

УДК 159.9

DOI: 10.34670/AR.2020.11.29.001

## Роль профессионального стресса в формировании нарушений социальной перцепции у педагогов основного общего и среднего общего образования

**Проничева Мария Михайловна**

Младший научный сотрудник,  
Лаборатория психогигиены и психопрофилактики,  
Национальный медицинский исследовательский  
центр психиатрии и наркологии им. В.П. Сербского Минздрава РФ,  
119001, Российская Федерация, Москва, Кропоткинский переулок, 23;  
e-mail: mariya\_pronichev@mail.ru

### Аннотация

Статья посвящена определению роли профессионального стресса в формировании нарушений социальной перцепции у педагогов основного общего и среднего общего образования. В исследовании приняли участие 111 педагогов общеобразовательных школ г. Москвы, г. Чехова и г. Саратова в возрасте от 21 до 72 лет (средний возраст  $45,03 \pm 11,49$ ). Диагностический комплекс включал структурированную карту обследования; Тест на профессиональный стресс (Т.Д. Азарных, И.М. Тыртышников, 2010); Тест эмоционального интеллекта Люсина (2006); «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна (1972); самооценку уровня онтогенетической рефлексии (2002); методику диагностики уровня «Эмоционального выгорания» В.В. Бойко (1996); Симптоматический опросник (SCL-90-R, L. Derogatis et al в 1973). Дополнительно в исследовании были использованы: ранговые решетки для исследования процессов стереотипизации (Булыгина В.Г., Проничева М.М., 2017); анкета «Ситуации конфликта» для исследования процессов каузальной атрибуции (Булыгина В.Г., Проничева М.М., 2017). Было выявлено, что при решении вопроса о наличии у педагогов профессионального стресса следует учитывать переменные, отражающие симптоматическое реагирование на напряженные ситуации, а также переменные стереотипизации учеников женского и мужского пола и «неуспевающих» учеников.

### Для цитирования в научных исследованиях

Проничева М.М. Роль профессионального стресса в формировании нарушений социальной перцепции у педагогов основного общего и среднего общего образования // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2020. Т. 9. № 2А. С. 7-15. DOI: 10.34670/AR.2020.11.29.001

### Ключевые слова

Профессиональный стресс, механизмы социальной перцепции, педагоги общего и среднего общего образования, педагогика, социализация.

## Введение

Школа, наряду с семьей, является одним из наиболее значимых институтов социализации, который способствует формированию границ усваиваемых социальных норм [Oetting, 1998]. Ряд исследований подтверждает, что педагог является значимой фигурой для ученика в его учебной деятельности, а также в его самоопределении [Барцевич, 2012; Пазухина, 2012; Фомиченко, 2005, 2017; Шадриков, Кузнецова, Кузнецова, 2012]. Педагог выступает в роли агента социализации, и, как любой из агентов, может научить как нормативному, так и девиантному поведению, при этом сила связи определяет эффективность научения: чем сильнее привязанность к агенту социализации, тем нормы, транслируемые им, будут усваиваться быстрее и лучше [Волкова, 2017]. Важным аспектом качественного выполнения работы, а также ее результативности, является психологическое благополучие специалиста.

Таким образом, вопрос психического здоровья и психологического благополучия педагога как важного социализирующего агента, представляет особую научно-практическую значимость и обуславливает актуальность исследования наиболее значимых для обеспечения безопасности образовательного процесса психологических факторов, а также механизмов и феноменов отклоняющегося поведения под влиянием профессионального стресса у педагогов, возникающего вследствие напряженной профессиональной ситуации, связанной с внедрением в практику педагогической работы современных информационных технологий (электронные журналы и дневники и т.д.), развитием инновационных образовательных программ, ориентированных на индивидуализацию процесса обучения, а также применением психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся [Пронищева, 2018].

## Основная часть

Согласно статистическим данным около 60% педагогов демонстрируют невротические расстройства, связанные с профессиональной деятельностью [Дыненкова, 2012]. Симптоматика синдрома эмоционального выгорания, представленная эмоциональным истощением, деперсонализацией, снижением уровня эмоционального интеллекта наблюдается у 60% педагогических работников [Caroli, Sagone, 2012; Saiiari, Moslehi, Rohollah, 2011].

Выявлено, что чем больше выражен СЭВ у педагогов, тем чаще они используют пассивные, асоциальные и агрессивные модели преодолеляющего поведения [Водопьянова, 2009; Sadeghia, Khezrloub, 2014; Yusofa, 2014]. Было выявлено, что, являясь познавательным компонентом в структуре общения и структурным компонентом педагогических способностей, социальная перцепция позволяет педагогу построить эффективное общение с ребенком [Бокуть, 2012; Осеева, 2002]. Положительное восприятие педагогом учащихся обеспечивает высокий уровень учебной мотивации последних [Ames, 1992; Luftenegger, 2014; Ryan, Patrick, 2001; Stewart, 2014]; влияет на личностную успешность, как учащегося, так и педагога [Skinner, Belmont, 1993; Rimm-Kaufman, 2009; Sakiz, 2012; Stewart, 2014].

Таким образом, представляется необходимым определить роль профессионального стресса в формировании нарушений социальной перцепции у педагогов основного общего и среднего общего образования.

## Материал и методы исследования

В исследовании приняли участие 111 педагогов общеобразовательных школ г. Москвы, г. Чехова и г. Саратова в возрасте от 21 до 72 лет (средний возраст  $45,03 \pm 11,49$ ). Минимальный стаж педагогической работы – 1 год; максимальный – 50 лет. 61,3% обследуемых ведут классное руководство.

Методический комплекс включал:

Структурированная карта обследования, включающая социально-демографические переменные.

Тест на профессиональный стресс (Т.Д. Азарных, И.М. Тыртышников, 2010) предназначен для определения уровня профессионального стресса.

Тест эмоционального интеллекта (ЭИ) Люсина (2006) – самоотчет, предназначенный для измерения эмоционального интеллекта и позволяющий оценивать степень идентификации. Включает в себя следующие шкалы: межличностный ЭИ, внутриличностный ЭИ, понимание эмоций, управление эмоциями; а также субшкалы: понимание чужих эмоций, управление чужими эмоциями, понимание своих эмоций, управление своими эмоциями, контроль экспрессии.

«Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна (1972) позволяет проанализировать общие эмпатические тенденции (уровень выраженности способности к эмоциональному отклику на переживания другого, степень соответствия / несоответствия знака переживаний объекта и субъекта эмпатии).

Самооценка уровня онтогенетической рефлексии (2002) направлена на изучение уровня онтогенетической рефлексии, предполагающей анализ прошлых ошибок, успешного и неуспешного опыта жизнедеятельности.

Методика диагностики уровня «Эмоционального выгорания» В.В. Бойко (1996) позволяет выделить три фазы развития стресса и соответствующие им симптомы: «напряжение» (переживание психотравмирующих обстоятельств; неудовлетворенность собой; «загнанность в клетку»); тревога и депрессия), «резистенция» (неадекватное эмоциональное избирательное реагирование; эмоционально-нравственная дезориентация; расширение сферы экономики эмоций; редукция профессиональных обязанностей), «истощение» (эмоциональный дефицит; эмоциональная отстраненность; личностная отстраненность (деперсонализация); психосоматические и психовегетативные нарушения).

Симптоматический опросник (SCL-90-R, L. Derogatis et al в 1973) предназначена для оценки глубины психических нарушений и динамики психотерапевтического воздействия. Опросник включает 90 симптомов, ощущений и др., испытуемому необходимо указать из пяти предложенных вариантов тот, который наиболее точно отражает степень выраженности или отсутствия в его состоянии перечисленных симптомов. Шкалы опросника: соматизации, межличностной сензитивности, обсессивно-компульсивных расстройств, депрессии, тревожности, враждебности, фобической тревожности, паранойяльной симптоматики и психотизма. Методика содержит два индекса, отражающих степень выраженности симптоматики (GSI) и наличие симптоматического дистресса (PSDI).

Дополнительно в исследовании были использованы:

Ранговые решетки, предназначенные для исследования процессов стереотипизации (Булыгина В.Г., Проничева М.М., 2017). Обследуемым предлагается определить, какая из двух альтернативных характеристик больше всего подходит к каждой категории учащихся (ученик,

ученица, успевающий, неуспевающий). Если к категории подходит «положительная» характеристика, то необходимо оценить по шкале от +1 до +3. Если «отрицательная» характеристика, то по шкале от -3 до -1. Значения «-3» или «+3» выбираются в том случае, если оцениваемая характеристика выражена сильно. Если эта характеристика выражена слабо (слабее), то выбирается значение «-1» или «+1». В том случае, когда ни одна из альтернатив не подходит, а подходит нечто среднее между ними, то выбирается значение «0».

Анкета «Ситуации конфликта» предназначена для исследования процессов каузальной атрибуции (Булыгина В.Г., Проничева М.М., 2017). Обследуемым предлагается оценить предложенные ситуации, которые могут возникнуть в работе.

Статистический анализ данных выполнялся с учетом специфики анализируемых переменных, с помощью дескриптивного анализа, дискриминантного анализа и метода построения ROC-кривой. Критерием статистической достоверности получаемых выводов мы считали общепринятую в психологии величину  $p \leq 0,05$ . Анализ данных проводился с помощью статистических пакетов SPSS 17.0, IBM SPSS Statistics 23.0 и Microsoft Office Excel 2007.

### Результаты и обсуждение

Для выделения информативных показателей социальной перцепции педагогов для отнесения обследованных в зависимости от наличия профессионального стресса был применен дискриминантный анализ (табл. 1).

**Таблица 1 - Коэффициенты канонической дискриминантной функции на основе показателей социальной перцепции в зависимости от наличия профессионального стресса у педагогов**

№	Коэффициенты канонической дискриминантной функции		
	Наименование шкал	Линейные дискриминантные функции Фишера	
		ЛДФ <sub>1</sub> – профессиональный стресс отсутствует	ЛДФ <sub>2</sub> – наличие профессионального стресса
	(Константа)	-82,619	-63,289
X <sub>1</sub>	Паранойяльность	-9,731	-4,557
X <sub>2</sub>	Напряжение	-,133	,016
X <sub>3</sub>	Управление своими эмоциями	2,131	1,578
X <sub>4</sub>	Эмоциональный отклик	1,759	1,497
X <sub>5</sub>	Злой-добрый (ученица)	-2,366	,552
X <sub>6</sub>	Ленивый-трудолюбивый (ученица)	4,144	1,667
X <sub>7</sub>	Неамбициозный-амбициозный (ученица)	3,440	,578
X <sub>8</sub>	Необучаемый-обучаемый (ученица)	6,379	3,567
X <sub>9</sub>	Неорганизованный-организованный (ученик)	2,093	,344
X <sub>10</sub>	Агрессивный-неагрессивный (ученик)	5,776	3,854
X <sub>11</sub>	Безответственный-ответственный (ученик)	-7,642	-3,370
X <sub>12</sub>	Необучаемый-обучаемый (ученик)	-3,595	-1,889
X <sub>13</sub>	Ведомый-лидер (успевающий)	-3,622	-1,758
X <sub>14</sub>	Пассивный-активный (неуспевающий)	3,545	2,095
X <sub>15</sub>	Неамбициозный-амбициозный (неуспевающий)	-4,675	-2,307

Следует отметить, что помимо показателей социальной перцепции, информативными

показателями для отнесения педагогов в группы в зависимости от наличия профессионального стресса явились показатели уровня эмоционального выгорания, а также переменные, отражающие симптоматическое реагирование на напряженные ситуации.

На основании полученных результатов переменные, включенные в дискриминантную модель и их коэффициенты, были сведены в следующие формулы:

ЛДФ<sub>1</sub> (педагоги с низким уровнем профессионального стресса) =  $-82,619 - 9,731X_1 - 0,133X_2 + 2,131X_3 + 1,759X_4 - 2,366X_5 + 4,144X_6 + 3,440X_7 + 6,379X_8 + 2,093X_9 + 5,776X_{10} - 7,642X_{11} - 3,595X_{12} - 3,622X_{13} + 3,545X_{14} - 4,675X_{15}$

ЛДФ<sub>2</sub> (педагоги с высоким уровнем профессионального стресса) =  $-63,289 - 4,557X_1 - 0,016X_2 + 1,578X_3 + 1,497X_4 + 0,552X_5 + 1,667X_6 + 0,578X_7 + 3,567X_8 + 0,344X_9 + 3,854X_{10} - 3,370X_{11} - 1,889X_{12} - 1,758X_{13} + 2,095X_{14} - 2,307X_{15}$

Общая квалификационная способность ЛДФ составила 92,8% (табл. 2)

**Таблица 2 - Квалификационная способность ЛДФ в группах педагогов в зависимости от наличия профессионального стресса**

Результаты классификации <sup>а</sup>				
Разделение группы по параметру «профессиональный стресс»		Предсказанная принадлежность к группе		Всего
		профессиональный стресс отсутствует	наличие профессионального стресса	
Исходный, %	профессиональный стресс отсутствует	95,8	4,2	100,0
	наличие профессионального стресса	11,4	88,6	100,0

а. 92,8% исходных сгруппированных наблюдений классифицированы правильно.

Для отнесения педагогов в группу с высоким уровнем профессионального стресса вносили достоверные вклад такие индивидуально-психологические черты как отсутствие паранойяльности; высокое напряжение, способность управлять своими эмоциями при высоком уровне эмпатии. В качестве механизмов стереотипизации, отмеченных у данной группы, следует выделить: наделение учеников мужского пола такими качествами как безответственность, необучаемость, организованность и неагрессивность; учеников женского пола – доброта, трудолюбие, обучаемость и амбициозность; «неуспевающих» учеников – неамбициозность и активность.

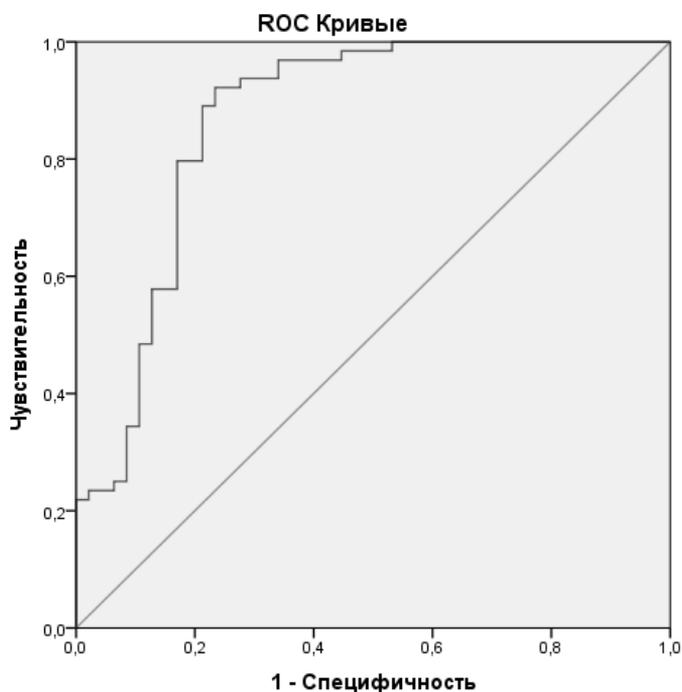
Оценка качества полученных моделей была проведена с использованием метода ROC-кривой (рис. 1 и 2).

Качество построенных дискриминантных моделей ( $AUC_1=87\%$ ;  $AUC_2=87\%$ ) – высокое, чувствительность (80<sub>1</sub>%; 80<sub>2</sub>%) и специфичность (81<sub>1</sub>%; 80<sub>2</sub>%) – высокие.

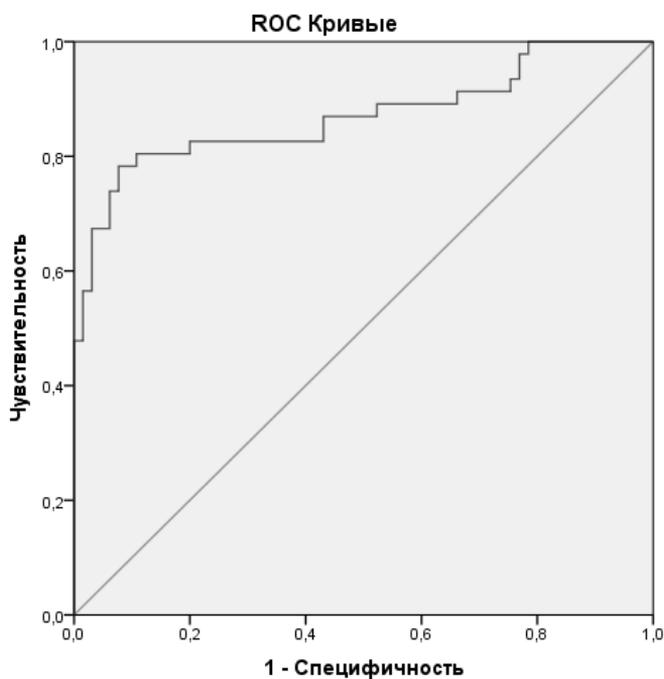
## Заключение

В современном мире в условиях высоких нагрузок и совершенствующихся технологий к педагогам общеобразовательной школы предъявляются высокие требования как к его профессиональной компетентности, так и к его личности. Остро стоит проблема профессионального стресса и эмоционального выгорания среди педагогов. Несмотря на высокую напряженность в профессиональной деятельности педагогу необходимо эффективно

выстраивать коммуникацию с учениками, родителями, коллегами и администрацией. Таким образом, важную роль для педагога как профессионала играют навыки социальной перцепции.



**Рисунок 1 – ROC-кривая проверки качества дискриминантной модели для педагогов с низким уровнем профессионального стресса**



**Рисунок 2 – ROC-кривая проверки качества дискриминантной модели для педагогов с высоким уровнем профессионального стресса.**

Целью данного исследования было определить роль профессионального стресса в формировании нарушений социальной перцепции у педагогов основного общего и среднего общего образования. Проведенный анализ позволил сделать вывод о том, что при решении вопроса о наличии у педагогов профессионального стресса следует учитывать переменные, отражающие симптоматическое реагирование на напряженные ситуации, а также переменные стереотипизации учеников женского и мужского пола и «неуспевающих» учеников.

## Библиография

1. Барцевич В.Н. Влияние личностных характеристик учителя на психологическую безопасность учащихся: дис. ... канд. психол. наук. М., 2012. 185 с.
2. Бокуть Е.Л. Психологические особенности формирования социальной перцепции выпускников педагогических колледжей: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2012. 28 с.
3. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 336 с.
4. Волкова И.В. Подростковый буллинг и стиль общения педагога // Научное мнение. 2017. № 5. С. 56-63.
5. Волкова Е.В. Особенности работы педагогов, психологов ДОО с трудными детьми и их родителями // Дошкольное воспитание. 2000. № 3. С. 108-111.
6. Дыненко Е.Н. Профессиональный стресс и пути его преодоления: методическое пособие для педагогов. 2012. 48 с.
7. Осеева Е.А. Развитие социально-перцептивной компетентности педагогов в системе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Омск, 2002. 22 с.
8. Пазухина С.В. Формирование ценностного отношения будущего учителя к личности учащегося при антропологическом подходе к профессиональной подготовке в педвузе // Концепт. 2012. № 7. С. 37-45.
9. Проничева М.М. Проявления профессионального стресса у педагогов // Вестник научных конференций. 2018. № 1. 4(29). С. 124-126.
10. Фомиченко А.С. Восприятие и понимание учителями агрессивного поведения учащихся: автореф. дис. ... канд. психол. наук: М., 2005. 28 с.
11. Фомиченко А.С. Особенности социальной перцепции // Вестник Оренбургского государственного университета. 2017. № 2 (202). С. 17-20.
12. Шадриков В.Д., Кузнецова И.В., Кузнецова М.Д. Материалы курса «Формирование и оценка профессиональных качеств современного педагога»: лекции 1-4. М.: Первое сентября, 2012. 92 с.
13. Ames C. Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation // Journal of Educational Psychology. 1992. №84 (3). P. 261-271.
14. Caroli M.E., Sagone E. Professional Self representation and risk of burnout in school teachers // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2012. № 46. P. 5509-5515.
15. Luftenegger M. et al. Promotion of students' mastery goal orientations: does target work? // Educational Psychology. 2014. №34 (4). P. 451-469.
16. Oetting E.R. et al. Primary Socialization Theory: Culture, Ethnicity, and Cultural Identification. The links between culture and substance abuse. IV // Substance Use and Misuse. 1998. №33(10). P. 2075-2107.
17. Rimm-Kaufman S.E. et al. The Contribution of Children's Self-Regulation and Classroom Quality to Children's Adaptive Behaviors in the Kindergarten Classroom // Developmental Psychology. 2009. №45 (4). P. 958-972.
18. Ryan A.M., Patrick H. The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school // American Educational Research Journal. 2001. №38. P. 437-460.
19. Sadeghia K., Khezrloub S. Burnout among English Language Teachers in Iran: Do Sociodemographic Characteristics Matter? // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. №98. P. 1590-1598.
20. Saiiri A., Moslehi M., Rohollah V. Relationship between emotional intelligence and burnout syndrome in sport teachers of secondary schools // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2011. №15. P. 1786-1791.
21. Sakiz G., Pape S.J., Woolfolk H.A. Does perceived teacher affective support matter for middle school students in mathematics classroom? // Journal of School Psychology. 2012. № 50. P. 235-255.
22. Skinner E.A., Belmont M.J. Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year // Journal of Educational Psychology. 1993. № 85 (4). P. 571-581.
23. Stewart K. The Mediating Role of Classroom Social Environment between Teacher Self-efficacy and Student Adjustment. University of South Florida, 2014. 154 p.
24. Yusofa R. et al. Identifying Emotional Intelligence Competencies among Malaysian Teacher Educators // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. №159. P. 485-491.

## **The role of occupational stress in the formation of social perception disorders among elementary and secondary school teachers**

**Mariya M. Pronicheva**

Junior Researcher,  
Laboratory of Psychohygiene and Psychoprophylaxis,  
Serbsky National Medical Research Centre for Psychiatry and Narcology  
of the Ministry of Health of the Russian Federation,  
119001, 23, Kropotkinskii lane, Moscow, Russian Federation;  
e-mail: mariya\_pronichev@mail.ru

### **Abstract**

The article determines the role of occupational stress in the formation of social perception disorders among elementary and secondary school teachers. 111 schoolteachers in the age from 21 to 72 years (average age  $45.03 \pm 11.49$ ) took part in the study. The diagnostic complex included a structured survey map; Test for occupational stress (T.D. Azarny, I.M. Tyrtshnikov, 2010); Lucin's Emotional Intelligence Test (2006); «The scale of emotional response» (A. Mehrabyan and N. Epstein, 1972); self-assessment of the level of ontogenetic reflection (2002); a technique for diagnosing the level of “Emotional burnout” V. V. Boyko (1996); Symptomatic Questionnaire (SCL-90-R, L. Derogatis et al in 1973). Additionally, repertory grid for studying stereotypization processes (Bulygina V.G., Pronicheva M.M., 2017) and Questionnaire «Conflict situations» for the study of causal attribution processes (Bulygina V.G., Pronicheva M.M., 2017) were used. Variables that reflect a symptomatic response to stressful situations, as well as stereotyping variables for female and male students and «underperforming» students should be considered determining the presence of professional stress among teachers. The analysis made it possible to conclude that when deciding whether teachers have professional stress, one should consider variables reflecting a symptomatic response to stressful situations, as well as stereotyping variables of female and male students and “underperforming” students.

### **For citation**

Pronicheva M.M. (2020) Rol' professional'nogo stressa v formirovanii narushenii sotsial'noi pertseptsii u pedagogov osnovnogo obshchego i srednego obshchego obrazovaniya [The role of occupational stress in the formation of social perception disorders among elementary and secondary school teachers]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 9 (2A), pp. 7-15. DOI: 10.34670/AR.2020.11.29.001

### **Keywords**

Professional stress, social perception mechanisms, elementary and secondary school teachers, psychology, socialization.

---

## References

1. Ames C. (1992) Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), pp. 261-271.
2. Bartsevich V.N. (2012) *Vliyaniye lichnostnykh kharakteristik uchitelya na psikhologicheskuyu bezopasnost' uchashchikhsya. Doct. Dis.* [The influence of personal characteristics of the teacher on the psychological safety of students. Doct. Dis.]. Moscow.
3. Bokut' Ye.L. (2012) *Psikhologicheskie osobennosti formirovaniya sotsial'noi pertseptsii vypusnikov pedagogicheskikh kolledzhei. Doct. Dis.* [Psychological features of the formation of social perception of graduates of teacher training colleges. Doct. Dis.]. Moscow.
4. Caroli M.E., Sagone E. (2012) Professional Self representation and risk of burnout in school teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, pp. 5509-5515.
5. Dynenkova Ye.N. (2012) *Professional'nyi stress i puti yego preodoleniya: metodicheskoye posobiye dlya pedagogov* [Professional stress and ways to overcome it: methodological manual for teachers].
6. Fomichenko A.S. (2005) *Vospriyatie i ponimanie uchitelyami agressivnogo povedeniya uchashchikhsya. Doct. Dis.* [Teachers' perception and understanding of students' aggressive behavior. Doct. Dis.]. Moscow.
7. Fomichenko A.S. (2017) Osobennosti sotsial'noi pertseptsii [Features of social perception]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Orenburg State University], 2 (202), pp. 17-20.
8. Luftenegger M. et al. (2014) Promotion of students' mastery goal orientations: does target work? *Educational Psychology*, 34 (4), pp. 451-469.
9. Oetting E.R. et al. (1998) Primary Socialization Theory: Culture, Ethnicity, and Cultural Identification. The links between culture and substance abuse. IV. *Substance Use and Misuse*, 33(10), pp. 2075-2107.
10. Oseeva Ye.A. (2002) *Razvitie sotsial'no-pertseptivnoi kompetentnosti pedagogov v sisteme povysheniya kvalifikatsii. Doct. Dis.* [The development of socio-perceptual competence of teachers in the continuing education system. Doct. Dis.]. Omsk.
11. Pazukhina S.V. (2012) Formirovaniye tsennostnogo otnosheniya budushchego uchitelya k lichnosti uchashchegosya pri antropologicheskom podkhode k professional'noy podgotovke v pedvuze [The formation of the value attitude of the future teacher to the personality of the student with an anthropological approach to vocational training at a teacher training university]. *Kontsept* [Concept], 7, pp. 37-45.
12. Pronicheva M.M. (2018) Proyavleniya professional'nogo stressa u pedagogov [Manifestations of professional stress in teachers]. *Vestnik nauchnykh konferentsii* [Bulletin of scientific conferences], 1, 4(29), pp. 124-126.
13. Rimm-Kaufman S.E. et al. (2009) The Contribution of Children's Self-Regulation and Classroom Quality to Children's Adaptive Behaviors in the Kindergarten Classroom. *Developmental Psychology*, 45 (4), pp. 958-972.
14. Ryan A.M., Patrick H. (2001) The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38, pp. 437-460.
15. Sadeghia K., Khezrloub S. (2014) Burnout among English Language Teachers in Iran: Do Sociodemographic Characteristics Matter? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 98, pp. 1590-1598.
16. Saiiri A., Moslehi M., Rohollah V. (2011) Relationship between emotional intelligence and burnout syndrome in sport teachers of secondary schools. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15, pp. 1786-1791.
17. Sakiz G., Pape S.J., Woolfolk H.A. (2012) Does perceived teacher affective support matter for middle school students in mathematics classroom? *Journal of School Psychology*, 50, pp. 235-255.
18. Shadrikov V.D., Kuznetsova I.V., Kuznetsova M.D. (2012) *Materialy kursa «Formirovanie i otsenka professional'nykh kachestv sovremennogo pedagoga»: lektzii 1-4* [Materials of the course «Formation and assessment of professional qualities of a modern teacher»: lectures 1-4]. Moscow: Pervoye sentyabrya Publ.
19. Skinner E.A., Belmont M.J. (1993) Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85 (4), pp. 571-581.
20. Stewart K. (2014) *The Mediating Role of Classroom Social Environment between Teacher Self-efficacy and Student Adjustment*. University of South Florida
21. Vodop'yanova N.E. (2009) *Psikhodiagnostika stressa* [Psychodiagnosis of stress]. St. Petersburg: Piter Publ.
22. Volkova I.V. (2017) Podrostkovyi bullying i stil' obshcheniya pedagoga [Teenage bullying and teacher communication style]. *Nauchnoe mnenie* [Scientific Opinion], 5, pp. 56-63.
23. Volkova E.V. (2000) Osobennosti raboty pedagogov, psikhologov DOU s trudnymi det'mi i ikh roditelyami [Features of the work of teachers, psychologists DOE with difficult children and their parents]. *Doshkol'noye vospitanie* [Preschool education], 3, pp. 108-111.
24. Yusofa R. et al. (2014) Identifying Emotional Intelligence Competencies among Malaysian Teacher Educators. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 159, pp. 485-491.