

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.015.31
ББК Ю969-6

ГРНТИ 14.35.01; 14.07.05

Код ВАК 5.3.4

Водяха Сергей Анатольевич,

SPIN-код: 6125-4420

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и конфликтологии, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: svodyakha@yandex.ru

Водяха Юлия Евгеньевна,

SPIN-код: 5904-5002

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии конфликтологии, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: jullyaa@yandex.ru

Егорова Анастасия Викторовна,

студент Института психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: nastenka.isakova.99@inbox.ru

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ, СТРЕМЯЩИХСЯ К ДОСТИЖЕНИЮ УСПЕХА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогическая психология; педагоги; эмоциональное выгорание; синдром эмоционального выгорания; мотивация достижения; профессиональное выгорание; профилактика профессионального выгорания; профилактическая работа; достижение успеха

АННОТАЦИЯ. Авторы рассматривают основные теоретические аспекты проблемы мотивации достижения как предиктора профессионального выгорания педагогов в начале третьего тысячелетия. В настоящее время проблема профессионального выгорания является весьма актуальной проблемой отечественной и зарубежной психолого-педагогической практики. Стоит отметить, что психологические аспекты данной проблемы в отечественной науке недостаточно изучены. Педагоги, ориентированные на избегание неудач, в большей степени подвержены эмоциональному выгоранию. На основании анализа состояния изучения проблемы исследования авторы предположили, что мотивация достижения снижает риск эмоционального выгорания педагогов. Целью исследования было сравнение показателей профессионального выгорания у педагогов с высоким и низким уровнем мотивации достижения. В исследовании приняли участие 123 респондента, проживающие в Краснодарском крае. Средний возраст испытуемых – 34,6 лет ($SD = 11,5$). В исследовании использовались тест мотивации достижения А. Мехрабяна и опросник эмоционального выгорания В. В. Бойко. Авторы пришли к заключению, что большинство параметров эмоционального выгорания педагогов связаны с мотивацией достижения. Педагоги, склонные к избеганию неудач, чаще страдают от профессионального выгорания. Мотивация достижения, по мнению авторов, является важным предиктором превенции профессионального выгорания педагогов. Результаты исследования позволяют разработать комплексную модели профилактики эмоционального выгорания педагогов в условиях образовательной среды и рекомендации для педагогов-психологов, специалистов-смежников, а также педагогов и администрации образовательных учреждений.

БЛАГОДАРНОСТИ: исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ по теме «Научно-методическое обеспечение комплексной модели профилактики эмоционального выгорания педагогов в условиях образовательной среды».

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Водяха, С. А. Особенности эмоционального выгорания педагогов, стремящихся к достижению успеха / С. А. Водяха, Ю. Е. Водяха, А. В. Егорова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 3. – С. 355–361.

Vodyakha Sergey Anatolyevich,

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of General Psychology and Conflictology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Vodyakha Yuliya Evgenyevna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of General Psychology and Conflictology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Egorova Anastasia Viktorovna,

Student of Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

FEATURES OF EMOTIONAL BURNOUT OF TEACHERS STRIVING TO ACHIEVE SUCCESS

KEYWORDS: pedagogical psychology; teachers; emotional burnout; emotional burnout syndrome; achievement motivation; professional burnout; prevention of professional burnout; preventive work; achieving success

ABSTRACT. The authors consider the main theoretical aspects of the problem of motivating achievement as a predictor of professional burnout of teachers at the beginning of the third millennium. Currently, the problem of professional burnout is a very urgent problem of domestic and foreign psychological and pedagogical practice. It is worth noting that the psychological aspects of this problem in domestic science are not sufficiently studied. Educators focused on avoiding failure are more prone to burnout. Based on an analysis of the state of study of the study problem, the authors suggested that motivation to achieve reduces the risk of emotional burnout of teachers. The aim of the study was to compare occupational burnout rates in educators with high and low levels of achievement motivation. The study involved 123 respondents living in the Krasnodar Territory. Mean age of subjects – 34,6 years (SD = 11,5). The study used a test of motivation for achieving A. Mehrabyan and a questionnaire of emotional burnout V. V. Boyko. The authors concluded that most parameters of teacher burnout are related to the motivation for achievement. Educators prone to avoiding failure are more likely to suffer professional burnout. Motivation for achievement, according to the authors, is an important predictor of the prevention of professional burnout of teachers. The results of the study make it possible to develop a comprehensive model for the prevention of emotional burnout of teachers in an educational environment and recommendations for educational psychologists, allied specialists, as well as teachers and their administration of educational organizations.

ACKNOWLEDGEMENTS: research within the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation on the topic “Scientific and methodical provision of a comprehensive model of prevention of emotional burnout of teachers in the educational environment”.

FOR CITATION: Vodyakha, S. A., Vodyakha, Yu. E., Egorova, A. V. (2024). Features of Emotional Burnout of Teachers Striving to Achieve Success. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 3, pp. 355–361.

Педагоги являются специалистами, по мнению Л. Дарлинг-Хеммонд и ее коллег, несущими ответственность перед всеми заинтересованными сторонами образовательной системы, поскольку считается, что они имеют большую возможность, чем другие агенты социальной среды, влиять как на достижения отдельных учащихся, так и на общую продуктивность учебно-воспитательного процесса [7].

Ш. Ли рассматривает в качестве одной из важных переменных профессионального выгорания учителей неспособность справиться с тревогой, связанной с работой, ухудшение социальных отношений, устойчивое утомление и снижение интереса к профессии [9]. Выгорание учителей является широко распространенной проблемой, которая давно изучается в области педагогической психологии. Эмоциональное выгорание педагогов является серьезной проблемой из-за его негативного воздействия на психологическое благополучие учителей, удовлетворенность работой и академические достижения и результаты учащихся [5].

В последние годы, как справедливо отметила А. Данилиду и ее коллеги, устойчивость и мотивация достижения учителей были признаны важными компонентами педагогического благополучия и профилактики профессионального выгорания педагогов [6]. В программах подготовки учителей главное значение имеют профессиональное выгорание и стресс учителей, поскольку считается, что они могут быть важными факторами, способствующими уходу учителей из профессии [4].

Мотивацию достижения педагога можно охарактеризовать как уверенность человека в собственных способностях организовывать, планировать и осуществлять деятельность, необходимую для достижения

конкретных образовательных целей. Мотивация достижения педагога относится к вере учителя в свою способность успешно выполнять конкретные педагогические задачи и обязанности. Это важный фактор, определяющий продуктивность учителя, удовлетворенность работой и психологическое благополучие [15]. Исследования показали, что учителя, ориентированные на высокий уровень притязаний, более эффективны в своей педагогической деятельности и с большей вероятностью будут упорны при разрешении проблемных ситуаций [14]. Они также, как правило, более продуктивно взаимодействуют со своими воспитанниками, имеют более близкие отношения с коллегами и испытывают меньше стресса и эмоционального выгорания [16].

На основе вышеизложенного авторы предположили, что мотивация достижения является важным предиктором профилактики профессионального выгорания педагогов. Таким образом, мотивация достижения успеха предположительно свойственна педагогам, склонным к профессиональному выгоранию, в то время как мотивация избегания будет проявляться у педагогов с высоким уровнем эмоционального выгорания.

Методология и методы исследования. В исследовании участвовали 123 педагога дошкольного образования г. Новороссийска, Краснодарского края. Испытуемые были стратифицированы по стажу педагогической работы и в дальнейшем выборка была рандомизирована. Средний возраст педагогов – 34,6 лет (SD = 11,5). В исследовании использовались следующие методики:

1. Тест мотивации достижения А. Мехрабяна.
2. Опросник эмоционального выгорания В. В. Бойко.

В результате исследования испытуемые были поделены на 2 контрастные группы – педагоги с мотивацией достижения успеха (23 человека) и педагоги с мотивацией из-

бегания неудач (32 человека).

Результаты исследования и их обсуждение.

Таблица

Анализ различий среднеарифметических величин эмоционального выгорания педагогов, в зависимости от выраженности мотивации достижения успеха

Показатели	Мотивация избегания	Мотивация достижения	t-критерий Стьюдента	p
Напряжение	34,0	12,06	2,785	0,0096
Переживание психотравмы	13,14	3,6	3,089	0,0046
Неудовлетворенность собой	6,85	3,13	2,209	0,0358
Загнанность	4,42	2,13	1,16	0,2555
Тревога	9,57	3,2	2,46	0,02
Резистенция	61,71	32,0	3,178	0,0036
Реагирование	17,14	12,1	1,51	0,141
Дезориентация	15,71	11,8	2,415	0,0227
Экономия	13,57	1,73	4,132	0,0003
Редукция	15,28	6,33	2,619	0,0142
Истощение	48,71	14,06	3,59	0,0012
Дефицит	11,42	2,93	3,32	0,0025
Эмоциональное отчуждение	13,42	6,2	3,028	0,0053
Личностное отчуждение	12,85	1,2	3,78	0,0007
Психосоматические нарушения	11,0	3,73	2,54	0,016

Статистический анализ показывает, что значимые различия были выявлены по большинству показателей эмоционального выгорания. Среднеарифметическая величина выраженности напряжения в целом у стремящихся достигнуть успеха педагогов равна 12,06 против 34,0 у их коллег, старающихся избежать неудачи (t-критерий Стьюдента равен 2,785 при уровне значимости не менее 0,0096). На основе этого можно заключить, что педагоги, сконцентрированные на мыслях о возможных неудачах, чаще воспринимают свою работу как непрерывное психотравмирующее обстоятельство в сравнении с их коллегами. Вероятно, они испытывают истощение не только в результате повышения нагрузки, но и в результате усталости от необходимости взаимодействовать с коллегами и администрацией. Нередко общение с детьми и их родителями приводит этих педагогов к психическому истощению. Педагоги, которые рассматривают педагогическую деятельность в качестве возможности доказать свою состоятельность и стремятся постоянно повышать свой потенциал, более уверены в своих возможностях решать каждодневные проблемные ситуации, возникающие в ходе взаимодействия с детьми, родителями и представителями административного комплекса.

Данные результаты соответствуют результатам исследования М. Даниилиду и ее коллег, пришедших к заключению, что психически устойчивые учителя способны лучше оправиться от неудач и сохранить свою мотивацию и уровень энергии. Они также выявили, что психически устойчивые учителя с большей вероятностью будут по-

зитивно относиться к своей работе, испытывать меньше стресса и получать большее удовлетворение от работы, чем педагоги с менее устойчивой психикой [6].

Педагоги, боящиеся совершить ошибку, чаще переживают условия работы как психотравму, по сравнению с коллегами, ориентированными на избегание проблем. Среднеарифметическая величина выраженности переживания психотравмирующей ситуации у педагогов, стремящихся избежать неудач, равна 13,14 против 3,6 у их коллег, старающихся доказать, что они компетентны (t-критерий Стьюдента равен 3,089 при уровне значимости не менее 0,0046). Они считают, что сам по себе педагогический процесс является источником негативных переживаний. Вероятно, они исходят из убеждения, что большинство позитивных влияний на воспитанников возможны только лишь при преодолении изначально негативной природы ребенка. Свою работу зачастую они рассматривают как мученичество, миссию страдания во имя блага общества.

Педагоги, согласно Х. Лю и В. Чу, рассматривающие свою работу как широкое поле возможностей и чувствующие себя безопасно в педагогическом коллективе, как правило, показывают более высокие результаты образовательной деятельности, например более высокую успеваемость и меньшее количество проблем с поведением. Существует несколько факторов, которые могут способствовать устойчивости учителей, такие как социальная поддержка со стороны коллег и администрации, позитивные отношения между учителем и учени-

ками и эффективные стратегии преодоления трудностей [11].

Педагоги, стремящиеся достичь максимально возможного результата, чаще всего довольны собой. Среднеарифметическая величина выраженности переживания неудовлетворенности собой у педагогов, стремящихся избегать неудач, равна 6,85 против 3,13 у их коллег, старающихся доказать, что они компетентны (t-критерий Стьюдента равен 2,909 при уровне значимости не менее 0,035). Следовательно, удачливые педагоги считают, что они хорошо контролируют ситуацию учебно-воспитательного взаимодействия, и уверены в своих возможностях позитивно влиять на воспитанников и эффективно достигать целей педагогической деятельности [2].

Педагоги, боящиеся совершить оплошность, чаще переживают хроническую тревожность на работе. Среднеарифметическая величина выраженности переживания тревоги у педагогов, стремящихся избегать неудач, равна 9,57 против 3,2 у их коллег, старающихся доказать свою состоятельность (t-критерий Стьюдента равен 2,46 при уровне значимости не менее 0,02). Таким образом, можно предположить, что стремление педагога выбирать нереалистичные цели, либо намного превышающие его уровень достижений, либо стремление решать мелкие и легкодостижимые задачи приводит к закреплению тревожной позиции, выражающейся в негативной антиципации исхода большинства рабочих ситуаций. В связи с этим многие педагоги испытывают тревожность при необходимости беседы с родителями или администрацией, стараются их избегать. Рабочие ситуации нередко переживаются на фоне депрессии.

Педагоги, боящиеся совершить оплошность, чаще находятся на стадии резистентности. Среднеарифметическая величина выраженности резистентности у педагогов, стремящихся избегать неудач, равна 61,31 против 32,0 у их коллег, старающихся доказать свою состоятельность (t-критерий Стьюдента равен 3,18 при уровне значимости не менее 0,0037). Таким образом, можно предположить, что стремление выполнять деятельность для того, чтобы избежать возможных проблем в отношениях с администрацией, зачастую приводит к избыточному эмоциональному истощению, формированию примитивных психологических защит и эмоциональной отрешенности. Любые акты профессиональной коммуникации вызывают переутомление и психическое напряжение [2].

Педагоги, боящиеся совершить оплошность, чаще проявляют эмоционально-моральную дезориентацию на работе. Сред-

неарифметическая величина выраженности переживания тревоги у педагогов, стремящихся избегать неудач, равна 15,71 против 1,78 у их коллег, старающихся доказать свою состоятельность (t-критерий Стьюдента равен 2,41 при уровне значимости не менее 0,023). Следовательно, педагоги, уверенные в своей неудачливости, часто манкируют профессиональными обязанностями, склонны к нарушению трудовой этики и педагогического такта. Такие педагоги не понимают моральной миссии педагога и его роли в становлении новых граждан общества. Их не интересует, что в конечном итоге вынесет воспитанник из образовательного учреждения. Акцентируясь на формальных показателях учебно-воспитательного процесса, они снижают как престиж педагогического труда, так и эффективность педагогической деятельности и, возможно, формируют скепсис в отношении других общественных и государственных институтов [1].

Педагоги, боящиеся совершить оплошность, чаще проявляют расширение сферы экономии эмоций на работе. Среднеарифметическая величина выраженности переживания тревоги у педагогов, стремящихся избегать неудач, равна 13,57 против 1,73 у их коллег, старающихся доказать свою состоятельность (t-критерий Стьюдента равен 4,13 при уровне значимости не менее 0,0003). Педагог превращается в формалиста, как известный литературный герой, человек в футляре. Педагоги все свои действия обосновывают служебными инструкциями, за рамки которых заходить не положено. Возникает внутреннее табу на проявление искренних эмоций в отношениях с детьми и коллегами. Это нарушение эмоциональной сферы может генерализоваться и проявляться не только в производственных отношениях, но и в межличностных отношениях вне работы. Формализация отношений будет приводить к повышению межличностных конфликтов и невозможности подлинной самореализации личности.

Педагоги, боящиеся совершить промашку, чаще склонны к редукции профессиональных обязанностей. Среднеарифметическая величина выраженности у педагогов редукции профессиональных обязанностей, стремящихся избегать неудач, равна 15,28 против 6,33 у их коллег, старающихся доказать свою состоятельность (t-критерий Стьюдента равен 2,612 при уровне значимости не менее 0,013). Таким образом, можно предположить, что педагоги с низким уровнем притязаний довольно редко модифицируют репертуар рабочих действий. Им довольно сложно приспособляться к изменчивой природе педагогического труда, в котором практически невозможно быть

эффективным, действуя по алгоритму.

Педагоги, боящиеся неудачных действий, чаще находятся на стадии истощения. Среднеарифметическая величина выраженности истощения педагогов, стремящихся избежать неудачи, равна 48,71 против 14,06 у их коллег, старающихся доказать свою состоятельность (t-критерий Стьюдента равен 2,612 при уровне значимости не менее 0,013). Таким образом, можно предположить, что педагоги, нереалистично оценивающие свой личностный профессиональный потенциал, имеют более выраженную тенденцию к проявлению профессионального цинизма и примитивизации навыков педагогического общения. Такие педагоги склонны к более простым формам управления коллективом воспитанников – авторитарному или попустительскому [1].

Педагоги, боящиеся обнаружить свое несовершенство, чаще испытывают эмоциональный дефицит. Среднеарифметическая величина выраженности эмоционального дефицита педагогов, стремящихся избежать неудачи, равна 11,42 против 2,93 у их коллег, старающихся доказать свою состоятельность (t-критерий Стьюдента равен 3,32 при уровне значимости не менее 0,0025). Педагоги с такими эмоциональными нарушениями с удовольствием работают в дистантном режиме, потому что любое эмоционально насыщенное общение приводит к астении или депрессии. Взаимодействие с коллегами и воспитуемыми сводится к обмену дежурными фразами и ритуальными формами коммуникации. Эмоциональная жизнь может со временем примитивизироваться, вплоть до снижения саморегуляции и невозможности контролировать базовые эмоции.

Педагоги, боящиеся обнаружить свою некомпетентность, чаще испытывают эмоциональную отчужденность. Среднеарифметическая величина выраженности эмоциональной отчужденности педагогов, стремящихся избежать неудачи, равна 13,42 против 6,2 у их коллег, старающихся доказать свою состоятельность (t-критерий Стьюдента равен 3,028 при уровне значимости не менее 0,005). Педагоги с такими эмоциональными особенностями отличаются неприветливым отношением к коллегам и выраженным безразличием к проблемам детей. Педагог не ощущает собственной вовлеченности в педагогическую деятельность, часто занимает пассивно-рефлексивную позицию при необходимости разрешения проблемных педагогических ситуаций. В результате могут сформироваться выученная беспомощность и устойчивые негативные установки

на личность воспитанников, коллег и других участников учебно-воспитательного процесса. Также для таких специалистов практически невозможна содержательная рефлексия профессиональной деятельности, постепенно превращающейся в бесплодную руминацию.

Педагоги, боящиеся обнаружить свою некомпетентность, чаще испытывают личностную отчужденность. Среднеарифметическая величина выраженности личностной отчужденности педагогов, стремящихся избежать неудачи, равна 13,8 против 1,2 у их коллег, старающихся доказать свою состоятельность (t-критерий Стьюдента равен 3,78 при уровне значимости не менее 0,0007). Следовательно, можно предположить, что педагоги со склонностью занижать свои достижения мало способны регулировать свою деятельность за счет недостаточного целеполагания, сложности выбора на этапе борьбы мотивов, прокрастинации и безразличия по отношению к результатам деятельности. Данное явление скорее всего приводит к низкому уровню саморегуляции деятельности и, следовательно, недостаточности побуждающей функции эмоционально-волевой сферы.

Педагоги, боящиеся обнаружить свою неадекватность, чаще страдают от психосоматических нарушений. Среднеарифметическая величина выраженности психосоматических нарушений педагогов, стремящихся избежать неудачи, равна 11 против 3,53 у их коллег, старающихся доказать свою состоятельность (t-критерий Стьюдента равен 2,54 при уровне значимости не менее 0,016). Таким образом, можно предположить, что низкомотивированные педагоги чаще проявляют такие симптомы, как заикание, ревматоидный артрит, заболевания желудочно-кишечного тракта, гипертония и стенокардия, бронхиальная астма, псориаз, экзема и опоясывающий лишай. Также возможны вегетативные и соматические расстройства (психогенные тики или кардионевроз).

Выводы. На основе эмпирических данных настоящего исследования можно сделать следующие выводы:

1. Большинство параметров эмоционального выгорания педагогов связаны с мотивацией достижения.
2. Педагоги, склонные к избеганию неудач, чаще страдают от профессионального выгорания.
3. Мотивация достижения является важным предиктором превенции профессионального выгорания педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Водяха, С. А. Диагностика и психотерапия комплексного посттравматического стрессового расстройства / С. А. Водяха, П. С. Желяева. – Текст : непосредственный // Проблемы психологического бла-

гополучия : материалы Международной научно-практической онлайн-конференции, Екатеринбург; Фергана, 07 апреля 2023 года. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2023. – С. 299–305. – EDN CCHEOM.

2. Водяха, С. А. Социально-психологические детерминанты школьного благополучия младших подростков / С. А. Водяха. – Текст : непосредственный // Психология образовательной среды: теоретические аспекты и современные тенденции практики : коллективная монография. – Екатеринбург, 2017. – С. 42–60. – EDN YUMEMF.

3. Aloe, A. M. A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout / A. M. Aloe, S. M. Shisler, B. D. Norris et al. – Text : immediate // *Educ. Res. Rev.* – 2014. – Vol. 12. – P. 30–44. – DOI: 10.1016/j.edurev.2014.05.003.

4. Amitai, A. Being pushed out of the career: former teachers' reasons for leaving the profession / A. Amitai, M. van Houtte. – Text : immediate // *Teach. Teach. Educ.* – 2022. – Vol. 110. – P. 103540. – DOI: 10.1016/j.tate.2021.103540.

5. Chang, M. L. Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: appraisal, regulation and coping / M. L. Chang. – Text : immediate // *Motiv. Emot.* – 2013. – Vol. 37. – P. 799–817. – DOI: 10.1007/s11031-012-9335.

6. Daniilidou, A. Primary school teacher's resilience: association with teacher self-efficacy, burnout and stress / A. Daniilidou, M. Platsidou, E. Gonida. – Text : immediate // *Electron. J. Res. Educ. Psychol.* – 2020. – Vol. 18. – P. 549–582. – DOI: 10.25115/ejrep.v18i52.3487.

7. Darling-Hammond, L. Implications for educational practice of the science of learning and development / L. Darling-Hammond, L. Flook, C. Cook-Harvey et al. – Text : immediate // *Appl. Dev. Sci.* – 2020. – Vol. 24. – P. 97–140. – DOI: 10.1080/10888691.2018.1537791.

8. Hakanen, J. J. Burnout and work engagement among teachers / J. J. Hakanen, A. B. Bakker, W. B. Schaufeli. – Text : immediate // *J. Sch. Psychol.* – 2006. – Vol. 43. – P. 495–513. – DOI: 10.1016/j.jsp.2005.11.001.

9. Li, S. The effect of teacher self-efficacy, teacher resilience, and emotion regulation on teacher burnout: a mediation model / S. Li. – Text : immediate // *Front. Psychol.* – 2023. – Vol. 14. – P. 1185079. – DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1185079.

10. Li, L. The impact of Chinese EFL teachers' emotion regulation and resilience on their success / L. Li, L. Lv. – Text : immediate // *Front. Psychol.* – 2022. – Vol. 13. – P. 1–10. – DOI: 10.3389/fpsyg.2022.898114.

11. Liu L. A model of teachers' growth mindset, teaching enjoyment, work engagement, and teacher grit among EFL teachers / L. Liu, J. Fathi, S. P. Allahveysi, K. Kamran. – Text : immediate // *Front. Psychol.* – 2023. – Vol. 14. – P. 1137357. – DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1137357.

12. Polat, D. D. Exploring teachers' resilience in relation to job satisfaction, burnout, organizational commitment and perception of organizational climate / D. D. Polat, M. Iskender. – Text : immediate // *Int. J. Psychol. Educ. Stud.* – 2018. – Vol. 5. – P. 1–13. – DOI: 10.17220/ijpes.2018.03.001.

13. Schaufeli, W. B. Efficacy or inefficacy, that's the question: burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs / W. B. Schaufeli, M. Salanova. – Text : immediate // *Anxiety Stress Coping.* – 2007. – Vol. 20. – P. 177–196. – DOI: 10.1080/10615800701217878.

14. Skaalvik, E. M. Teacher self-efficacy and perceived autonomy: relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion / E. M. Skaalvik, S. Skaalvik. – Text : immediate // *Psychol. Rep.* – 2014. – Vol. 114. – P. 68–77. – DOI: 10.2466/14.02.PRO.114k14wo.

15. Tschannen-Moran, M. Teacher efficacy: capturing an elusive construct / M. Tschannen-Moran, A. W. Hoy. – Text : immediate // *Teach. Teach. Educ.* – 2001. – Vol. 17. – P. 783–805. – DOI: 10.1016/S0742-051X(01)00036-1.

16. Zee, M. Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: a synthesis of 40 years of research / M. Zee, H. M. Koomen. – Text : immediate // *Rev. Educ. Res.* – 2016. – Vol. 86. – P. 981–1015. – DOI: 10.3102/0034654315626801.

REFERENCES

1. Vodyakha, S. A., Zhelyaeva, P. S. (2023). Diagnostika i psixhoterapiya kompleksnogo posttravmaticheskogo stressovogo rasstroistva [Diagnosis and Psychotherapy of Complex Post-traumatic Stress Disorder]. In *Problemy psixhologicheskogo blagopoluchiya: materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi onlain-konferentsii, Ekaterinburg; Fergana, 07 aprelya 2023 goda*. Ekaterinburg, Ural'skii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet, pp. 299–305. EDN CCHEOM.

2. Vodyakha, S. A. (2017). Sotsial'no-psixhologicheskie determinanty shkol'nogo blagopoluchiya mladshikh podrostkov [Socio-Psychological Determinants of School Well-being of Younger Adolescents]. In *Psixhologiya obrazovatel'noi sredy: teoreticheskie aspekty i sovremennye tendentsii praktiki: kolektivnaya monografiya*. Ekaterinburg, pp. 42–60. EDN YUMEMF.

3. Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D. et al. (2014). A Multivariate Meta-analysis of Student Misbehavior and Teacher Burnout. In *Educ. Res. Rev.* Vol. 12, pp. 30–44. DOI: 10.1016/j.edurev.2014.05.003.

4. Amitai, A., Van Houtte, M. (2022). Being Pushed Out of the Career: Former Teachers' Reasons for Leaving the Profession. In *Teach. Teach. Educ.* Vol. 110, p. 103540. DOI: 10.1016/j.tate.2021.103540.

5. Chang, M. L. (2013). Toward a Theoretical Model to Understand Teacher Emotions and Teacher Burnout in the Context of Student Misbehavior: Appraisal, Regulation and Coping. In *Motiv. Emot.* Vol. 37, pp. 799–817. DOI: 10.1007/s11031-012-9335.

6. Daniilidou, A., Platsidou, M., Gonida, E. (2020). Primary School Teachers Resilience: Association with Teacher Self-efficacy, Burnout and Stress. In *Electron. J. Res. Educ. Psychol.* Vol. 18, pp. 549–582. DOI: 10.25115/ejrep.v18i52.3487.

7. Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey et al. (2020). Implications for Educational Practice of the Science of Learning and Development. In *Appl. Dev. Sci.* Vol. 24, pp. 97–140. DOI: 10.1080/10888691.2018.1537791.
8. Hakanen, J. J., Bakker, A. B., Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and Work Engagement among Teachers. In *J. Sch. Psychol.* Vol. 43, pp. 495–513. DOI: 10.1016/j.jsp.2005.11.001.
9. Li, S. (2023). The Effect of Teacher Self-efficacy, Teacher Resilience, and Emotion Regulation on Teacher Burnout: A Mediation Model. In *Front. Psychol.* Vol. 14, p. 1185079. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1185079.
10. Li, L., Lv, L. (2022). The Impact of Chinese EFL Teachers' Emotion Regulation and Resilience on Their Success. In *Front. Psychol.* Vol. 13, pp. 1–10. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.898114.
11. Liu, L., Fathi, J., Allahveysi, S. P., Kamran, K. (2023). A Model of Teachers' Growth Mindset, Teaching Enjoyment, Work Engagement, and Teacher Grit among EFL Teachers. In *Front. Psychol.* Vol. 14, p. 1137357. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1137357.
12. Polat, D. D., İskender, M. (2018). Exploring Teachers' Resilience in Relation to Job Satisfaction, Burnout, Organizational Commitment and Perception of Organizational Climate. In *Int. J. Psychol. Educ. Stud.* Vol. 5, pp. 1–13. DOI: 10.17220/ijpes.2018.03.001.
13. Schaufeli, W. B., Salanova, M. (2007). Efficacy or Inefficacy, That's the Question: Burnout and Work Engagement, and Their Relationships with Efficacy Beliefs. In *Anxiety Stress Coping.* Vol. 20, pp. 177–196. DOI: 10.1080/10615800701217878.
14. Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2014). Teacher Self-efficacy and Perceived Autonomy: Relations with Teacher Engagement, Job Satisfaction, and Emotional Exhaustion. In *Psychol. Rep.* Vol. 114, pp. 68–77. DOI: 10.2466/14.02.PRO.114k14wo.
15. Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. In *Teach. Teach. Educ.* Vol. 17, pp. 783–805. DOI: 10.1016/S0742-051X(01)00036-1.
16. Zee, M., Koomen, H. M. (2016). Teacher Self-efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-being: A Synthesis of 40 Years of Research. In *Rev. Educ. Res.* Vol. 86, pp. 981–1015. DOI: 10.3102/0034654315626801.