

УДК 159.923

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-75-103-113>

ВАСИЛЬ ГАЛУЗЯК

<https://orcid.org/0000-0001-7223-3821>
wgaluz@gmail.com

доктор педагогічних наук, кандидат психологічних наук, професор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ВЕРОНІКА БОЙКО

veronika.shpital@gmail.com

аспірантка кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ФОРМУВАННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК ПРЕДМЕТ ДОСЛІДЖЕНЬ У ЗАРУБІЖНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

У статті на основі аналізу зарубіжних джерел розкрито сутність резильєнтності як чинника психологічної стійкості вчителів, визначено фактори, від яких вона залежить, і методичні шляхи її цілеспрямованого формування на етапі професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти. Визначено три підходи до розуміння сутності резильєнтності: диспозиційний, процесуальний і результативний. Диспозиційний підхід полягає в розумінні резильєнтності як відносно стабільної здатності індивіда протистояти негараздам і адаптуватися до них. За процесуального підходу резильєнтність розуміється як динамічний процес: способи і стратегії поведінки, які використовуються індивідом для подолання труднощів, адаптації та відновлення після невдач. Результативний підхід полягає в оцінці резильєнтності на основі фактичних наслідків або результатів, досягнутих індивідом після подолання стресу. З'ясовано, що у відповідності з вказаними підходами резильєнтність у контексті підготовки майбутніх учителів розглядається як здатність, процес і результат: здатність використовувати особистісні та зовнішні ресурси для подолання труднощів; процес, в якому вчитель взаємодіє з професійним контекстом, використовуючи різні стратегії копінг-поведінки; результат, що виявляється у зміцненні професійної спрямованості, зростанні, самовдосконаленні, підвищенні самоефективності, ентузіазму, задоволення від професійної діяльності, досягненні психологічного благополуччя. Зарубіжні дослідники звертають увагу на розвиток у майбутніх учителів резильєнтності як індивідуальної здатності – комплексу особистих ресурсів (мотивації, соціальної компетентності, емоційного інтелекту, оптимізму, внутрішнього локусу контролю), ознайомлення студентів з різними способами мобілізації й використання ресурсів середовища (мереж соціальної підтримки, референтних осіб) та вироблення адаптивних стратегій копінг-поведінки (вирішення проблем, управління часом, підтримання балансу між роботою та особистим життям) для конструктивного подолання проблем і досягнення позитивних результатів (психологічного благополуччя, задоволення від роботи, відданості професії, відчуття власної значущості, професійної заангажованості).

Ключові слова: резильєнтність, психологічне благополуччя, майбутні вчителі, професійна підготовка вчителів.

VASYL HALUZIAK

Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Psychological Sciences, Professor
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Ostrozshskoho str. 32, Vinnytsia

VERONIKA BOIKO

Graduate Student of the Department of Psychology and Social Work
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Ostrozshskoho str. 32, Vinnytsia

BUILDING RESILIENCE IN PRE-SERVICE TEACHERS AS A SUBJECT OF RESEARCH IN FOREIGN PSYCHOLOGY

Based on the analysis of foreign sources, the article reveals the essence of resilience as a factor in the psychological stability of teachers, determines the factors on which it depends, and methodical ways of its purposeful formation at the stage of professional training of future teachers in institutions of higher education. Three approaches to understanding the essence of resilience are defined: dispositional, procedural and effective. The dispositional approach consists in understanding resilience as a relatively stable ability of an individual to resist adversity and adapt to it. According to the procedural approach, resilience is understood as a dynamic process: methods and strategies of behavior that are used by an individual to overcome difficulties, adapt and recover from failures. An effective approach is to assess resilience based on the actual consequences or results achieved by the individual after overcoming the stressor. It was found that, in accordance with the indicated approaches, resilience in the context of training future teachers is considered as an ability, process and result: the ability to use personal and external resources to overcome difficulties; the process in which the teacher interacts with the professional context, using

various strategies of coping behavior; a result that is manifested in the strengthening of professional orientation, growth, self-improvement, increased self-efficacy, enthusiasm, satisfaction from professional activity, and the achievement of psychological well-being. Foreign researchers pay attention to the development of resilience in future teachers as an individual ability – a complex of personal resources (motivation, social competence, emotional intelligence, optimism, internal locus of control), familiarization of students with various ways of mobilizing and using environmental resources (network of social support, reference persons) and development of adaptive strategies of coping behavior (problem solving, time management, maintaining balance between work and personal life) to constructively overcome problems and achieve positive results (psychological well-being, job satisfaction, dedication to the profession, sense of self-importance, professional engagement).

Key words: *resilience, psychological well-being, pre-service teachers, pre-service preparation of teachers.*

Ключове завдання педагогічної освіти полягає в підготовці висококваліфікованих учителів, спроможних досягати високих результатів у професійній діяльності і водночас отримувати задоволення від неї, зберігаючи ентузіазм і відданість професії упродовж багатьох років. Однак, як свідчать дослідження, щороку у світі зростає кількість учителів, котрі залишають професію. Критичними є перші п'ять років діяльності: в багатьох країнах 40–50 % вчителів на початку кар'єри залишають школу [21]. Основними причинами звільнення є стрес і виснаження [36; 63], надмірне адміністративне навантаження, що відволікає від основної роботи [64], неадекватна професійна підготовка до реальної роботи в школі [14].

У цьому контексті становлять інтерес дослідження психологічних ресурсів, завдяки яким вчителі залишаються в професії, – тих підтримуючих факторів, які вони використовують, щоб долати виклики, зберігати стійкість і розвиватися, а не просто виживати в стресових умовах [3]. Одним із таких психологічних ресурсів, якому останнім часом приділяється все більша увага дослідників, є резильєнтність – здатність людини правильно розподіляти та використовувати власні ресурси у складних життєвих ситуаціях, зберігаючи при цьому певний рівень психологічного благополуччя. Резильєнтність проявляється у спроможності до посттравматичного зростання – підвищення попереднього рівня функціонування після пережитого стресу. Психологічні дослідження резильєнтності вчителів проводилися в Австралії [32; 45], Великій Британії [61], Європі [71], Ірландії [49], Південній Африці [17; 18]. Проведені дослідження свідчать, що саме резильєнтність як особистісний ресурс у комплексі з використанням конструктивних стратегій копінг-поведінки дає змогу вчителям зберігати стійкість у професії.

Результатом численних досліджень стало визначення індивідуально-психологічних і середовищних ресурсів, важливих для забезпечення психологічної стійкості вчителів, а також формулювання рекомендацій щодо розвитку резильєнтності педагогів-практиків [12; 33]. Значно менш дослідженою є проблема розвитку резильєнтності майбутніх учителів на етапі їх професійної підготовки у закладах вищої освіти. Частково це питання розглядалося у контексті розроблення загальних рекомендацій щодо змісту і шляхів професійної підготовки вчителів [7], однак поки що цей аспект не набув належного висвітлення у психологічних дослідженнях. Водночас етап професійної підготовки може відігравати суттєву роль у розвитку резильєнтності вчителів як психологічного чинника їх професійної стійкості.

Мета статті полягає у з'ясуванні на основі аналізу зарубіжних джерел значення резильєнтності як чинника психологічної стійкості вчителів, визначенні факторів, від яких вона залежить, і методичних шляхів її цілеспрямованого формування на етапі професійної підготовки у закладах вищої освіти.

Проблема розвитку резильєнтності вчителя безпосередньо пов'язана з підготовкою самовідданих, вмотивованих педагогів, які продовжують розвиватися на різних етапах професійного становлення та постійно працюють над підвищенням свого потенціалу. Варто підкреслити, що від резильєнтності залежить не тільки психологічне благополуччя і професійна стійкість педагогів, а й результати їхньої діяльності. Так, дослідження британських вчених засвідчили, що у вчителів з високим рівнем резильєнтності та відданості своїй професії учні з більшою ймовірністю досягають високих показників навчальної успішності [11]. З'ясувалося також, що індивідуально-психологічні характеристики вчителів більшою мірою пов'язані з прогресом учнів у навчанні, ніж характеристики шкіл [61]. Резильєнтні вчителі здатні розвиватися в складних обставинах, керувати своєю поведінкою, співпереживати важковиховуваним учням, стримувати негативні емоції та зосереджуватися на позитиві, відчувати професійну гордість і бути більш відданими своїй школі та професії [29].

Резильєнтність важлива не тільки під час подолання труднощів педагогічної діяльності, а й на етапі професійної підготовки вчителів, яка може виступати додатковим фактором емоційної напруженості та стресу. Є свідчення, що для студентів університету характерний вищий рівень психологічного стресу, ніж для інших верств населення [22; 60]. Підготовка вчителів передбачає проходження педагогічної практики в школах, яка зазвичай супроводжується підвищенням рівня тривожності, оскільки студенти-практиканти стикаються з непростими реаліями сучасної освіти. Л. Гольдштейн виявив, що студенти-практиканти часто відчувають розчарування, зумовлене

«контрастом між ідеалізованим образом та реаліями професії» [24, с. 7]. Таким чином, розвиток резильєнтності майбутніх учителів має важливе значення не лише для їх майбутньої діяльності, але й для професійної підготовки, під час якої студенти стикаються з багатьма серйозними викликами і труднощами. За твердженням С. Гарднера, «університети можуть розглянути потенціал створення профілактичних програм самопомогі та благополуччя для майбутніх студентів і вчителів» [22, с. 24].

Усвідомлення резильєнтності як професійно важливої якості вчителів спричинилося до внесення змін у стандарти їх підготовки в різних країнах. Водночас, як зазначають дослідники, такі зміни стосуються здебільшого формування здатності вчителів справлятися з окремими потенційними проблемами (такими, наприклад, як недисциплінованість, девіантна поведінка учнів), але відсутні стандарти, які б прямо вимагали формування у вчителів здатності керувати власними емоціями та психологічним благополуччям [44]. Водночас такій здатності надається важливе значення в літературі з проблем емоційного інтелекту [8; 9], а також підкреслюється вагомe значення резильєнтності для вчителя в умовах сучасної нестабільності та постійного стресу [11; 51].

У національній програмі підготовки вчителів в Австралії звертається увага на необхідність розвитку в них таких особистісно і соціально важливих здібностей, як самосвідомість (самопізнання, розпізнавання емоцій, самосприйняття, самооцінка та рефлексія), самоконтроль (адекватне вираження емоцій, самоконтроль, визначення і відстеження цілей діяльності, самостійність і ініціативність, впевненість, стійкість, адаптивність), соціальне пізнання (співпереживання, емпатія, врахування різних поглядів, громадянська активність, адвокація та служіння іншим, розуміння взаємостосунків), соціальне управління (комунікація, спільна робота, прийняття рішень, вирішення конфліктів і ведення переговорів, побудова та підтримання стосунків, лідерство) [1]. Очікується, що вчителі демонструватимуть ці здібності як під час уроків, так і в процесі повсякденного спілкування з учнями, колегами та іншими суб'єктами освітнього процесу. Однак в дійсності далеко не всі вчителі володіють вміннями і стратегіями піклування про своє психологічне благополуччя та підтримання особистісної стійкості. Тому таким актуальним є завдання розвитку резильєнтності майбутніх учителів, формування у них умінь і навичок, пов'язаних з психологічною стійкістю.

Формування резильєнтності майбутніх учителів у процесі їх професійної підготовки може відбуватися різними шляхами. Один із них полягає в тому, щоб вміння і стратегії, пов'язані з психологічною стійкістю, розглядати як важливий компонент професійної компетентності вчителя, що розвивається в рамках традиційної організації освітнього процесу. Проте проблеми зі значним відтоком учителів та їх психологічним вигоранням свідчать, що для багатьох із них цього недостатньо. Очевидно, необхідно приділяти окрему увагу розвитку резильєнтності як професійно важливої якості вчителя, застосовуючи для цього спеціальні методи і прийоми. Однак реалізація цього завдання значною мірою ускладнюється через неоднозначність психологічного феномена резильєнтності, різноманітність підходів до розуміння його сутності та структури. Наявність численних концепцій резильєнтності потребує їх порівняльного аналізу з метою розробки комплексної стратегії, яка б враховувала всі ключові аспекти і могла виступити теоретичною основою формування цієї важливої якості на етапі професійної підготовки вчителів.

Поняття резильєнтності (англ. *resilience*) набуває все більшої популярності в психологічній літературі. А. Мастен, К. Бест і Н. Гармезі визначають резильєнтність як «процес, здатність або результат успішної адаптації в складних або загрозливих обставинах» [47, с. 425]. Конструкт *резильєнтності* за своїм змістом дуже подібний до конструкту життєстійкості і в широкому розумінні означає здатність людини відновлюватися після стресових ситуацій [5; 40; 46; 59]. Сутність резильєнтності вбачається у здатності людини правильно розподіляти та використовувати власні ресурси у стресових життєвих ситуаціях, зберігаючи певний рівень психологічного благополуччя. На відміну від життєстійкості, що розглядається як ресурс, який допомагає у складних ситуаціях зберігати звичний рівень функціонування особистості, резильєнтність пов'язується зі здатністю до посттравматичного зростання – підвищення попереднього рівня функціонування після пережитого стресу [27]. Крім того, конструкти життєстійкості та резильєнтності відрізняються за своєю широтою. Життєстійкість найчастіше розуміється як комплекс настанов особистості, що сприяють подоланню стресових ситуацій. Поняття резильєнтності має ширший зміст і охоплює собою не лише настанови, а й інші характеристики особистості, які сприяють подоланню стресу та досягненню психологічного благополуччя.

У ранніх визначеннях резильєнтності акцентувалася увага на захисних факторах, які забезпечують стійкість особистості, і певних рисах, які характеризують стійких людей. Причому у визначеннях резильєнтності йшлося не лише про здатність індивіда відновлюватися після стресу до попереднього рівня здоров'я, а й про стійке зростання внаслідок здорової реакції на стресові ситуації [58]. Останнім часом набув поширення соціально-екологічний погляд на резильєнтність, згідно з яким цей феномен визначається як «набір способів поведінки протягом певного часу, що відображає взаємодію між окремими людьми та їх середовищем, зокрема доступні можливості для особистісного зростання» [70, с. 14].

Загалом у психологічній літературі можна виокремити три підходи до трактування резильєнтності: диспозиційний, процесуальний і результативний. Диспозиційний підхід полягає в розумінні резильєнтності як відносно стабільної здатності індивіда протистояти негараздам і адаптуватися до них. Він акцентує увагу на якостях або ресурсах, які сприяють стійкості індивіда: особистих рисах (наприклад, оптимізм, флексибельність (гнучкість), інтернальність), мережах соціальної підтримки та доступі до ресурсів. Такий погляд ґрунтується на припущенні, що резильєнтність – це властивість, характеристика, ресурс, який дозволяє успішно долати труднощі і відновлюватися після викликів.

Процесуальний підхід полягає в розумінні резильєнтності як динамічного процесу, а не фіксованого індивідуального атрибуту чи здатності. При цьому підкреслюється адаптивна та еволюційна природа резильєнтності, яка проявляється в безперервній взаємодії між особою та її оточенням. Цей погляд акцентує увагу на діях, способах і стратегіях поведінки, які використовуються індивідами з метою подолання труднощів, адаптації та відновлення після невдач.

Результативний підхід до трактування резильєнтності полягає в її оцінці на основі фактичних наслідків або результатів, досягнутих індивідом після переживання стресу. Тут береться до уваги те, наскільки добре людина впоралася з труднощами, відновилася та, можливо, навіть зросла після подолання складних обставин. Цей погляд зосереджує основну увагу на спостережуваних проявах або індикаторах резильєнтності, наприклад, успішній адаптації, психологічному благополуччю, покращенні рівня функціонування або позитивному розвитку індивіда.

Вказані підходи відрізняються за трьома основними параметрами: фокус уваги, розуміння природи резильєнтності і часові рамки аналізу.

У диспозиційному підході увага фокусується на якостях або ресурсах індивіда, що сприяють його резильєнтності; у процесуальному – на динамічному характері резильєнтності як комплексу адаптивних дій; у результативному – на спостережуваних результатах або наслідках резильєнтності.

По-різному розуміється природа резильєнтності: у диспозиційному підході резильєнтність трактується як набір індивідуальних рис, якостей або ресурсів; у процесуальному – як динамічний і адаптивний процес; у результативному – як вимірювані результати або прояви адаптації.

Різними є також часові рамки аналізу резильєнтності: диспозиційний підхід досліджує потенційну здатність індивіда долати складні обставини до того, як вони настали; процесуальний підхід зосереджується на тому, як проявляється резильєнтність під час зіткнення індивіда з стресовою ситуацією; результативний підхід оцінює результати або наслідки після того, як стресова ситуація була пережита і подолана.

Вказані підходи не варто розглядати як альтернативні. Вони тісно взаємопов'язані і пропонують взаємодоповнюючі погляди на резильєнтність, яку можна зрозуміти краще, якщо поєднати три ракурси, звертаючи увагу одночасно на потенційні можливості (здатності) і ресурси індивіда, способи його копінг-поведінки та результати, які можна спостерігати в ситуації зіткнення з труднощами. Таким чином, у контексті підготовки майбутніх учителів резильєнтність доцільно розглядати комплексно: як здатність, процес і результат. Резильєнтність – це, по-перше, *здатність* учителя використовувати особистісні та зовнішні ресурси для подолання труднощів, по-друге, – динамічний *процес*, в якому особисті характеристики вчителя взаємодіють з професійним контекстом, використовуються певні стратегії поведінки, щоб, по-третє, забезпечити певний *результат* – зміцнення професійної спрямованості, зростання, самовдосконалення, підвищення самоєфективності, ентузіазму, задоволення від професійної діяльності, досягнення психологічного благополуччя. Відповідно, у процесі підготовки майбутніх учителів потрібно звертати увагу на розвиток у них резильєнтності як індивідуальної здатності – комплексу особистих ресурсів (наприклад, мотивації, соціальної компетентності, емоційного інтелекту, оптимізму, внутрішнього локусу контролю), знайомити з різними способами мобілізації й використання ресурсів середовища (наприклад, мережі соціальної підтримки, допомога референтних осіб) та виробляти адаптивні стратегії копінг-поведінки (наприклад, вирішення проблем, управління часом, підтримання балансу між роботою та особистим життям), щоб вони могли конструктивно долати проблеми, досягаючи позитивних результатів (психологічного благополуччя, задоволення від роботи, відданості професії, відчуття власної значущості, професійної заангажованості).

Розглянемо, яким чином вказані аспекти знайшли відображення у зарубіжних дослідженнях проблеми формування резильєнтності майбутніх учителів.

Значна кількість публікацій зарубіжних психологів присвячена *особистим ресурсам* резильєнтності. Такі ресурси дещо умовно можна поділити на мотиваційні та емоційні. Мотиваційні ресурси резильєнтності описуються, зокрема, як внутрішні спонукання [28] або інтринсивна мотивація [35]. Важливе значення надається також самоєфективності як особистому ресурсу резильєнтності вчителя. Так, наприклад, Р. Ле Корню наголошує на важливості віри в себе для майбутніх учителів [37]. С. Говард і Б. Джонсон стверджують, що почуття самоєфективності важливе також для практикуючих учителів, оскільки допомагає їм успішно долати труднощі у професійній діяльності [29]. Як мотиваційний ресурс резильєнтності розглядається також почуття мети, зокрема,

почуття «моральної мети» діяльності [13], яке може захищати від емоційного вигорання [41]. Дж. Хонг стверджує, що дуже важливим для резильєнтності вчителя є почуття професійного покликання [28]. М. Камерон і С. Ловетт вважають, що одним із ресурсів резильєнтності вчителя є ініціативність, яка впливає на вияв почуття свободи та вирішення професійних проблем [6].

Емоційними ресурсами резильєнтності майбутніх учителів зарубіжні дослідники вважають, зокрема, оптимізм, надію, емпатію, соціальну та емоційну компетентність, сміливість. Так, наприклад, М. Тейт розглядає оптимізм як важливу характеристику резильєнтності вчителя [68]. К. Дей вважає академічний оптимізм рисою резильєнтних керівників освітніх закладів [12]. Р. Ле Корню досліджувала, яким чином сміливість («схильність входити в ситуації, які викликають страх або вагання») впливає на резильєнтність учителів на початку кар'єри [38]. Крім того, як емоційні чинники резильєнтності розглядалися емпатія [31], надія [30], соціальна та емоційна компетентність [19].

Поряд з особистими ресурсами, суттєву увагу зарубіжні дослідники приділяють вивченню *середовищних (контекстних) ресурсів* резильєнтності майбутніх учителів. Насамперед підкреслюється важливість міжособистісних стосунків як чинника резильєнтності. Р. Ле Корню, спираючись на міжособистісну модель резильєнтності Ж. Джордан, стверджує, що формування підтримуючих, позитивних, турботливих стосунків має вирішальне значення для підвищення резильєнтності вчителів, особливо на початку їх професійної кар'єри [38]. Міжособистісна резильєнтність виникає шляхом формування мережі міцних, довірливих, основаних на емпатії та взаємній підтримці стосунків у системах «адміністрація освітнього закладу – вчителі», «вчителі – вчителі», «вчителі – учні», завдяки чому відбувається взаємне зростання і розширення можливостей суб'єктів освітнього процесу [13]. Модель міжособистісної резильєнтності підкреслює важливість взаємостосунків як ресурсів подолання викликів і стресових ситуацій. Такими ресурсами є емоційна підтримка, довіра, емпатія, спілкування та почуття причетності, які допомагають учителям долати труднощі, забезпечуючи їх необхідною підтримкою та механізмами розв'язання проблем.

Дослідники наголошують передусім на важливості взаємостосунків між учителями і адміністрацією освітнього закладу як середовищному ресурсі резильєнтності [4; 11; 29]. Резильєнтність учителів підвищується, коли керівництво визнає і належним чином оцінює їхні досягнення, а також пропонує підтримку та заохочує професійне зростання [6]. Д. Мейстер і П. Арнс, досліджуючи вчителів з великим стажем роботи, з'ясували, що керівники, «які визнавали здібності та сильні сторони цих вчителів і забезпечували їм автономію та підтримку, посилювали їхній ентузіазм і надихали на професійне зростання» [48, с. 774]. Цікаво, що керівники шкіл у наш час також потребують особистих і середовищних ресурсів для підтримки своєї професійної резильєнтності [12; 66].

Взаємостосунки у системі «учитель – учитель» також мають суттєве значення для зміцнення резильєнтності, оскільки колеги доступні для щоденного спілкування, можуть «підвищувати моральний дух, бо знають, через що ви проходите, і можуть допомогти зберегти ваш настрій» [29, с. 413]. Такі довірливі стосунки сприяють розвитку професійної майстерності вчителів, яка, у свою чергу, впливає на формування резильєнтності та відданості професії [28]. Вчителі можуть надавати колегам безумовну підтримку та об'єктивний зворотний зв'язок [53].

Позитивні взаємостосунки вчителів-початківців з наставниками також суттєво впливають на відчуття їх самоефективності, задоволення від професійної діяльності та ідентичність [7; 19; 28]. З'ясувалося, крім того, що важливим середовищним ресурсом резильєнтності вчителів є організаційна культура освітнього закладу [55]. Резильєнтність та психологічне благополуччя вчителів вищі в школах з уважною, підтримуючою адміністрацією та відкритими до співпраці колегами, в яких забезпечуються можливості для продуктивної взаємодії та участі у прийнятті важливих спільних рішень [6; 33]. Довіра, автономія, колегіальність, емоційна підтримка, партнерство та лідерство мають вирішальне значення для організаційної культури, що зміцнює резильєнтність учителів [25; 34; 42].

У багатьох дослідженнях звертається увага на важливу роль у розвитку резильєнтності вчителів різноманітних мереж, спільнот підтримки, особливо на ранньому етапі професійної діяльності [65; 67]. Дж. Кеог із колегами стверджують, що перші мережі міжособистісної підтримки доцільно створювати ще на етапі навчання майбутніх учителів в університеті [34]. Такі мережі можуть забезпечувати вчителів підтримкою в школі, поза школою або в онлайн-режимі, що допомагатиме їм у подоланні професійних труднощів [53].

У низці досліджень з'ясовано, що позитивні взаємостосунки між вчителями та учнями також можуть підвищувати резильєнтність педагогів [7; 16; 26; 50].

Окремий напрям досліджень у зарубіжній психології присвячений вивченню процесуального аспекту резильєнтності – різноманітних *стратегій*, які використовуються вчителями з метою подолання професійних труднощів і стресових ситуацій. Найчастіше дослідники ведуть мову про різні варіанти стратегії вирішення проблем: підходи до вирішення проблем [7]; стилі вирішення проблем [15]. Джонсон наголошує на важливості стратегії спільного вирішення проблем для

молодих вчителів, які розпочинають самостійну діяльність [32]. Е. Шарплін, М. О'Ніл і А. Чепмен вважають, що для підтримання резильєнтності вчителів-початківців суттєве значення має стратегія пошуку допомоги [65].

Також дослідники описують стратегії, спрямовані на досягнення психологічного благополуччя, пов'язані з підтриманням балансу між роботою та особистим життям [33; 38]. М. Тейт стверджує, що резильєнтні вчителі активно піклуються про себе: можуть визначати власний рівень тривожності та вживати заходів для його зменшення за допомогою фізичної активності або спілкування в соціальних мережах [68]. Ефективною стратегією підвищення резильєнтності є також постійне професійне навчання, що відповідає інтересам, потребам і прагненням учителів, супроводжується рефлексією [39; 52; 54]. Дослідники зазначають, що вчителі «потребують підтримки з боку професійних спільнот колег, занурення в рефлексивне інтелектуальне дослідження практики та надання їм можливостей для розвитку лідерства в професійному контексті» [72, с. 926]. До інших стратегій з цієї групи можна віднести: стратегію визначення пріоритетності завдань, досягнення короткострокових і довгострокових цілей [65], конструктивне спілкування з батьками, колегами та шкільною спільнотою [4; 62; 65]; встановлення емоційних меж для запобігання стресу та виснаженню (підтримання здорового балансу між самовіддачею і збереженням власного емоційного здоров'я) [28]. Дослідження свідчать, що встановлення вчителями обмежень щодо того, скільки емоційної енергії, часу чи зусиль вони готові вкладати в певні стосунки, ситуації чи взаємодії, дає змогу їм відчувати себе в безпеці та забезпечувати власну автономію [48].

Ще одна група стратегій, яку описують дослідники, пов'язана з емоційною саморегуляцією і стимулюванням позитивних емоцій. До неї належать: гумор, який дає змогу вчителям-початківцям витримати «негативні емоції та здобути відчуття контролю над емоціями» [65, с. 142]; релігійні практики (молитва), що сприяють психологічному благополуччю і виступають захисним ресурсом для вчителів [10; 18]; емоційна саморегуляція [49]; усвідомлення власних відчуттів (медитація) [31]. М. Тейт стверджує, що вчителі-початківці, які демонструють високий рівень резильєнтності, самоефективності та емоційного інтелекту, здатні розпізнавати власний рівень стресу та керувати ним [68]. На думку П. Дженнінгс, К. Сноуберг, М. Кокчіа та М. Грінберг, медитативна техніка усвідомлення власних почуттів допомагає вчителям зменшити стрес і покращити емоційну саморегуляцію та здоров'я [31]. У США використовуються програми, які сприяють формуванню резильєнтності вчителів і зниженню стресу за допомогою йоги та розвитку емоційної компетентності [20].

Окрема група досліджень присвячена результативному аспекту резильєнтності вчителів – наслідкам або результатам, які досягаються після переживання стресу і подолання труднощів. Найчастіше таким результатом виступає психологічне благополуччя. Наслідки успішного подолання стресових ситуацій вбачаються також у позитивних змінах мотиваційно-ціннісної сфери вчителів: посилення професійної спрямованості, інтерес до діяльності, відданість професії, задоволеність роботою, почуття внутрішньої свободи, почуття причетності до професійної спільноти, активної залученості у соціально важливу діяльність, відповідальність і наполегливість тощо. Дж. Претш, Б. Флангер і М. Шмітт виявили, що психологічне благополуччя і задоволеність роботою є показниками резильєнтності, а також припустили, що «резильєнтність як особистий ресурс пом'якшує наслідки специфічних професійних викликів педагогічної професії» [56, с. 331]. Відданість педагогічній професії як своєму покликанню є важливим особистим ресурсом, від якого залежить не тільки резильєнтність учителя, а й успішність його діяльності [11]. М. Кемерон і С. Ловетт зазначають, що в школах, де цінують, поважають і підтримують учителів у їх професійному становленні, останні відчують більшу відданість професії та задоволення від своєї роботи [6]. Дж. Кео, С. Гарвіс, Д. Пендергаст і П. Даймонд стверджують, що активність, самоефективність і резильєнтність тісно взаємопов'язані: активність допомагає вчителям справлятися з труднощами, що, у свою чергу, підвищує їхню самоефективність і зміцнює резильєнтність [34]. Такі емоційні фактори, як пристрасть, ентузіазм і задоволення також вважаються важливими для резильєнтності вчителів та їх відданості професії [38; 68].

Важливого значення зарубіжні дослідники надають з'ясуванню можливостей формування резильєнтності вчителів на етапі їх професійної підготовки у закладах вищої освіти. Пропонуються, зокрема, програми підготовки майбутніх учителів, спрямовані на розвиток особистих ресурсів резильєнтності, оволодіння різними стратегіями вирішення проблем і подолання стресових ситуацій [7; 30]. Е. Тіман, А. Генрі та Т. Кітчел вважають, що майбутніх учителів потрібно спеціально навчати продуктивних стратегій копінг-поведінки, а також прийомів управління часом і стресом [69]. Вважається доцільним також тренінг асертивності у підготовці майбутніх учителів, щоб вони навчилися «захистити себе, ефективно взаємодіяти з адміністрацією, колегами і батьками, просити підтримки і допомоги, якої потребуватимуть на роботі» [19, с. 329]. На думку багатьох дослідників, соціальні й емоційні вміння, пов'язані з саморегуляцією, мотивацією, емоційним інтелектом, повинні стати невід'ємною складовою змісту професійної підготовки майбутніх учителів. Потрібно

ще на етапі підготовки в університеті навчити майбутніх педагогів справлятися зі своїми емоціями, «реагувати на емоційно заряджені ситуації або відновлюватися після емоційних травм» [28, с. 434].

М. Тейт пропонує передбачити у програмах підготовки майбутніх учителів цілеспрямоване формування соціальних умінь, тренінги асертивності (впевненості в собі), саморегуляції, емпатії та мотивації [68]. Окремі дослідники вважають, що на етапі підготовки майбутні вчителі повинні проаналізувати власні мотиви професійного вибору та професійної діяльності (емоційні, політичні, метафізичні), щоб сформувати адекватну структуру професійної мотивації [57].

У науковій літературі пропонуються також рекомендації щодо змісту підготовки вчителів, який стосується формування здатності долати різноманітні професійні виклики і проблеми. К. Менсфілд, С. Белтман і А. Прайс вважають, що майбутні вчителі повинні бути підготовлені до численних професійних викликів, спроможними розвивати особисті ресурси (наприклад, вміння копінг-поведінки, управління стресом і вирішення проблем) для успішного подолання стресових ситуацій [43]. На думку дослідників, потрібно більше уваги приділяти ознайомленню студентів з потенційними професійними проблемами, наприклад, девіантною поведінкою учнів, порушеннями дисципліни на уроках тощо [23]. М. Тейт звертає увагу на необхідність включення до змісту підготовки майбутніх учителів заходів, спрямованих на розвиток наполегливості, формування соціальних умінь, саморегуляції та емпатії [68]. С. Хюсман, Н. Сінгер і С. Катапано стверджують, що педагогічна освіта повинна створювати можливості для розвитку соціокультурної компетентності майбутніх учителів [30].

На думку багатьох дослідників, розвитку резильєнтності майбутніх учителів може сприяти їх «занурення» у педагогічну реальність шляхом безпосереднього спілкування з учителями, аналізу та розв'язання педагогічних ситуацій, перегляду та аналізу відеоматеріалів (відеозаписів уроків, виховних заходів). М. Тейт вважає, що таким чином студенти можуть краще зрозуміти соціальну природу навчання, навчитися аналізувати власні стереотипи і типові способи поведінки в різних ситуаціях [68]. Аналізуючи відеозаписи або проводячи реальні спостереження в класі, майбутні вчителі можуть опанувати різноманітні стратегії копінг-поведінки, розвинути емоційну компетентність, навчитися переосмислювати ситуації, сформувати інші вміння резильєнтної поведінки та відповідні способи мислення [68]. Дж. Хонг звернув увагу на цінність зворотного зв'язку і наставництва з боку вчителів, які досягли професійного успіху і можуть виступити моделями для наслідування [28].

Ефективним методом розвитку резильєнтності майбутніх учителів, на думку дослідників, є метод кейсів, що передбачає аналіз і розв'язання педагогічних ситуацій. Кейс-метод може бути корисним для формування у майбутніх вчителів умінь розв'язувати проблеми на основі дослідницького підходу [7]. Крім того, аналізуючи конкретні педагогічні ситуації, студенти можуть знайомитися з прикладами резильєнтної поведінки в освітньому середовищі [17]. Аналіз педагогічних ситуацій можна також використовувати для спонукання майбутніх учителів до обговорення резильєнтних способів поведінки, а також для «вироблення стратегій копінг-поведінки, емоційної компетентності, умінь переосмислення ситуацій та інших форм резильєнтної поведінки і мислення» [19, с. 329].

Розвитку резильєнтності майбутніх учителів може сприяти досвід особистісно-професійної рефлексії, спрямованої на оцінку студентами своїх особистісних якостей, ресурсів та типових способів поведінки в стресових ситуаціях [7]. Рефлексія може передбачати використання тестів самооцінювання як засобу реалізації планів оздоровлення, що допомагає «забезпечити стабільність, зосередитися на внутрішньому локусі контролю та підтримати молодих учителів на етапі їх професійної адаптації в школі» [10, с. 184]. Такі діагностичні інструменти можуть бути корисними для виявлення майбутніми вчителями потенційних загроз емоційного вигорання, особливостей фізичного та емоційного здоров'я, а також моніторингу власного особистісно-професійного становлення на різних етапах педагогічної кар'єри.

Ще один методичний шлях розвитку резильєнтності майбутніх учителів полягає в їх залученні до різноманітних мереж підтримки. Створення мереж підтримки під час професійної підготовки майбутніх учителів визнається важливим, оскільки ровесники можуть надавати цінну допомогу один одному на ранніх етапах професійного становлення [7; 68]. К. Бейкер-Дойл стверджує, що в програмах підготовки майбутніх учителів мають бути передбачені шляхи створення соціальних мереж підтримки, важливих для зміцнення їх резильєнтності [2]. Інші дослідники зазначають, що майбутніх учителів під час професійної підготовки треба навчити знаходити конкретних людей або соціальні мережі у школі, поза школою чи в Інтернеті, які можуть допомогти в подоланні труднощів на робочому місці [53].

Група австралійських дослідників (К. Менсфілд, С. Белтман, Т. Бродлі, Н. Везербі-Фелл) на основі аналізу представлених у наукових джерелах підходів і рекомендацій розробила комплексну методiku формування резильєнтності майбутніх учителів у процесі їх професійної підготовки – BRiTE (Building resilience in teacher education) [44]. У майбутніх учителів, стверджують вони, потрібно передусім сформувати глибоке концептуальне розуміння сутності резильєнтності, її динамічної та

багатогранної природи. Важливо, щоб студенти не лише адекватно оцінили особисті сильні сторони та обмеження, а й дізналися про контекстуальні (середовищні) ресурси і стратегії подолання, які можуть сприяти резильєнтності. Вони також повинні усвідомити, що резильєнтність – не вроджена якість, а складний особистісний ресурс, який містить як особисті, так і контекстуальні чинники, може розвиватися і по-різному проявлятися залежно від особистості та контексту.

Дослідники стверджують, що окрім формування у студентів системи знань про резильєнтність, необхідно також проводити корекційно-розвивальну роботу з ними за чотирма тематичними напрямками: міжособистісні стосунки, психологічне благополуччя, мотивація та емоції.

1. Міжособистісні стосунки відіграють дуже важливу роль як фактор резильєнтності в освітньому контексті. У зв'язку з цим важливо розвивати соціальну компетентність майбутніх учителів як важливий особистий ресурс формування конструктивних стосунків з колегами, наставниками, керівництвом освітніх закладів, родиною, друзями та соціальними мережами. З цією метою можна використовувати відповідні методи: кейс-метод, аналіз педагогічних ситуацій або відео виступів досвідчених учителів, які діляться власним досвідом. Комунікативні навички та стратегії є важливими для формування підтримуючих стосунків, налагодження ефективної взаємодії з учнями та їхніми родинами. Майбутніх учителів доцільно спонукати приєднуватися до професійних мереж і створювати власні сторінки в соціальних мережах ще під час навчання. Такі ресурси можуть бути корисними для них після початку практичної діяльності.

2. Психологічне благополуччя, фізичне, емоційне та психологічне здоров'я як основа резильєнтності передбачають усвідомлення майбутніми вчителями власних емоцій і мотивації. Для забезпечення психологічного благополуччя студентів необхідно навчити їх використовувати спеціальні стратегії, такі як рефлексія, встановлення меж самовіддачі, постановка реалістичних цілей, підтримання балансу між роботою та особистим життям, управління часом, використання різних способів відновлення розумової, емоційної, фізичної працездатності.

3. Мотивація є важливим аспектом резильєнтності майбутніх учителів, оскільки тісно пов'язана з такими особистими ресурсами, як відчуття мети, покликання, самоефективність, ініціативність. Дослідники радять використовувати з метою розвитку мотивації студентів такі ресурси освітнього середовища, як стосунки з іншими людьми, визнання з боку референтних осіб (керівників, колег, батьків, учнів), сприятлива організаційна культура, довіра, надання автономії та можливостей для самореалізації у значущій діяльності. Позитивними результатами, пов'язаними з розвитком мотивації майбутніх учителів, є професійна спрямованість і стабільність професійних намірів, відданість педагогічній професії, задоволення від роботи, почуття автономії та підвищення самоефективності.

4. Емоційна компетентність і емоційний інтелект є важливими особистісними ресурсами резильєнтності поряд з оптимізмом, надією, емпатією та сміливістю. Майбутні учителі мають бути емоційно компетентними, обізнаними зі світом емоцій, здатними розпізнавати власні емоції, їхній вплив на себе та інших людей, а також спроможними враховувати емоції інших людей. З метою розвитку емоційної компетентності студентів дослідники радять навчати їх стратегій генерування позитивних емоцій (переосмислення ситуацій, використання гумору тощо), стратегій зменшення емоційної напруги і врахування інших точок зору в складних ситуаціях, способів свідомого управління емоціями [44, с. 84].

Таким чином, у зарубіжній психології приділяється значна увага проблематиці розвитку резильєнтності майбутніх учителів. Пропонуються різні підходи до розуміння сутності і структури цього психологічного конструкту: диспозиційний, процесуальний і результативний. Диспозиційний підхід полягає в розумінні резильєнтності як відносно стабільної здатності індивіда протистояти негараздам і адаптуватися до них. За процесуального підходу резильєнтність розуміється як динамічний процес: способи і стратегії поведінки, які використовуються індивідом для подолання труднощів, адаптації та відновлення після невдач. Результативний підхід полягає в оцінці резильєнтності на основі фактичних наслідків або результатів, досягнутих індивідом після подолання стресу.

У відповідності з вказаними підходами резильєнтність у контексті підготовки майбутніх учителів розглядається як здатність, процес і результат: здатність використовувати особистісні та зовнішні ресурси для подолання труднощів; процес, в якому вчитель взаємодіє з професійним контекстом, використовуючи різні стратегії копінг-поведінки; результат, що виявляється у зміцненні професійної спрямованості, зростанні, самовдосконаленні, підвищенні самоефективності, ентузіазму, задоволення від професійної діяльності, досягненні психологічного благополуччя. Відповідно, зарубіжні дослідники звертають увагу на розвиток у майбутніх учителів резильєнтності як індивідуальної здатності – комплексу особистих ресурсів (мотивації, соціальної компетентності, емоційного інтелекту, оптимізму, внутрішнього локусу контролю), ознайомлення студентів з різними способами мобілізації й використання ресурсів середовища (мереж соціальної підтримки, референтних осіб) та вироблення адаптивних стратегій копінг-поведінки (вирішення проблем, управління часом, підтримання балансу між роботою та особистим життям) для конструктивного

подолання проблем і досягнення позитивних результатів (психологічного благополуччя, задоволення від роботи, відданості професії, відчуття власної значущості, професійної заангажованості).

На наш погляд, ознайомлення з досягненнями зарубіжних дослідників і впровадження їх методичних розробок може сприяти вдосконаленню особистісно-професійної підготовки українських педагогів, зокрема, розвитку їх резильєнтності та інших особистісних ресурсів професійної успішності.

References

1. ACARA (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority). (2012). *General capabilities in the Australian Curriculum*. URL: <http://www.acara.edu.au>.
2. Baker-Doyle, K. (2011). *The networked teacher: How new teachers build social networks for professional support*. New York, NY: Teachers College Press.
3. Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: a review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6, 185–207. URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>.
4. Bobek, B. L. (2002). Teacher resiliency: a key to career longevity. *The Clearing House*, 75(4), 202–205. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/00098650209604932>.
5. Bonanno G. A. Clarifying and extending the construct of adult resilience. *American Psychologist*. 2005. Vol. 60(3). P. 265–267.
6. Cameron, M., & Lovett, S. (2014). Sustaining the commitment and realizing the potential of highly promising teachers. *Teachers and Teaching*, 21(2), 150–163. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2014.928132>.
7. Castro, A. J., Kelly, J., & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 622–629. URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.010>.
8. Chan, D. W. (2008). Emotional intelligence, self-efficacy, and coping among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28(4), 397–408.
9. Corcoran, R. P., & Tormey, R. (2012). How emotionally intelligent are pre-service teachers? *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 750–759. URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.02.007>.
10. Curry, J. R., & O'Brien, E. R. (2012). Shifting to a wellness paradigm in teacher education: a promising practice for fostering teacher stress reduction, burnout resilience, and promoting retention. *Ethical Human Psychology and Psychiatry*, 14(3), 178–191. URL: <http://dx.doi.org/10.1891/1559-4343.14.3.178>.
11. Day, C. (2008). Committed for life? variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9(3), 243–260. URL: <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-007-9054-6>.
12. Day, C. (2014). Resilient principals in challenging schools: the courage and costs of conviction. *Teachers and Teaching*, 20(5), 638–654. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2014.937959>.
13. Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Oxon, UK: Routledge.
14. Demetriou, H., Wilson, E., & Winterbottom, M. (2009). The role of emotion in teaching: are there differences between male and female newly qualified teachers' approaches to teaching? *Educational Studies*, 35(4), 449–473. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/03055690902876552>.
15. Dolati, S., Emamipour, S., & Kushki, S. (2014). The relationship between problem solving and resilience with job satisfaction in female teachers. *Applied Psychology*, 2(9), 36–46. URL: <http://www.Jourpsyc.com>.
16. Doney, P. A. (2012). Fostering resilience: a necessary skill for teacher retention. *Journal of Science Teacher Education*, 24, 645–664. URL: <http://dx.doi.org/10.1007/s10972-012-9324-x>.
17. Ebersohn, L. (2012). Adding 'flock' to 'fight and flight': a honeycomb of resilience where supply of relationships meets demand for support. *Journal of Psychology in Africa*, 27(1), 29–42. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/14330237.2012.10874518>.
18. Ebersohn, L. (2014). Teacher resilience: theorizing resilience and poverty. *Teachers and Teaching*, 20(5), 568–594. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2014.937960>.
19. Ee, J., & Chang, A. (2010). How resilient are our graduate trainee teachers in Singapore? *The Asia-Pacific Education Researcher*, 19(2), 321–331.
20. Fleming, J. L., Mackrain, M., & LeBuffe, P. A. (2013). Caring for the caregiver: promoting the resilience of teachers. In S. Goldstein, & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children*. New York: Springer Science+Business Media.
21. Gallant, A., & Riley, P. (2014). Early career teacher attrition: new thoughts on an intractable problem. *Teacher Development*, 18(4), 562–580. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13664530.2014.945129>.
22. Gardner, S. (2011). Stress among prospective teachers: a review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(1), 18–28. URL: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n8.2>.
23. Gibbs, S., & Miller, A. (2013). Teachers' resilience and well-being: a role for educational psychology. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 609–621. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2013.844408>.
24. Goldstein, L. S. (2005). Becoming a teacher as a hero's journey: using metaphor in preservice teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 7–24.
25. Gu, Q. (2014). The role of relational resilience in teachers' career-long commitment and effectiveness. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 502–529. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2014.937961>.
26. Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: a necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1302–1316. URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>.

27. Hall B. J., Hobfoll S. E., Palmieri P., Canetti-Nisim D., Shapira O., Johnson R. J., Galea S. The psychological impact of impending forced settler disengagement in Gaza: Trauma and posttraumatic growth. *Journal of Traumatic Stress*. 2008. Vol. 21. P. 22-29.
28. Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(4), 417–440. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2012.696044>.
29. Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7(4), 399–420.
30. Huisman, S., Singer, N. R., & Catapano, S. (2010). Resiliency to success: supporting novice urban teachers. *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, 14(4), 483–499. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13664530.2010.533490>.
31. Jennings, P. A., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2011). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): results of two pilot studies. *The Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 37–48.
32. Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., et al. (2014b). Promoting early career teacher resilience: a framework for understanding and acting. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 530–546. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2014.937957>.
33. Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2014a). *NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. URL: <http://cdn.nmc.org/media/2014-nmc-horizon-report-he-EN-SC.pdf>.
34. Keogh, J., Garvis, S., Pendergast, D., & Diamond, P. (2012). Self-determination: using agency, efficacy and resilience (AER) to counter novice teachers' experiences of intensification. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(8), 46–65. URL: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n8.3>.
35. Kitching, K., Morgan, M., & O'Leary, M. (2009). It's the little things: exploring the importance of commonplace events for early-career teachers' motivation. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(1), 43–58. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13540600802661311>.
36. Kyriacou, C. (2011). Teacher stress: from prevalence to resilience. In J. Langan-Fox, & C. L. Cooper (Eds.), *Handbook of stress in the occupations* (pp. 161–173). Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing Inc.
37. Le Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 717–723. URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.016>.
38. Le Cornu, R. (2013). Building early career teacher resilience: the role of relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 1–16. URL: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.4>.
39. Leroux, M., & Theoret, M. (2014). Intriguing empirical relations between teachers' resilience and reflection on practice. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 15(3), 289–303. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/14623943.2014.900009>.
40. Luthar S. S., Cicchetti D. The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*. 2000. Vol. 12. P. 857-885.
41. Mackenzie, S. (2012). 'I can't imagine doing anything else': why do teachers of children with SEN remain in the profession? Resilience, rewards and realism over time. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 151–161. URL: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01221.x>.
42. Malloy, W. W., & Allen, T. (2007). Teacher retention in a teacher resiliency-building rural school. *The Rural Educator*, 28(2), 19–27.
43. Mansfield, C. F., Beltman, S., & Price, A. (2014). «I'm coming back again!»: The resilience process of early career teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 547–567.
44. Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77-87. doi:10.1016/j.tate.2015.11.016
45. Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). «Don't sweat the small stuff»: Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28, 357–367. URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.001>.
46. Masten A. S. Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*. 2001. Vol. 56. P. 227-239.
47. Masten, A., Best, K., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425–444.
48. Meister, D. G., & Ahrens, P. (2011). Resisting plateauing: four veteran teachers' stories. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 770–778. URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.002>.
49. Morgan, M. (2011). Resilience and recurring adverse events: testing an assets-based model of beginning teachers' experiences. *The Irish Journal of Psychology*, 32(3–4), 92–104. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/03033910.2011.613189>.
50. Morgan, M., Ludlow, L., Kitching, K., O'Leary, M., & Clarke, A. (2010). What makes teachers tick? sustaining events in new teachers' lives. *British Educational Research Journal*, 36(2), 191–208. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/01411920902780972>.
51. Newberry, M., Gallant, A., & Riley, P. (2013). *Emotion and school: Understanding how the hidden curriculum influences relationships, leadership, teaching, and learning*. Bingley, UK: Emerald.
52. O'Sullivan, M. (2006). Professional lives of Irish physical education teachers: stories of resilience, respect and resignation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(3), 265–284. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/17408980600986314>.

53. Papatraianou, L. H., & Le Cornu, R. (2014). Problematising the role of personal and professional relationships in early career teacher resilience. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(1), 100–106. URL: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n1.7>.
54. Patterson, J. H., Collins, L., & Abbott, G. (2004). A study of teacher resilience in urban schools. *Journal of Instructional Psychology*, 31(1), 3–11.
55. Peters, J., & Pearce, J. (2012). Relationships and early career teacher resilience: a role for school principals. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(2), 249–262. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2012.632266>.
56. Pretsch, J., Flunger, B., & Schmitt, M. (2012). Resilience predicts well-being in teachers, but not in non-teaching employees. *Social Psychology of Education*, 15(3), 321–336. URL: <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-012-9180-8>.
57. Prosser, B. (2008). The role of the personal domain in middle years teachers' work. *Australian Journal of Middle Schooling*, 8(2), 11–16.
58. Reich, J. W., Zautra, A. J., & Hall, J. S. (Eds.). (2010). *Handbook of adult resilience*. New York: Guilford Press.
59. Richardson G. E. The meta-theory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*. 2002. Vol. 58. P. 307-321.
60. Ryan, M. L., Shochet, I. M., & Stallman, H. M. (2014). Universal online interventions might engage psychologically distressed university students who are unlikely to seek formal help. *Advances in Mental Health*, 9(1), 73–83. URL: <http://dx.doi.org/10.5172/jamh.9.1.73>.
61. Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G., & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33(5), 681–701. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/01411920701582264>.
62. Schelvis, R. M. C., Zwetsloot, G. I. J. M., Bos, E. H., & Wiezer, N. M. (2014). Exploring teacher and school resilience as a new perspective to solve persistent problems in the educational sector. *Teachers and Teaching*, 20(5), 622–637. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2014.937962>.
63. Schlichte, J., Yssel, N., & Merbler, J. (2005). Pathways to burnout: case studies in teacher isolation and alienation. *Preventing School Failure*, 50(1), 35–40. URL: <http://dx.doi.org/10.3200/PESL.50.1.35-40>.
64. School workload crisis exposed in leaked DfE report. URL: <https://schoolsweek.co.uk/school-workload-crisis-exposed-in-leaked-dfe-report/>
65. Sharplin, E., O'Neill, M., & Chapman, A. (2011). Coping strategies for adaptation to new teacher appointments: intervention for retention. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 136–146. URL: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.010>.
66. Steward, J. (2014). Sustaining emotional resilience for school leadership. *School Leadership & Management*, 34(1), 52–68. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2013.849686>.
67. Sullivan, A., & Johnson, B. (2012). Questionable practices? relying on individual teacher resilience in remote schools. *Australian and International Journal of Rural Education*, 22(3), 101–116.
68. Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57–76.
69. Thieman, E. B., Henry, A. L., & Kitchel, T. (2012). Resilient agricultural educators: taking stress to the next level. *Journal of Agricultural Education*, 53(1), 81–94. URL: <http://dx.doi.org/10.5032/jae.2012.01081>.
70. Ungar, M. (Ed.). (2012). *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice*. New York: Springer.
71. Wosnitza, M., Morgan, M., Nevrilova, K., Cefai, C., Henkel, M., Peixoto, F., et al. (2013). *Keeping Cool Europe – Enhancing Teacher Resilience in Europe. Application Lifelong Learning Programme*. Submission number 539590-LLP-1-2013-1-DE- COMENIUS-CMP.
72. Yonezawa, S., Jones, M., & Singer, N. R. (2011). Teacher resilience in urban schools: the importance of technical knowledge, professional community, and leadership opportunities. *Urban Education*, 46(5), 913–931. URL: <http://dx.doi.org/10.1177/0042085911400341>.