

Факторы самооффективности педагогов в кросс-культурном контексте

Конева Е.В.

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова»
(ФГБОУ ВО ЯрГУ), г. Ярославль, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6981-0341>, e-mail: ev-kon@yandex.ru

Кукубаева А.Х.

Кокшетауский университет имени Абая Мырзахметова,
г. Кокшетау, Республика Казахстан
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2865-3455>, e-mail: kukubaeva_2011@mail.ru

Рощина Г.О.

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского» (ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К.Д. Ушинского),
г. Ярославль, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4295-6775>, e-mail: g.roschina2020@mail.ru

Русанова Л.С.

ГОУ Ярославской области «Центр помощи детям»,
г. Ярославль, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7601-0181>, e-mail: lirusanova@yandex.ru

В статье представлены результаты исследования, целью которого являлось уточнение статуса категории «самооффективность» как феномена, предположительно зависящего от ряда факторов: страны проживания педагогов, возраста и стажа их профессиональной деятельности, показателей психического выгорания, а также (применительно к школьным учителям как отдельной категории педагогов) наличия/отсутствия опыта их работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. В исследовании принял участие 481 человек из России, Республики Беларусь, Республики Казахстан и Кыргызской Республики в возрасте от 20 до 60+ лет, 96,7% — женщины. 182 испытуемых — учителя, в том числе 110 учителей инклюзивного образования. Данные получены с помощью применения следующего инструментария: методика «Профессиональное выгорание», шкала общей самооффективности, статистические методы обработки результатов. Представлены результаты, согласно которым не выявлено различий самооффективности в зависимости от страны проживания участников. Возраст и связанный с ним стаж работы педагогов, наличие/отсутствие у школьных учителей опыта работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, также не связаны с самооффективностью. Регрессионный анализ показал отрицательное влияние редуции персональных достижений на самооффективность во всех подгруппах, выделенных по странам проживания. На основе полученных данных делается вывод, что наибольшее негативное влияние на самооффективность оказывает редуция персональных достижений. Соответственно, делается предположение, что работа по профилактике данного компонента эффективна в плане влияния на процесс формирования самооффективности педагогов. Обозначаются перспективы ис-

следования, связанные с возможными факторами самооэффективности, не включенными в настоящую работу.

Ключевые слова: эмоциональное истощение; редукция персональных достижений; деперсонализация; возраст; стаж профессиональной деятельности; инклюзия в образовании; самооэффективность педагогов.

Для цитаты: Конева Е.В., Кукубаева А.Х., Рощина Г.О., Русанова Л.С. Факторы самооэффективности педагогов в кросс-культурном контексте // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 5. С. 75—86. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290506>

Factors of Self-efficacy of Teachers in a Cross-cultural Context

Elena V. Koneva

Yaroslavl State University named after P.G. Demidov, Yaroslavl, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6981-0341>, e-mail: ev-kon@yandex.ru

Asiya Kh. Kukubaeva

Kokshetau University named after Abai Myrzakhmetov,
Kokshetau, Republic of Kazakhstan
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2865-3455>, e-mail: kukubaeva_2011@mail.ru

Galina O. Roshchina

Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4295-6775>, e-mail: g.roschina2020@mail.ru

Liliya S. Rusanova

Yaroslavl Region Children's Assistance Center, Yaroslavl, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7601-0181>, e-mail: lirusanova@yandex.ru

The article presents the results of a study where we tried to clarify the status of the category “self-efficacy” as a phenomenon that supposedly depends on a number of factors: the country of residence of teachers, the age and experience of their professional activities, indicators of mental burnout, and also (school teachers as a separate category of teachers) do they work with children with disabilities. 481 participants from Russia, the Republic of Belarus, the Republic of Kazakhstan, and the Kyrgyz Republic aged from 20 to 60+ years were recruited for this study, 96,7% of them were women. 182 participants were teachers, 110 of them were teachers of inclusive education. The following methods were used: the Professional Burnout technique, the General Self-Efficacy Scale, and statistical methods for processing the results. The results didn't show any difference in self-efficacy according to the country of residence. The age and associated work experience of teachers, working with children with disabilities also did not influence self-efficacy. Regression analysis showed a negative impact of the reduction of personal achievements on self-efficacy in all subgroups formed according to the country of residence. Based on the data obtained, it is concluded that the reduction of personal achievements has the greatest negative impact on teachers' self-efficacy; accordingly, it is assumed that work on the prevention of this component is effective when it is about

forming teachers' self-efficacy. We outline research prospects related to other possible self-efficacy factors.

Keywords: emotional exhaustion; reduction of personal achievements; de-personalization; age; professional experience; inclusion in education; teacher self-efficacy.

For citation: Koneva E.V., Kukubaeva A.K., Roschina G.O., Rusanova L.S. Factors of Self-efficacy of Teachers in a Cross-cultural Context. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 5, pp. 75—86. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290506> (In Russ.).

Введение

Общепризнанное понимание феномена самоэффективности состоит в рассмотрении его как убежденности специалистов в наличии у себя психологических возможностей эффективно выполнять профессиональные функции, в том числе в затрудненных условиях деятельности (при наличии в ней проблемности, конфликтности) [16]. Более широкая трактовка данного понятия предполагает понимание его как устойчивой готовности субъекта к жизненному продвижению [5]. Теоретически обоснованными являются и формулировки «уверенности в самоэффективности», «воспринимаемая самоэффективность» [5], поскольку они подчеркивают высокий вклад рефлексивности субъекта в рассматриваемый феномен.

Различные корреляты и предикторы самоэффективности активно анализируются в современной литературе, в частности, это успешность учителей в построении своего поведения, а также информация об успешности других учителей; обратная связь от коллег и руководства; поддержка значимых близких людей; супружеский статус учителей; их эмоциональная уравновешенность; способность к научению; рефлексивность [5; 12; 14; 21]. Аналогичные факторы характерны для самоэффективности педагогов инклюзивного образования, однако имеет место и определенная специфика. Так, уверенность в самоэффективности педагогов, работающих в условиях инклюзии, повышается, если «включение» детей поддерживается на государственном уровне [2; 24]. В ряде иссле-

дований получены результаты, согласно которым самоэффективность является феноменом, опосредующим связь двух переменных, например, целевых ориентаций учителей и их отношения к преподаванию [22; 25].

Вопрос соотношения самоэффективности педагогов и их профессионального выгорания является популярным предметом рассмотрения в научной литературе [5; 6; 17; 23], что объясняется прежде всего высокой актуальностью темы профилактики профессионального выгорания педагогов, а также близких к нему феноменов психического выгорания [8] и эмоционального выгорания [1].

Есть основания предполагать, что имеет место взаимовлияние профессионального выгорания и самоэффективности [19; 20; 23]. Однако преимущественно обсуждается одна из сторон этого взаимного процесса, а именно влияние самоэффективности педагогов на профессиональное выгорание [15; 18].

В ходе кросс-культурного исследования профессионального выгорания учителей в России и Израиле [4] выявлен статистически значимый отрицательный вклад самоэффективности в эмоциональное истощение. Обнаружены также достоверно более высокие показатели профессионального выгорания у российских учителей по сравнению с арабскими. Кросс-культурные исследования самоэффективности и профессионального выгорания, в которые была бы включена Россия, ограничиваются упомянутой работой.

Учитывая, что среди предикторов самоэффективности присутствуют особенности микросреды (поддержка близких) и макрос-

реды (государственная политика в области инклюзивного образования, о которой осведомлены педагоги), логично предположить, что существуют межкультурные различия в характере взаимосвязей самооэффективности и феноменов, сопровождающих деятельность педагогов. Среди этих феноменов целесообразно рассмотреть, в частности, субсиндромы профессионального выгорания. Гипотетически факторами, положительно влияющими на самооэффективность, являются возраст педагогов и связанный с ним стаж профессиональной деятельности, так как педагоги, в течение длительного времени остающиеся в профессии, профессионально успешны, что способствует высокой оценке ими своих возможностей как специалистов. Можно предположить, что работа школьных учителей в условиях инклюзии также является фактором самооэффективности, влияющим на нее отрицательно. Это, на наш взгляд, актуально именно для учителей, так как для них взаимодействие с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья (далее — ОВЗ), представляет наиболее существенную особенность их профессиональной деятельности, в отличие от других категорий педагогов. В соответствии с изложенными выше положениями нами было организовано и проведено исследование, целью которого являлось выявление факторов самооэффективности педагогов в кросс-культурном аспекте. В качестве отдельной подгруппы рассматривались школьные учителя в зависимости от наличия или отсутствия у них опыта работы с детьми, имеющими ОВЗ.

Выборка, методический аппарат и процедура исследования

В исследовании принял участие 481 человек. Распределение испытуемых по странам проживания представлено в табл. 1.

Возрастной диапазон испытуемых: 20—30 лет — 73 чел. (15,1%), 31—40 лет — 104 чел. (21,6%), 41-50 лет — 138 чел. (28,7%), 51—60 лет — 130 чел. (27%), старше 60 лет — 36 чел. (7,6 %). Высшее образование имеют 434 чел. (90,2%), 47 чел. (9,8%) — среднее профессиональное образование.

У 224 специалистов (46,6%) стаж педагогической работы составил более 20 лет. Минимальный стаж педагогической работы, а именно — до 5 лет, имеют 96 специалистов (20%).

Среди испытуемых в школах работают 309 чел. (64,2%), в дошкольных образовательных организациях 60 чел. (12,5%), в психолого-медико-педагогических комиссиях 48 чел. (10%), в центрах психолого-педагогической и медико-социальной помощи 35 чел. (7,3%), в образовательных организациях высшего образования 2 чел. (4,5%), в учреждениях дополнительного образования 7 чел. (1,5%).

Таблица 1
Распределение испытуемых по странам проживания

Страна	Количество испытуемых	% от общего количества
Республика Беларусь (РБ)	79	16,42
Республика Казахстан (РК)	66	13,72
Кыргызская Республика (КР)	92	19,13
Российская Федерация (РФ)	241	50,10

Методики. Для измерения уровня профессионального выгорания применялись методика «Профессиональное выгорание» К. Маслач и С. Джексона в адаптации Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой (вариант для учителей и преподавателей) [10], шкала общей самооэффективности [11]. Для получения демографических данных применялось анкетирование.

Статистические методы обработки результатов включали однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) с апостериорным критерием Дункана, корреляционный анализ (коэффициент корреляции Пирсона), сравнительный анализ для двух независимых выборок с использованием t-критерия Стьюдента. Для выявления факторов самооэффективности использовалась множественная линейная регрессия (прямой пошаговый метод). Математическая обработка проводилась в программе STATISTICA 10.0.

Исследование проведено в период с февраля по апрель 2024 года онлайн с использованием Google Формы. В РБ респондентами стали слушатели курсов «Инклюзивное образование», реализуемых БГПУ им. М. Танка под руководством д.п.н., профессора Т.В. Лисовской. В РК в исследовании приняли участие специалисты ПМПК № 1, № 2, № 4 г. Астаны, а также ПМПК и кабинетов коррекции г. Караганды и г. Петропавловска; в КР — специалисты опорных инклюзивных школ Института педагогики и психологии КГУ им. И. Арабаева г. Бишкека (координатор К.М. Тилекеев). Респонденты из РФ — педагоги инклюзивных детских садов № 109, 178, школ-интернатов № 6, № 7 г. Ярославля, учителя-дефектологи и логопеды центральной и территориальных ПМПК Ярославской области, центров психолого-педагогической и медико-социальной помощи Ярославской области, инклюзивной школы № 32 им. В.В. Терешковой г. Ярославля [1].

В ходе анкетирования поводился сбор данных с учетом следующих параметров:

возраст и пол испытуемых, страна и место проживания, уровень образования и место работы, стаж педагогической деятельности, занимаемая должность, особенности профессиональной деятельности (постоянная работа с детьми; работа с детьми, имеющими ОВЗ).

Результаты

Описательная статистика по всем измеренным показателям и результаты сравнения выборок из разных стран приведены в табл. 2.

Из данных табл. 2 следует, что самооценочность педагогов выше средней независимо от места их проживания и работы. Среди компонентов профессионального выгорания высоким уровнем характеризуются редукция персональных достижений и особенно эмоциональное истощение. Высокая выраженность последнего свойственна всем подвыборкам испытуемых. Данные апостериорных сравнений (post-hoc анализ) указывают, что выявленные различия в наибольшей степени достигаются «за счет» результатов испытуемых из РБ. Педагоги, работающие в

Таблица 2

Описательная статистика (среднее/стандартная ошибка) и результаты сравнения четырех групп респондентов (РФ, РК, КР и РБ)

	РФ	РК	КР	РБ	F	η^2	РФ-РК	РФ-КР	РФ-РБ	РК-КР	РК-РБ	КР-РБ
	Среднее/стандартная ошибка						Апостериорные сравнения					
Возраст	44,3/ 0,15	44,4/ 0,27	41,7/ 0,26	36,0/ 0,23	11,1	0,070	0,918	0,131	0,001	0,128	0,001	0,001
Стаж	14,7/ 0,10	14,7/ 0,19	11,9/ 0,18	10,6/ 0,19	7,22	0,046	0,999	0,020	0,001	0,015	0,001	0,261
Выгорание	56,0/ 1,05	55,5/ 2,15	52,0/ 1,67	50,1/ 1,99	3,2	0,020	0,850	0,120	0,003	0,140	0,003	0,450
Эмоциональное истощение	23,66/ 0,58	24,32/ 1,04	23,02/ 0,85	22,04/ 1,05	0,99	0,006	0,846	0,853	0,656	0,723	0,550	0,773
Деперсонализация	9,0/ 0,32	8,5/ 0,70	8,6/ 0,59	6,8/ 0,49	3,46	0,022	0,590	0,680	0,007	0,870	0,020	0,020
Редукция достижений	23,4/ 0,37	22,7/ 0,81	20,3/ 0,62	21,3/ 0,75	6,69	0,042	0,430	0,001	0,020	0,010	0,110	0,270
Самоэффективность	30,94/ 0,28	31,86/ 0,62	32,02/ 0,62	31,23/ 0,23	1,14	0,008	0,657	0,618	0,881	0,935	0,743	0,703

Примечание: F — эмпирическое значение дисперсионного анализа; η^2 — частная эта-квадрат (величина эффекта) для апостериорных сравнений (критерий Дункана); приведены только уровни статистической значимости.

РБ, в наименьшей степени по сравнению с испытуемыми других групп подвержены деперсонализации как субфактору профессионального выгорания; различия между РБ и другими странами статистически значимы; у этих испытуемых ниже интегральный показатель профессионального выгорания (отличие от испытуемых РФ и РК значимо), несмотря на то, что большинство из них (94%) работает с детьми с ОВЗ. Это в определенной степени можно было бы объяснить меньшим возрастом испытуемых данной группы (различия с другими странами достоверны). Однако линейный коэффициент корреляции Пирсона указывает на отсутствие значимой связи между возрастом испытуемых и всеми изучаемыми параметрами как в выборке в целом, так и в выборках испытуемых, проживающих в разных странах. Кроме того, эффекты различий оказались ниже средней величины ($\eta^2 < 0,06$), что говорит о том, что данные различия невелики и определяются, возможно, неодинаковым размером выборок испытуемых, проживающих в разных странах.

Испытуемые из РБ и КР отличаются высоким уровнем редукции персональных достижений. У этих испытуемых ниже показатели возраста и стажа работы по сравнению с другими группами, что еще раз подчеркивает отсутствие отчетливой связи возраста с изучаемыми параметрами.

Рассмотрим в качестве предикторов самооффективности педагогов уровень эмоционального выгорания, возраст испытуемых, стаж их работы.

Регрессионный анализ зафиксировал значимую обратную зависимость самооэф-

фективности от редукции персональных достижений по подвыборкам, выделенным по странам проживания испытуемых. Эмоциональное истощение негативно влияет на самооффективность в двух странах, деперсонализация — в одной (табл. 3).

Таким образом, наиболее устойчивое влияние на самооффективность оказывает редукция персональных достижений. Другой субфактор профессионального выгорания — эмоциональное истощение — как отрицательный предиктор самооффективности существует, но влияет на самооффективность не повсеместно. Деперсонализация в качестве значимого негативного предиктора самооффективности имеет локальное значение. Возраст испытуемых, стаж их работы не оказывают влияния на самооффективность (табл. 3).

Переменная «работа с детьми с ОВЗ», будучи бинарной характеристикой, применительно к общей выборке в ходе регрессионного анализа не измерялась. В соответствии с гипотезой, сформулированной в начале статьи, о зависимости самооффективности от факта работы испытуемых с детьми, имеющими ОВЗ, сравнивались результаты двух групп: учителей, работающих с детьми, имеющими ОВЗ (то есть преподающих в условиях инклюзии), и учителей, не работающих с данной категорией детей (110 и 72 человека соответственно). Из общей выборки выбраны именно учителя по следующим причинам. Во-первых, общая выборка по параметру «работа с детьми, имеющими ОВЗ» неоднородна, так как в нее входят, кроме школьных учителей, другие педагоги: руководители образова-

Таблица 3

Данные регрессионного анализа с самооффективностью как зависимой переменной по выборкам испытуемых, проживающих в разных странах (приведены только значимые коэффициенты)

Показатели	РФ	РК	КР	РБ
	Стандартизированные коэффициенты регрессии			
Эмоциональное истощение	-0,15			-0,34
Редукция достижений	-0,57	-0,48	-0,52	-0,62
Деперсонализация			-0,28	
Коэффициент детерминации r^2	0,66	0,26	0,35	0,66

тельных учреждений, работники системы дополнительного образования. Степень включения разных категорий педагогов во взаимодействие с детьми с ОВЗ очень различна. Во-вторых, деятельность именно учителей в наибольшей степени сопряжена с эмоциональными затратами, она имеет фиксированные показатели качества в виде, например, успеваемости обучающихся. Таким образом, данная категория педагогов является особой группой представителей педагогической профессии и, возможно, отличается иной комбинацией изучаемых параметров по сравнению с общей выборкой. По критерию Стьюдента значимых различий между группами учителей по всем изучаемым параметрам — самооффективность, субфакторы профессионального выгорания, профессиональное выгорание в целом — не выявлено. Это относится и к сравниваемым группам без дифференциации испытуемых по странам проживания, и к подгруппам испытуемых, проживающих в РФ, РК, РБ, КР.

Учитывая специфичность группы школьных учителей, можно было ожидать иную специфику кросс-культурных различий в этой группе по сравнению с общей выборкой. Испытуемые, работающие с детьми с ОВЗ в разных странах, в наибольшей степени различаются по параметрам «редукция персональных достижений» ($F=5,07, p=0,03$) и «самоэффективность» ($F=5,25, p=0,02$). Согласно данным апостериорных сравнений, различия получены «за счет» результатов испытуемых, проживающих в Киргизии, которые имеют высокий по сравнению с другими испытуемыми уровень редукции персональных достижений и высокий уровень самооффективности (рис. 1, 2).

Испытуемые, не работающие с детьми с ОВЗ в разных странах, в наибольшей степени различаются по параметру «редукция персональных достижений» ($F=3,50, p<0,001$). Согласно данным апостериорных сравнений, группы попарно значимо отличаются друг от друга.

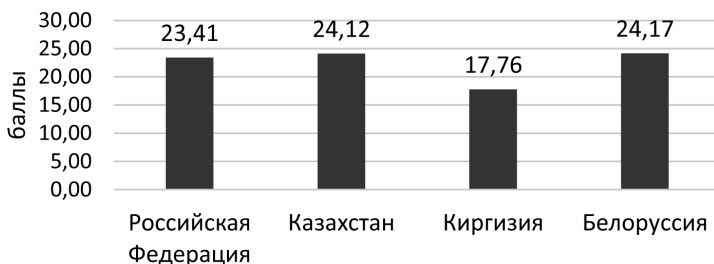


Рис. 1. Уровень редукции персональных достижений у испытуемых, работающих с детьми с ОВЗ

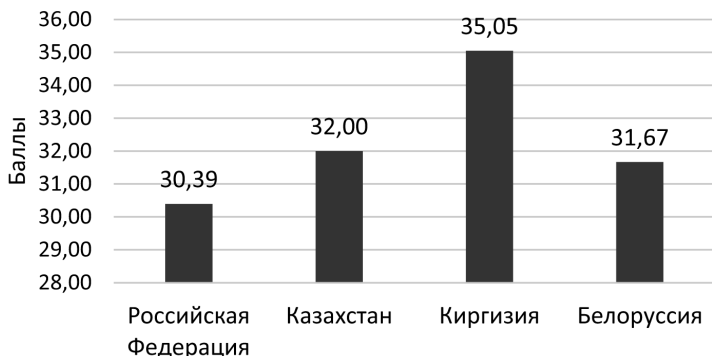


Рис. 2. Уровень самооффективности у испытуемых, работающих с детьми с ОВЗ

Таким образом, наличие/отсутствие у учителей опыта работы с детьми, имеющими ОВЗ, не оказывает влияния на самооффективность. Однако еще раз подтвердилась обратная зависимость самооффективности от редукции персональных достижений.

Обсуждение результатов

Имеющиеся в научной литературе данные о влиянии самооффективности педагогов на их профессиональное выгорание убедительны, однако мало внимания уделяется обратной зависимости. Между тем она хорошо объясняется содержанием и сущностью профессионального выгорания. Эмоциональное истощение как субсиндром профессионального выгорания представляет собой исчерпанность собственных эмоциональных ресурсов. Редукция персональных достижений выражается в снижении чувства компетентности, негативном самовосприятии в профессиональном плане [13].

Отсутствие положительной корреляции возраста испытуемых с уровнем профессионального выгорания является, по-видимому, вариантом «ошибки выжившего»: педагоги, продолжающие трудовую деятельность в среднем и более возрасте, изначально имели некий индивидуально обусловленный психологический потенциал сопротивления выгоранию.

Важным представляется также приведенный в тексте результат об отсутствии значимых различий по выраженности симптомов профессионального выгорания и по самооффективности между учителями, работающими и не работающими с детьми, которые имеют нарушения развития, при том что закономерно было предположить: поскольку работа с обучающимися с ОВЗ более энергетически затратна, чем работа с обычными детьми, профессиональное выгорание у двух групп учителей различается по выраженности. Подобный артефакт отмечался ранее и в других исследованиях [7]. Вероятно, отсутствие различий объясняется вниманием, которое уделяется подготовке учителей, работающих в условиях инклюзии, и эффективностью тех обучающих программ, которые проходят педагоги ин-

клюзивного образования, что повышает их устойчивость к неблагоприятным факторам профессиональной деятельности.

Группы учителей разных стран, обучающих детей с ОВЗ, меньше различаются между собой по изучаемым параметрам, чем группы учителей, которые не работают с такими детьми. Возможно, это объясняется общей инклюзивной повесткой, реализуемой в разных странах, что делает образовательное пространство, создаваемое для детей с ОВЗ в разных странах, до определенной степени универсальным.

В выборках учителей разных стран, работающих и не работающих с детьми с ОВЗ, уровень самооффективности выше среднего. Этот неочевидный результат можно объяснить следующим образом. Несмотря на, казалось бы, устойчивое понимание самооффективности как убежденности человека в своих возможностях решения профессиональных задач, внутренняя презентированность данного личностного феномена неоднозначна, и наличие этой проблемы фиксируется в литературе [3]. Внутренние критерии профессиональной успешности высоко индивидуализированы. В деятельности школьного педагога высоко вероятна такая субъективная «модель» самооффективности, которая ориентирована в большей степени на процесс деятельности, чем на результат. Кроме того, восприятие самооффективности может различаться у субъекта в разных видах деятельности и даже в отношении разных сторон одной и той же деятельности [9]. И то, и другое обстоятельство может повлиять на трактовку испытуемыми вопросов шкалы общей самооффективности.

Выводы

Согласно полученным данным, поставленная в исследовании гипотеза нашла частичное подтверждение: возраст педагогов и стаж их профессиональной деятельности значимого влияния на самооффективность не оказывают. При этом самооффективность можно прогнозировать на основании показателей выгорания, что касается разных стран, хотя и не в одинаковой степени. Редукция,

полное или частичное обесценивание персональных достижений педагогов, является фактором, отчетливо негативно влияющим на самооффективность независимо от страны проживания. В двух из четырех изучаемых стран предиктором самооффективности, также влияющим на нее отрицательно, является эмоциональное истощение. Кросс-культурные различия изучаемых закономерностей фрагментарны и не позволяют говорить о каких-либо устойчивых тенденциях. Стоит отметить, однако, сходство между РФ и РБ и отличие как от этих стран, так и друг от друга КР и РК.

В практическом отношении данные о субфакторах профессионального выгорания как предикторах самооффективности педагогов имеют значение для консультационной и тренинговой работы. Есть основания полагать, основываясь на приведенных выше данных, что работа по профилактике редук-

ции персональных достижений эффективна в рамках влияния на процесс формирования самооффективности педагогов. Выявленный в исследовании высокий уровень эмоционального истощения педагогов разных стран также указывает на возможные направления воздействия. Исследовательские перспективы могут быть связаны с изучением факторов самооффективности, не включенных в настоящую работу, например, внешней оценки труда педагогов, их осведомленности об успешности коллег, наличии у них внепрофессиональных видов деятельности. Если продолжить кросс-культурный ракурс исследования, данные о новых факторах самооффективности будут способствовать интерпретации изложенных в статье результатов, согласно которым в разных странах компоненты профессионального выгорания в качестве предикторов самооффективности образуют различные комбинации.

Литература

1. Абдурахманов Р.А., Глебская О.В. К проблеме эмоционального выгорания педагогов образовательных учреждений // *European research*. 2017. С. 231—236.
2. Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. Оценка инклюзивного процесса как инструмент проектирования инклюзии в образовательной организации // *Психологическая наука и образование*. 2021. Т. 26. № 5. С. 116—126. DOI:10.17759/pse.2021260509
3. Бульинко Н.А., Коломейцев Ю.А. К проблеме самооффективности личности в психологии // *Вестник Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя ІП Шамякіна*. 2009. № 3(24). С. 38—44.
4. Водопьянова Н.Е., Густелева А.Н., Родионова Е.А. Сравнительный анализ кросскультурных различий профессионального выгорания российских и израильских учителей // *Terra Linguistica*. 2013. № 184. С. 111—118.
5. Водопьянова Н.Е., Густелёва А.Н. Воспринимаемая самооффективность и ресурсообеспеченность как факторы, препятствующие профессиональному выгоранию // *Вестник Тверского государственного университета*. Серия: Педагогика и психология. 2013. № 4. С. 23—30.
6. Гвоздовенко А.А., Шевелёва А.М. Взаимосвязь эмоционального выгорания педагогов с увлечённостью работой, самооффективностью и балансом работы и личной жизни // *Профессиональные представления: сборник научных трудов*. № 1(14). 2022. С. 135—144.
7. Кочетков Н.В. и др. Актуальные зарубежные исследования профессионального выгорания у учителей // *Современная зарубежная психология*. 2023. Т. 12. № 2. С. 43—52. DOI:10.17759/jmfp.2023120204
8. Орёл В.Е. Синдром психического выгорания личности. Litres, 2015.
9. Погорелов А.А. Самооффективность как предиктор эффективного и безопасного поведения личности // *Известия Южного федерального университета*. Технические науки. 2012. Т. 129. № 4. С. 140—145.
10. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. СПб.: Речь, 2001. 448 с.
11. Ромек В.Г., Шварцер Р., Ерусалем М. Русская версия шкалы общей само-эффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема // *Иностранная психология*. 1996. № 7. С. 71—77.
12. Собкин В.С., Фомиченко А.С. Самооффективность учителя и учебная деятельность учащихся (по материалам зарубежных публикаций) // *Человек и образование*. 2017. № 4(53). С. 176—183.
13. Старченкова Е.С., Водопьянова Н. Синдром выгорания: диагностика и профилактика: практ. пособие. 2-е изд. Спб.: Питер, 2008. 258 с.

14. A. Dexter C., Wall M. Reflective functioning and teacher burnout: the mediating role of self-efficacy // *Reflective Practice*. 2021. Vol. 22. № 6. P. 753—765. DOI:10.1080/14623943.2021.1968817
15. An S., Tao S. English as a foreign language teachers' burnout: The predictor powers of self-efficacy and well-being // *Acta Psychologica*. 2024. Vol. 245. Article ID 104226. DOI:10.1016/j.actpsy.2024.104226
16. Bandura A. (ed.). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge university press, 1997. 315 p. DOI:10.1891/0889-8391.10.4.313
17. Beltman S., Mansfield C., Price A. Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience // *Educational research review*. 2011. Vol. 6. № 3. P. 185—207. DOI:10.1016/j.edurev.2011.09.001
18. Friesen D.C., Shory U., Lamoureux C. The role of self-efficacy beliefs and inclusive education beliefs on teacher burnout // *Social Sciences & Humanities Open*. 2023. Vol. 8. № 1. P. 100599. DOI:10.1016/j.ssaho.2023.100599
19. Gkontelos A., Vaiopoulou J., Stamovlasis D. Teachers' Innovative Work Behavior as a Function of Self-Efficacy, Burnout, and Irrational Beliefs: A Structural Equation Model // *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. 2023. Vol. 13. № 2. P. 403—418. DOI:10.3390/ejihpe13020030
20. Hassan O., Ibourk A. Burnout, self-efficacy and job satisfaction among primary school teachers in Morocco // *Social Sciences and Humanities Open*. 2021. Vol. 4. № 1. Article ID 100148. DOI:10.1016/j.ssaho.2021.100148
21. Odanga S.J.O., Aloka P.J.O., Raburu P.A. Influence of marital status on teachers' self-efficacy in secondary schools of Kisumu County, Kenya. 2015. DOI:10.5901/ajis.2015.v4n3p115
22. Tian Y., Yungui G. How Does Transformational Leadership Relieve Teacher Burnout: The Role of Self-Efficacy and Emotional Intelligence // *Psychological Reports*. 2024. Vol. 127. № 2. P. 936—956. DOI:10.1177/00332941221125773
23. Weissenfels M., Benick M., Perels F. Can teacher self-efficacy act as a buffer against burnout in inclusive classrooms? // *International Journal of Educational Research*. 2021. Vol. 109. P. 101794. DOI:10.1016/j.ijer.2021.101794
24. Wray E., Sharma U., Subban P. Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review // *Teaching and Teacher Education*. 2022. Vol. 117. P. 103800. DOI:10.1016/j.tate.2022.103800
25. Yildizli H. Structural Relationships among Teachers' Goal Orientations for Teaching, Self-Efficacy, Burnout, and Attitudes towards Teaching // *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*. 2019. Vol. 12. № 4. P. 111—125. DOI:10.7160/eriesj.2019.120402

References

1. Abdurahmanov R.A., Glebskaja O.V. K probleme jemocional'nogo vygoranija pedagogov obrazovatel'nyh uchrezhdenij [On the problem of emotional burnout of teachers of educational institutions]. *European research*, 2017, pp. 231—236.
2. Alehina S.V., Mel'nik Ju.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Ju. Ocenka inkluzivnogo processa kak instrument proektirovanija inkluziv v obrazovatel'noj organizacii [Evaluation of the inclusion process as an instrument for designing inclusions in the educational organization]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 5, pp. 116—126. DOI:10.17759/pse.2021260509
3. Bulyanko N.A., Kolomejcev Ju.A. K probleme samojeffektivnosti lichnosti v psihologii [A. On the problem of personality self-efficacy in psychology], 2009, no. 3(24), pp. 38—44.
4. Vodop'janova N.E., Gusteleva A.N., Rodionova E.A. Sravnitel'nyj analiz krosskul'turnyh razlichij professional'nogo vygoranija rossijskih i izrail'skih uchitelej [Comparative analysis of cross-cultural differences in professional development of Russian and Israeli teachers]. *Terra Linguistica*, 2013, no. 184, pp. 111—118.
5. Vodop'janova N.E., Gustel'jova A.N. Vosprinimaemaja samojeffektivnost' i resursoobespechennost' kak factory, prepjatsstvujushhie professional'nomu vygoraniju [Perceived self-efficacy and resource availability as factors preventing professional burnout]. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika i psihologija* [Bulletin of Tver State University], 2013, no. 4, pp. 23—30.
6. Gvozdovento A.A., Shevel'jova A.M. Vzaimosvjaz' jemocional'nogo vygoranija pedagogov s uvlechnonost'ju rabotoj, samojeffektivnost'ju i balansom raboty i lichnoj zhizni [The relationship between emotional burnout of teachers, passion for work, self-efficacy, and work-life balance]. *Professional'nye predstavlenija: sbornik nauchnyh trudov* [Professional ideas: a collection of scientific papers], 2022, no. 1(14), pp. 135—144.
7. Kochetkov N.V. i dr. Aktual'nye zarubezhnye issledovanija professional'nogo vygoranija u uchitelej [Current foreign studies of professional burnout in teachers]. *Sovremennaja zarubezhnaja psihologija* [Modern foreign psychology], 2023. Vol. 12, no. 2, pp. 43—52. DOI:10.17759/jmfp.2023120204

8. Orjol V.E. Sindrom psihicheskogo vygoranija lichnosti [Syndrome of mental burnout of the individual]. Litres, 2015.
9. Pogorelov A.A. Samojeffektivnost' kak prediktor jeffektivnogo i bezopasnogo povedenija lichnosti [Self-efficacy as a predictor of effective and safe behavior of the individual]. *Izvestija Juzhnogo federal'nogo universiteta. Tehniceskie nauki* [Bulletin of the Southern Federal University. Technical sciences], 2012. Vol. 129, no. 4, pp. 140—145.
10. Praktikum po psihologii menedzhmenta i professional'noj dejatel'nosti [Practical training in psychology of management and professional activity] / Pod red. G.S. Nikiforova, M.A. Dmitrievoj, V.M. Snetkova. Saint Petersburg: Rech', 2001. 448 p.
11. Romek V.G., Shvarcer R., Erusalem M. Russkaja versija shkaly obshhej samo-jeffektivnosti R. Shvarcera i M. Erusalema [Russian version of the general self-efficacy scale of R. Schwarzer and M. Jerusalem]. *Inostrannaja psihologija* [Foreign Psychology], 1996, no. 7, pp. 71—77.
12. Sobkin V.S., Fomichenko A.S. Samojeffektivnost' uchitelja i uchebnaja dejatel'nost' uchashhihsja (po materialam zarubezhnyh publikacij) [Teacher self-efficacy and students' learning activities (based on foreign publications)]. *Chelovek i obrazovanie* [Man and education], 2017, no. 4(53), pp. 176—183.
13. Starchenkova E.S., Vodop'janova N. Sindrom vygoranija: diagnostika i profilaktika: prakt. posobie. 2-e izd [Burnout syndrome: diagnostics and prevention: practical. manual. 2nd ed.]. Saint Petersburg: Piter, 2008. 258 p.
14. A. Dexter C., Wall M. Reflective functioning and teacher burnout: the mediating role of self-efficacy. *Reflective Practice*, 2021. Vol. 22, no. 6, pp. 753—765. DOI:10.1080/14623943.2021.1968817
15. An S., Tao S. English as a foreign language teachers' burnout: The predictor powers of self-efficacy and well-being. *Acta Psychologica*, 2024. Vol. 245. Article ID 104226. DOI:10.1016/j.actpsy.2024.104226
16. Bandura A. (ed.). Self-efficacy in changing societies. Cambridge university press, 1997. 315 p. DOI:10.1891/0889-8391.10.4.313
17. Beltman S., Mansfield C., Price A. Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational research review*, 2011. Vol. 6, no. 3, pp. 185—207. DOI:10.1016/j.edurev.2011.09.001p
18. Friesen D.C., Shory U., Lamoureux C. The role of self-efficacy beliefs and inclusive education beliefs on teacher burnout. *Social Sciences & Humanities Open*, 2023. Vol. 8, no. 1, p. 100599. DOI:10.1016/j.ssaho.2023.100599
19. Gkontelos A., Vaiopoulou J., Stamovlasis D. Teachers' Innovative Work Behavior as a Function of Self-Efficacy, Burnout, and Irrational Beliefs: A Structural Equation Model. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 2023. Vol. 13, no. 2, pp. 403—418. DOI:10.3390/ejihpe13020030
20. Hassan O., Ibourk A. Burnout, self-efficacy and job satisfaction among primary school teachers in Morocco. *Social Sciences and Humanities Open*, 2021. Vol. 4, no. 1. Article ID 100148. DOI:10.1016/j.ssaho.2021.100148
21. Odanga S.J.O., Aloka P.J.O., Raburu P.A. Influence of marital status on teachers' self-efficacy in secondary schools of Kisumu County, Kenya. 2015. DOI:10.5901/ajjs.2015.v4n3p115
22. Tian Y., Yungui G. How Does Transformational Leadership Relieve Teacher Burnout: The Role of Self-Efficacy and Emotional Intelligence. *Psychological Reports*, 2024. Vol. 127, no. 2, pp. 936—956. DOI:10.1177/00332941221125773
23. Weissenfels M., Benick M., Perels F. Can teacher self-efficacy act as a buffer against burnout in inclusive classrooms? *International Journal of Educational Research*, 2021. Vol. 109, p. 101794. DOI:10.1016/j.ijer.2021.101794
24. Wray E., Sharma U., Subban P. Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 2022. Vol. 117, p. 103800. DOI:10.1016/j.tate.2022.103800
25. Yildizli H. Structural Relationships among Teachers' Goal Orientations for Teaching, Self-Efficacy, Burnout, and Attitudes towards Teaching. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 2019. Vol. 12, no. 4, pp. 111—125. DOI:10.7160/eriesj.2019.120402

Информация об авторах

Конева Елена Витальевна, доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей психологии, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова» (ФГБОУ ВО ЯрГУ), г. Ярославль, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6981-0341>, e-mail: ev-kon@yandex.ru

Кукубаева Асия Хайрушевна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социально-педагогических дисциплин, Кокшетауский университет имени Абая Мырзахметова, г. Кокшетау, Республика Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2865-3455>, e-mail: kukubaeva_2011@mail.ru

Рощина Галина Всеволодовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры медико-биологических основ дефектологии и теории логопедии, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (ФГБОУ ВО ЯГПУ им. К.Д. Ушинского), г. Ярославль, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4295-6775>, e-mail: g.roschina2020@mail.ru

Русанова Лилия Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент, заместитель директора, ГОУ Ярославской области «Центр помощи детям», г. Ярославль, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7601-0181>, e-mail: lirusanova@yandex.ru

Information about the authors

Elena V. Koneva, PhD in Psychology, Head of Department of General Psychology, Yaroslavl State University named after P.G. Demidov, Yaroslavl, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6981-0341>, e-mail: ev-kon@yandex.ru

Asiya Kh. Kukubaeva, Doctor in Psychology, Professor of the Department of Social and Pedagogical Disciplines, Kokshetau University named after Abai Myrzakhmetov, Kokshetau, Republic of Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2865-3455>, e-mail: kukubaeva_2011@mail.ru

Galina O. Roshchina, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Biomedical Foundations of Defectology and Theory of Speech Therapy, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4295-6775>, e-mail: g.roschina2020@mail.ru

Liliya S. Rusanova, PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Director, Children's Assistance Center, Yaroslavl, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7601-0181>, e-mail: lirusanova@yandex.ru

Получена 06.08.2024

Received 06.08.2024

Принята в печать 29.10.2024

Accepted 29.10.2024