOI:10.1080/10409280902783509
23. McLean L., Connor C.M. Depressive Symptoms in Third-Grade Teachers: Relations to Classroom Quality and Student Achievement // *Child development*. 2015. P. 86: 945—954. DOI:10.1111/cdev.12344
24. Rawat N.S., Choudhary K.C. Coping Strategies with Stress and Anxiety of Tri-Pillar of the Education System in COVID-19 Pandemic Period // *Social Science Research Network*. 2020. DOI:10.2139/ssrn.3596912
25. Richter E., Lazarides R., Richter D. Four reasons for becoming a teacher educator: A large-scale study on teacher educators' motives and well-being // *Teaching and Teacher Education*. 2021. Vol. 102. P. 103322. DOI:10.1016/j.tate.2021.103322
26. Ryan S.V., Embse N., Pendergast L.L., Saeki E., Segool N.K., Schwing S. Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent // *Teaching and Teacher Education*. 2017. № 66. P. 1—11. DOI:10.1016/j.tate.2017.03.016
27. Tarrasch R., Berger R., Grossman D. Mindfulness and compassion as key factors in improving teacher's well-being // *Mindfulness*. 2020. Vol. 4. № 11. P. 1049—1061. DOI:10.1007/s12671-020-01304-x
28. Tchoshanov M., Cruz M.D., Huereca K., Shakirova K., Shakirova L., Ibragimova E.N. Examination of lower secondary mathematics teachers' content knowledge and its connection to students' performance // *International Journal of Science & Mathematics Education*. 2017. Vol. 15. № 4. P. 683—702. DOI:10.1007/s10763-015-9703-9
29. Viac C., Fraser P. "Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis", OECD Education Working Papers // OECD Publishing. 2020. № 213. DOI:10.1787/c36fc9d3-en
30. Zhang L., Chen J., Li X. et al. A Scope Review of the Teacher Well-being Research Between 1968 and 2021 // *Asia-Pacific Edu Research*. 2023. DOI:10.1007/s40299-023-00717-1

References

1. Altyinnikova N.V., Dorofeev A.V., Musaev A.A., Sagitov S.T. Upravlenie kachestvom pedagogicheskogo obrazovaniya na osnove diagnostiki professional'nyh deficitov uchitelya: teoretiko-metodicheskij aspekt [Quality management of pedagogical education based on the diagnosis of professional teacher deficits: theoretical and methodological aspect]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2022, no. 1(27), pp. 65—81. DOI:10.17759/pse.2022270106 (In Russ.).
2. Baeva I.A. Model' psihologicheskoy bezopasnosti podrostka v obrazovatel'noj srede [Model of psychological safety of a teenager in an educational environment]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena [Izvestia of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen]*, 2019, no. 194, pp. 7—15. (In Russ.).
3. Denisova E.G. Razrabotka anketi samootsenki metakognitivnogo povedeniya «Metakognitivnyye navyki v strukture uchebno-professional'noy deyatel'nosti» [Development of a self-assessment questionnaire for metacognitive behavior "Metacognitive skills in the educational and professional activities"]. *Innovatsionnaya nauka: Psikhologiya. Pedagogika. Defektologiya [Innovative science: psychology, pedagogy, defectology]*. 2022. Vol. 5(2), pp. 6—24. DOI:10.23947/2658-7165-2022-5-2-6-24 (In Russ.).
4. Denisova E.G., Ermakov P.N., Abakumova I.V., Sylka N.V. Emotsional'no-lichnostnyye i metakognitivnyye prediktory psikhologicheskogo blagopoluchiya studentov v sovremennykh usloviyakh [Emotions, Personality Traits and Metacognitions as Predictors of Students' Psychological Well-being in Contemporary Situation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2022. Vol. 27, no. 5, pp. 85—96. DOI:10.17759/pse.2022270507 (In Russ.).
5. Lazareva O.V. K voprosu o vliyaniy metakognitivnyh processov na ponimanie nauchnogo teksta [On the question of the influence of metacognitive processes on the understanding of a scientific text]. *Psihologiya. Psihofiziologiya [Psychology. Psychophysiology]*, 2012, no. 31, pp. 13—17. (In Russ.).
6. Lifshic M.V. Osobennosti mezhlchnostnoj kommunikacii studenta i prepodavatelya v situacii distancionnogo obucheniya [Features of interpersonal communication between a student and a teacher in a distance learning situation]. *Distancionnyye tekhnologii v professional'nom psihologicheskom obrazovanii, psihologii i psihoanalize. Sbornik nauchnyh trudov po materialam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (CHOUVO «Vostochno-Evropejskij Institut psihoanaliza», 2019) [Distance technologies in professional psychological education, psychology and psychoanalysis. Collection of scientific papers based on the materials of the International scientific and*

- practical conference (Eastern European Institute of Psychoanalysis, 2019)]. Saint Petersburg: VEIP, 2020, pp. 22—28. (In Russ.).
7. Manina V.A., Petrakova A.V., Kulikova A.A., Orel E.A., Kanonir T.N. Koping-strategii i udovletvorennost' rabotoj u uchitelej v usloviyah distancionnogo prepodavaniya vo vremya pandemii COVID-19 [Coping strategies and job satisfaction among teachers in the conditions of distance teaching during the COVID-19 pandemic]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2023, no. 28(1), pp. 52—65. DOI:10.17759/pse.2023000001 (In Russ.).
8. Molchanova L.N., Kuznecova A.A. Refleksivno-smyslovaya regulyaciya sostoyaniya psichicheskogo vygoraniya u pedagogov special'nogo korrekcionnogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya i ocenivanie ee effektivnosti [Reflexive and semantic regulation of the state of mental burnout among teachers of a special correctional educational institution and evaluation of its effectiveness]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Perspectives of Science and Education], 2019, no. 2(38), pp. 212—228. DOI:10.32744/pse.2019.2.16 (In Russ.).
9. Morozova G.K. Sovremennyye trebovaniya, pred'yavlyayemye k lichnosti pedagoga [Modern requirements imposed on the personality of a teacher]. *Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya* [Psychology and pedagogy: methodology and problems of practical application], 2014, no. 40, pp. 41—44. (In Russ.).
10. Morosanova V.I. Osoznannaya samoregulyaciya kak metaresurs dostizheniya celej i razresheniya problem zhiznedeyatel'nosti [Conscious self-regulation as a meta-resource for achieving goals and solving life problems]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya* [Bulletin of the Moscow University. Series 14. Psychology], 2021, no. 1, pp. 4—37. (In Russ.).
11. Petrakova A.V., Kanonir T.N., Kulikova A.A., Orel E.A. Osobennosti psihologicheskogo stressa u uchitelej v usloviyah distancionnogo prepodavaniya vo vremya pandemii COVID-19 [Features of psychological stress in teachers in the conditions of distance teaching during the COVID-19 pandemic]. *Voprosy obrazovaniya* [Educational Studies], 2021, no. 1, pp. 93—114. DOI:10.17323/1814-9545-2021-1-93-114 (In Russ.).
12. Rean A.A., Stavcev A.A., Kuz'min R.G. Sil'nye storony lichnosti v modeli VIA kak mediator psihologicheskogo blagopoluchiya v professional'noj deyatel'nosti [Personality strengths in the VIA model as a mediator of psychological well-being in professional activity]. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal* [National Psychological Journal], 2022, no. 2(46), pp. 25—34. DOI:10.11621/npj.2022.0203 (In Russ.).
13. Cener T.S., Oshkina A.V. Osobennosti obucheniya v onlajn-formate v vysshej shkole v firsirovannyh usloviyah [Features of online education in higher education in forced conditions]. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk* [International Journal of Humanities and Natural Sciences], 2020, no. 5—3, pp. 170—177. DOI:10.24411/2500-1000-2020-10576 (In Russ.).
14. Ağaç M., Üzar-Özçetin Ye.S. Psychological Resilience, Metacognitions, and Fear of Recurrence Among Cancer Survivors and Family Caregivers. *Cancer Nursing*, 2022. Vol. 2, no. 45, pp. P. E454—E462. DOI:10.1097/NCC.0000000000000973
15. Akram M.F., Ch. Abid Hussain. Relationship of Work-Family Conflict with Job Demands, Social Support and Psychological Well-Being of University Female Teachers in Punjab. *Bulletin of Education and Research*, 2020. Vol. 42, no. 1, pp. 45—66.
16. Cao W., Fang Z., Hou G., Han M., Xu X., Dong J., Zheng J. The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 2020, pp. 112934. DOI:10.1016/j.psychres.2020.112934
17. Casale S., Fioravanti G., Spada M.M. Modelling the contribution of metacognitions and expectancies to problematic smartphone use. *Journal of Behavioral Addictions*, 2021. Vol. 3, no. 10, pp. 788—798. DOI:10.1556/2006.2021.00066
18. de Souza J.C., de Sousa I.C., Belisio A.S., de Azevedo C.V.M. Sleep habits, daytime sleepiness and sleep quality of high school teachers. *Psychology & Neuroscience*, 2012. Vol. 5, no. 2, pp. 257—263. DOI:10.3922/j.psns.2012.2.17
19. Hansmeier J., Haberkamp A., Glombiewski J.A., Exner C. Metacognitive Change During Exposure and Metacognitive Therapy in Obsessive-Compulsive Disorder. *Frontiers in Psychiatry*, 2021, pp. 12:722782. DOI:10.3389/fpsy.2021.722782
20. 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. 6, no. 24, pp. 626—643. DOI:10.1080/13540602.2018.1465404
21. Klusmann U., Kunter M., Trautwein U., Lüdtke O., Baumert J. Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 2008. Vol. 3, no. 100, pp. 702—715. DOI:10.1037/0022-0663.100.3.702
22. Li-Grining C., Raver C.C., Champion K., Sardin L., Metzger M.W., Jones S.M. Understanding and improving classroom emotional climate in the "real world": The role of teachers' psychosocial stressors. *Early Education and Development*, 2010, no. 21, pp. 65—94. DOI:10.1080/10409280902783509
23. McLean L., Connor C.M. Depressive Symptoms in Third-Grade Teachers: Relations to Classroom Quality and Student Achievement. *Child development*, 2015, pp. 86: 945—954. DOI:10.1111/cdev.12344

24. Rawat N.S., Choudhary K.C. Coping Strategies with Stress and Anxiety of Tri-Pillar of the Education System in COVID-19 Pandemic Period. *Social Science Research Network*, 2020. DOI:10.2139/ssrn.3596912
25. Richter E., Lazarides R., Richter D. Four reasons for becoming a teacher educator: A large-scale study on teacher educators' motives and well-being. *Teaching and Teacher Education*, 2021. Vol. 102, pp. 103322. DOI:10.1016/j.tate.2021.103322
26. Ryan S.V., Embse N., Pendergast L.L., Saeki E., Segool N.K., Schwing S. Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent. *Teaching and Teacher Education*, 2017, no. 66, pp. 1—11. DOI:10.1016/j.tate.2017.03.016
27. Tarrasch R., Berger R., Grossman D. Mindfulness and compassion as key factors in improving teacher's well-being. *Mindfulness*, 2020. Vol. 4, no. 11, pp. 1049—1061. DOI:10.1007/s12671-020-01304-x
28. Tchoshanov M., Cruz M.D., Huereca K., Shakirova K., Shakirova L., Ibragimova E.N. Examination of lower secondary mathematics teachers' content knowledge and its connection to students' performance. *International Journal of Science & Mathematics Education*, 2017. Vol. 15, no. 4, pp. 683—702. DOI:10.1007/s10763-015-9703-9
29. Viac C., Fraser P. "Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis", OECD Education Working Papers. *OECD Publishing*, 2020, no. 213. DOI:10.1787/c36fc9d3-en
30. Zhang L., Chen J., Li X. et al. A Scope Review of the Teacher Well-being Research Between 1968 and 2021. *Asia-Pacific Edu Research*, 2023. DOI:10.1007/s40299-023-00717-1

Информация об авторах

Денисова Екатерина Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психофизиология и клиническая психология», факультет «Психология, педагогика и дефектология», ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет» (ФГБОУ ВО ДГТУ), г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0240-8176>, e-mail: keithdenisova@gmail.com

Ермаков Павел Николаевич, доктор биологических наук, профессор, академик РАО, заведующий кафедрой психофизиологии и клинической психологии, руководитель ЮРНЦ РАО, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (ФГАОУ ВО ЮФУ), г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8395-2426>, e-mail: paver@sfedu.ru

Абакумова Ирина Владимировна, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, декан факультета «Психология, педагогика и дефектология», ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет» (ФГБОУ ВО ДГТУ), г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2202-2588>, e-mail: abakira@mail.ru

Сылка Надежда Валерьевна, студент, ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет» (ФГБОУ ВО ДГТУ), г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7324-8670>, e-mail: gramtysh99@gmail.com

Information about the authors

Ekaterina G. Denisova, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychophysiology and Clinical Psychology, Faculty of Psychology, Pedagogy and Defectology, Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0240-8176>, e-mail: keithdenisova@gmail.com

Pavel N. Ermakov, Doctor of Biology, Professor, Member of the Russian Academy of Education, Head of the Department of Psychophysiology and Clinical Psychology, Head of the Southern Federal Regional Research Centre of the Russian Academy of Education, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8395-2426>, e-mail: paver@sfedu.ru

Irina V. Abakumova, Doctor of Psychology, Professor, Member of the Russian Academy of Education, Dean of the Faculty of Psychology, Pedagogy and Defectology, Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2202-2588>, e-mail: abakira@mail.ru

Nadezhda V. Sylka, Student, Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7324-8670>, e-mail: gramtysh99@gmail.com

Получена 06.04.2023

Принята в печать 29.02.2024

Received 06.04.2023

Accepted 29.02.2024