

DOI: 10.22363/2313-1683-2024-21-2-587-607

EDN: LXVYCE

УДК 159.9

Исследовательская статья

Осознанная саморегуляция и удовлетворенность жизнью как ресурсы профессиональной вовлеченности и предупреждения выгорания у современного учителя

И.Н. Бондаренко^{ID}, Т.Г. Фомина^{ID}, В.И. Моросанова^{ID}Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований,
Москва, Российская Федерация pondi@inbox.ru

Аннотация. Актуальность поиска психологических ресурсов поддержания профессиональной вовлеченности и предупреждения эмоционального выгорания определяется высокими нагрузками и стрессовыми условиями работы современных учителей. Цель исследования – выявить регуляторные ресурсы вовлеченности учителей, рассмотреть их как способ защиты от выгорания в зависимости от удовлетворенности жизнью и стажа работы. Выборку исследования составили учителя средних школ Москвы, Московской области и Калуги ($n = 142$ человека, возраст $44,61 \pm 12,29$; средний стаж педагогической деятельности – $19,62 \pm 12,73$), которые были разделены на три группы: стаж 0–5 лет ($n = 21$, возраст $27,5 \pm 6,64$), стаж 5–20 лет ($n = 52$, возраст $38,35 \pm 8,23$), 20 лет и старше ($n = 69$, возраст $54,7 \pm 6,7$). Для диагностики использовались: Утрехтская шкала увлеченности работой (UWES); Опросник профессионального выгорания Маслач (МБВ/ПВ), Шкала удовлетворенности жизнью (SWLS) Э. Динера и др.; Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ-2020) В.И. Моросановой. В результате выявлены положительные взаимосвязи вовлеченности с осознанной саморегуляцией достижения целей, удовлетворенностью и профессиональными достижениями, и отрицательные – с симптомами выгорания. Показано, что уровень вовлеченности и удовлетворенности от стажа работы не зависят, в отличие от проявлений выгорания и регуляторных ресурсов, которые различаются у учителей с разным стажем. Впервые продемонстрирована метаресурсная роль саморегуляции, развитие которой вносит значимый вклад во все компоненты вовлеченности. Учителя с разным стажем работы используют специальные регуляторные ресурсы для ее поддержания. Наличие ресурсов зависит от содержательных задач профессиональной деятельности. Удовлетворенность жизнью особенно важна на начальном этапе работы в школе, в то время как низкое выгорание является условием высокой вовлеченности для учителей со средним и большим ста-

жем. Полученные результаты обсуждаются в контексте ресурсного подхода, а также практических технологий поддержания вовлеченности и снижения выгорания у учителей.

Ключевые слова: осознанная саморегуляция, вовлеченность, выгорание, ресурсный подход, удовлетворенность, учителя средней школы, педагогический стаж

Благодарности и финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках научного проекта № 20-18-00470 «Саморегуляция и школьная вовлеченность как психологические ресурсы академической успешности: лонгитюдное исследование».

Введение

В настоящее время учитель сталкивается с рядом новых задач, требующих серьезных дополнительных усилий. Освоение современных методов и форм обучения, связанных с информационными технологиями, сочетается с уже привычной перегруженностью бумажными отчетами и традиционными для педагога внеклассной работой, ответственностью за воспитание и с заботой о здоровье, развитии и безопасности учеников. Поскольку преподавание является одной из самых стрессовых профессий (Skaalvik, Skaalvik, 2011), проблема вовлеченности учителей в работу общепризнана (Klassen et al., 2013). Учителя с низкой вовлеченностью часто страдают от выгорания, имеют проблемы со здоровьем (Nakanen et al., 2006), для них характерен высокий абсентеизм (Bal et al., 2013). Все это приводит к неудовлетворенности жизнью и профессиональному выгоранию. Следствием этих процессов являются сильное снижение эффективности профессиональной деятельности педагога, невозможность выполнения поставленных перед ним задач, утрата творческого настроения относительно своего предмета и различные профессиональные деформации. Среди психологических факторов, противостоящих выгоранию, исследователи называют вовлеченность (Schaufeli, Bakker, 2004; Schaufeli et al., 2002) и уделяют большое внимание поиску ее предикторов.

Вовлеченность в профессиональную деятельность определяется как позитивное, приносящее удовлетворение состояние души, связанное с работой, которое характеризуется энергичностью, энтузиазмом и поглощенностью (Schaufeli et al., 2002). Согласно этому подходу, примененному нами в данном исследовании, под энергичностью понимается высокий уровень активности и психической устойчивости во время работы, готовность совершать усилия и настойчивость перед лицом трудностей. Энтузиазм проявляется в чувстве значимости, вдохновении, гордости и вызове. Поглощенность – есть полная концентрация при выполнении своей работы, ощущение быстро проходящего времени, желание возвращаться к этой деятельности после прерывания, переживание радости от достигнутых результатов. Достоинством данного подхода является также обеспеченность его хорошо зарекомендовавшим себя опросником для эмпирических исследований вовлеченности, который мы использовали в данной работе. Исследования,

проведенные в области преподавания, показали, что вовлеченность в работу является положительным предиктором эффективности, благополучия и удовлетворенности профессиональной деятельностью (Granziera et al., 2021). Так, метаанализ, основанный на исследованиях, в которых использовались показатели вовлеченности и выгорания, показал средние корреляции $\rho = -0,48$, $N = 25\,998$ (Crawford et al., 2010).

Понятие «выгорание» было введено для описания постепенного эмоционального истощения и потери мотивации, которые наблюдались у людей, добровольно работавших в организациях по оказанию помощи. По мнению К. Маслач, теоретический подход и опросная методика которой были использованы в нашем исследовании, выгорание — это реакция на хронические эмоциональные, межличностные, организационные или социальные стрессоры на работе (Maslach et al., 2001). Оно имеет три взаимосвязанных компонента: эмоциональное истощение (негативная эмоциональность и потеря энергии), деперсонализация (цинизм) (негативное, бессердечное или чрезмерно отстраненное отношение к другим людям) и снижение профессиональных достижений (снижение самооценки, включая чувство некомпетентности, отсутствие достижений и продуктивности на работе) (Maslach, Leiter, 2016).

Современные исследования выгорания многочисленны. Говоря конкретнее о преподавательской деятельности, В. Агиапонг с коллегами (Agyarpong et al., 2022) продемонстрировали, что выгорание у учителей связано с чрезмерными затратами энергии, сил и ресурсов, которые не всегда успевают восстанавливаться. Роль вовлеченности в противодействии выгоранию трудно переоценить. Так, показано, что вовлеченность, являясь противоположностью выгорания, опосредствует влияние высоких требований работы на плохое самочувствие, организационную приверженность и абсентизм (Барабанщикова, Качина, 2015). Выгорание в свою очередь опосредовало влияние недостатка ресурсов на низкую вовлеченность (Bakker et al., 2023).

Удовлетворенность жизнью — один из самых изученных и стабильных показателей в исследованиях, связанных со взрослыми людьми. Она отражает баланс между желаниями человека и его текущим состоянием. В настоящем исследовании мы используем подход Эд. Динера (Diener et al., 2003), который определяет данный конструкт как интегральную оценку человеком своей жизни, объединяющую частные оценки, которые он дает происходящим с ним событиям и обстоятельствам жизни. Удовлетворенному человеку присущи высокая самооценка, ощущение личного контроля, оптимизм, экстраверсия и социальная компетентность (Diener et al., 2003). По мнению этого автора, субъективное благополучие состоит из следующих компонентов: комплекса приятных эмоций (pleasant affect), комплекса неприятных эмоций (unpleasant affect) и удовлетворенности жизнью. Таким образом, задействуется как когнитивный (оценка удовлетворенности жизнью на интеллектуальном уровне), так и эмоциональный уровень (оценка событий на эмоциональном уровне). Достоинством этого подхода, во-первых,

является возможность респондентам самим определять критерии, по которым они оценивают отдельные аспекты своей жизни. При этом они не ограничиваются лишь аффективными переживаниями, но могут включать и неаффективную информацию, например успех в достижении важных жизненных целей (Diener et al., 2003). Во-вторых, в рамках этого подхода разработана шкала удовлетворенности жизнью, хорошо зарекомендовавшая себя в многочисленных исследованиях. Показано, что на *удовлетворенность жизнью* выгорание влияет негативно (Bakker, de Vries, 2021). В отличие от выгорания, вовлеченность положительно связана с удовлетворенностью жизнью (Hakanen, Schaufeli, 2012; Iancu et al., 2018).

Осознанная саморегуляция (СР) – это рефлексивный инструмент человека, обеспечивающий осознанное выдвижение жизненных целей, управление их достижением и возможность быть самостоятельным, ответственным, гибким и надежным. Осознанная саморегуляция реализуется когнитивно-операциональными компетенциями осознанного *планирования* целей, *моделирования* значимых условий их достижения, *программирования* действий, *оценивания* и *корректировки их результатов*. А также личностно-регуляторными компетенциями: инструментально-личностными свойствами (*гибкость, надежность, настойчивость, ответственность, инициативность* и др.), за которыми стоят личностные стратегии регуляции достижения целей. Система *когнитивно-операциональных и регуляторно-личностных компетенций* и *инструментально-личностных свойств* является механизмом мобилизации и интеграции всех остальных резервов и ресурсов индивидуальности (когнитивных, эмоциональных, личностных) для достижения поставленных целей. От их наличия и развития значимо зависят успешность, надежность, продуктивность и конечный результат действий человека в достижении любой цели. Общее развитие осознанной СР зависит как от когнитивного уровня СР, так и от личностного (Моросанова, 2021).

Применение ресурсного подхода к осознанной саморегуляции (Моросанова, 2014) в нашем исследовании дает возможность рассматривать саморегуляцию учителей как ресурс поддержания вовлеченности и снижения опасности выгорания в профессиональной деятельности педагога. Исследования, выполненные ранее в рамках этого подхода, позволили установить, что выгорание может сопровождаться сниженной регуляцией субъектом своей активности (Фомина, Моросанова, 2013). Также была раскрыта опосредствующая роль осознанной саморегуляции во взаимосвязи вовлеченности в работу и профессионального выгорания у педагогов (Фомина, 2016). В настоящем исследовании предлагается более комплексный подход, направленный на выявление универсальных и специальных ресурсов поддержания вовлеченности и противодействия выгоранию.

Вопрос влияния возраста и стажа работы на уровень выгорания и вовлеченности до сих пор не получил однозначного ответа. Можно предположить, что этот процесс не является ни линейным, ни непрерывным, что подтверждается результатами исследований связи стажа работы и выгорания

(Березина и др., 2023). В отношении вовлеченности мнения исследователей разнятся. Так, Т. Топчан и коллеги показали отсутствие влияния стажа на вовлеченность (Torchyuan, Woehler, 2021). А на выборке китайских учителей ($n=2185$) было продемонстрировано, что учителя с опытом преподавания менее пяти лет показали наибольшую вовлеченность в работу в сравнении с учителями, проработавшими в школе от 16 до 25 лет (Li et al., 2015). Из-за того, что вовлеченность в большей степени зависит от специфики решаемых задач (Bakker et al., 2011; Sonnentag, 2017), а уровень выгорания имеет накопительный эффект, настоящее исследование будет дополнено учетом такой переменной, как стаж работы.

Таким образом, **цель исследования** — выявление регуляторных ресурсов вовлеченности учителей и способов их защиты от выгорания в зависимости от удовлетворенности жизнью и стажа работы.

В исследовании решались следующие **задачи**:

1) изучить взаимосвязь между вовлеченностью, эмоциональным выгоранием, удовлетворенностью и осознанной саморегуляцией достижения профессиональных целей у педагогов;

2) сравнить группы, различающиеся по стажу работы, по исследуемым показателям;

3) выявить регуляторные и личностные предикторы компонентов вовлеченности в группах учителей, различающихся по стажу работы.

Процедура и методы исследования

Участники. Выборка включала 142 учителя (7 % мужчин) общеобразовательных школ Москвы, Троицка, Калуги. Средний возраст от 21 года до 70 лет ($M = 44,61 \pm 12,29$); стаж педагогической деятельности от 0,5 до 47 лет ($M = 19,62 \pm 12,73$). Выделены три группы учителей, различающихся по стажу работы: 1) стаж 0–5 лет ($n = 21$, возраст $27,5 \pm 6,64$); 2) стаж 5–20 лет ($n = 52$, возраст $38,35 \pm 8,23$); 3) стаж 20 лет и больше ($n = 69$, возраст $54,7 \pm 6,7$).

Методики. Данные об осознанной саморегуляции достижения цели, вовлеченности в профессиональную деятельность, удовлетворенности жизнью и о профессиональном выгорании собраны с помощью валидизированных и хорошо зарекомендовавших себя на практике опросников.

1. *Утрехтская шкала увлеченности работой* (Utrecht Work Engagement Scale, UWES) определяет степень увлеченности работой по трем составляющим: энергичность, энтузиазм и поглощенность деятельностью (Schaufeli W. et al., 2002), адаптация Д. Кутузовой (2006).

2. *Опросник профессионального выгорания К. Маслач*, МБИ/ПВ, адаптация Н. Е. Водопьяновой, Е. С. Старченковой (2007) со шкалами: эмоциональное истощение, деперсонализация и редукция профессиональных достижений, и интегральная шкала общего уровня выгорания.

3. *Одношкальный опросник Шкала удовлетворенности жизнью*, SWLS Э. Динера и др., 1985, адаптация Е. Н. Осина, Д. А. Леонтьева (2004).

4. Опросник В.И. Моросановой *Стиль саморегуляции поведения*, ССПМ-2020 (Моросанова, Кондратюк, 2020) со шкалами: планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов, гибкость, настойчивость, надежность и общий уровень саморегуляции.

Статистический анализ данных осуществлялся при помощи статистического пакета IBM SPSS Statistics 26. Применялись следующие процедуры статистического анализа: расчет описательных статистик, анализ значимых различий, кластерный анализ, регрессионный анализ.

Результаты исследования

Связи вовлеченности, эмоционального выгорания, удовлетворенности жизнью и осознанной саморегуляции

Для изучения взаимосвязи между вовлеченностью, эмоциональным выгоранием, удовлетворенностью и осознанной саморегуляцией достижения профессиональных целей выполнен ранговый корреляционный анализ Спирмена. Результаты получены на всей выборке (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Взаимосвязи между вовлеченностью, эмоциональным выгоранием, удовлетворенностью и осознанной саморегуляцией достижения профессиональных целей (вся выборка, N = 142) / Relationships between Engagement, Emotional Burnout, Satisfaction and Conscious Self-Regulation of Professional Goal Attainment (the total sample, N = 142)

Показатели CP / Variables of SR	Вовлеченность / Engagement				Выгорание / Burnout			
	Энергичность / Vigor	Энтузиазм / Dedication	Поглощенность / Absorption	Удовлетворенность жизнью / Life satisfaction	Эмоциональное истощение / Emotional exhaustion	Деперсонализация / Depersonalization	Редукция профессиональных достижений / Personal accomplishment	Выгорание / Burnout
Планирование / Planning	.45	.40	.52	.38	–22	–33	.41	–29
Моделирование / Modeling	.43	.48	.37	.38	–40	–29	.46	–39
Программирование / Programming	.36	.43	.41	.42	–17	–34	.43	–26
Оценивание результатов / Evaluating results	.49	.59	.55	.37	–28	–42	.47	–36
Гибкость / Flexibility	.29	.38	.21	.48	–34	–26	.34	–33
Надежность / Reliability	.44	.49	.30	.40	–46	–30	.34	–45
Настойчивость / Persistence	.43	.53	.46	.45	–22	–32	.51	–28
Общий уровень CP / Total level of SR	.57	.64	.55	.48	–40	–44	.58	–46

Примечание. Все корреляции значимы при $p \leq 0,001$.
Note. All the correlations are significant at $p \leq 0,001$.

Все показатели осознанной саморегуляции положительно взаимосвязаны с вовлеченностью и удовлетворенностью, субъективными переживаниями профессиональной эффективности и отрицательно – с выгоранием. Самые сильные взаимосвязи обнаружены с общим уровнем СР (от 0,57 до 0,68). Отметим компетенции *планирования и оценивания результатов*, как наиболее сильно связанные с вовлеченностью (от 0,40 до 0,59). Удовлетворенность в большей мере связана с *планированием, оцениванием результатов и настойчивостью*. Что касается профессионального выгорания, то самые высокие значения коэффициентов корреляции наблюдаются у эмоционального истощения, деперсонализации и общего уровня выгорания со шкалой *надежности* (0,30–0,46). Шкала «редукция профессиональных достижений» закономерно положительно взаимосвязана с саморегуляцией.

Вклад осознанной саморегуляции в вовлеченность

Для оценки вклада СР в вовлеченность выполнен множественный регрессионный анализ для каждого из ее компонентов по всей выборке учителей (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

Регуляторные и личностные предикторы компонентов вовлеченности у учителей (вся выборка, N = 142) / Regulatory and Personality Predictors of Engagement Components in Teachers (the total sample, N = 142)

Предикторы / Predictors	Beta	Std. Err.	t (136)	p-level
Энергичность / Vigor Adjusted R ² = .457**; F (3.136) = 40.004				
Общий уровень СР / Total level of SR	.326	.080	4.10	.000
Профессиональное выгорание / Professional burnout	-.240	.077	-3.12	.002
Удовлетворенность жизнью / Life satisfaction	.254	.084	3.04	.003
Энтузиазм / Dedication Adjusted R ² = .540***; F (3.136) = 55,507				
Профессиональное выгорание / Professional burnout	-.387	.071	-5.47	.000
Удовлетворенность жизнью / Life satisfaction	.314	.077	4.08	.000
Общий уровень СР / Total level of SR	.182	.073	2.49	.014
Поглощенность / Absorption Adjusted R ² = .285*; F (1.138) = 56,422				
Общий уровень СР / Total level of SR	.539	.072	7.511	.000

Примечание. * p ≤ 0,05; ** p ≤ 0,01; *** p ≤ 0,001.
Note. * p ≤ 0,05; ** p ≤ 0,01; *** p ≤ 0,001.

Полученные результаты показали (см. табл. 2), что *Общий уровень осознанной саморегуляции* вносит вклад в каждый из компонентов вовлеченности. Этот вклад имеет свою специфику. Если энергичность и энтузиазм зависят от саморегуляции, удовлетворенности жизнью и отсутствия выгорания, то поглощенность детерминируется исключительно саморегуляцией.

Сравнение учителей с различным стажем работы по уровню вовлеченности, выгорания, саморегуляции и удовлетворенности

Для сравнения групп, различающихся по стажу работы, выполнено разделение выборки учителей на три группы по следующим критериям: педагогический стаж: от 0 до 5 лет – молодые специалисты, начинающие педагоги, от 5 лет до 20 лет – активно развивающиеся педагоги, более 20 лет – предпенсионный возраст и пенсионеры.

По вовлеченности и удовлетворенности жизнью в трех группах значимых различий не обнаружено (табл. 3). В то же время выявлены значимые различия по шкале *деперсонализация*. Попарное сравнение показало, что учителя, которые проработали в школе более 20 лет, в наименьшей степени склонны к профессиональному цинизму в сравнении с учителями с меньшим стажем работы ($p = 0,008$). Соответственно, им свойственен более низкий уровень эмоционального выгорания ($p = 0,009$).

Таблица 3 / Table 3

Сравнение учителей с различным стажем работы по уровню вовлеченности, выгорания, саморегуляции и удовлетворенности (критерий Краскела–Уоллеса) / Comparison of Teachers with Different Lengths of Service in terms of Engagement, Burnout, Self-Regulation and Life Satisfaction (Kruskal–Wallis Test)

Переменные / Variables	Стаж работы (лет) / Work experience (years)						K–W Test	p
	0–5 N = 21		5–20 N = 52		≥ 20 N = 69			
	M	σ	M	σ	M	σ		
Энергичность / Vigor	4.86	.70	4.7	.96	4.9	.98	3.65	.16
Энтузиазм / Dedication	5.44	.58	4.9	1.19	5.2	1.05	4.49	.11
Поглощенность / Absorption	5.05	.82	4.7	1.17	4.9	1.13	1.49	.48
Удовлетворенность жизнью / Life satisfaction	25.74	3.76	23.1	5.02	24.3	5.10	4.52	.10
Эмоциональное истощение / Emotional Exhaustion	3.08	1.59	3.0	1.48	2.4	1.62	4.96	.08
Деперсонализация / Depersonalization	1.53	1.39	1.7	1.56	1.0	1.24	9.64	.01
Редукция профессиональных достижений / Personal accomplishment	5.31	.72	5.2	.74	5.3	.95	1.27	.53
Выгорание / Burnout	4.61	2.78	4.7	2.71	3.4	2.55	9.35	.01
Планирование / Planning	15.74	3.38	13.3	3.31	14.7	3.30	8.55	.01
Моделирование / Modeling	14.74	2.80	14.0	2.59	14.1	3.01	.86	.65
Программирование / Programming	17.00	2.18	15.8	2.23	17.1	2.50	11.65	.01
Оценка результатов / Evaluating results	16.26	3.87	14.9	3.44	16.2	3.67	6.88	.03
Гибкость / Flexibility	15.32	2.54	13.9	3.50	13.4	3.18	5.03	.01
Надежность / Reliability	13.84	3.67	13.1	3.30	13.9	3.00	2.81	.25
Настойчивость / Persistence	17.58	1.77	16.2	2.15	16.7	2.60	5.85	.05
Общий уровень CP / Total level of SR	11.4	13.5	101.1	14.3	106.0	15.7	6.025	.05

Также учителя различаются по уровню саморегуляции. Сразу отметим, что для всех трех групп, различающихся по стажу, характерен средний уровень СР. В то же время в группе со стажем 0–5 лет этот уровень значимо выше других групп ($p = 0,05$). Среди компетенций, по которым различаются группы, выделим *планирование, программирование, оценивание результатов и свойство гибкости*. Для молодых педагогов характерны относительно высокое развитие *планирования и гибкости*. Вероятно, именно эти компетентности важны на этапе адаптации. В свою очередь, для учителей со стажем 5–20 лет, тех, кто активно работает и развивается в школе, важны *программирование* (то есть краткосрочное пошаговое планирование) и *оценивание результатов*. И для педагогов с большим стажем работы мы наблюдаем средний уровень СР по всем компетенциям, вероятно, этого уровня достаточно для каждодневной школьной жизни.

Оценка вклада в компоненты вовлеченности саморегуляции, удовлетворенности и выгорания для групп с различным стажем работы позволила выявить регуляторные компетенции, которые важны на различных этапах профессиональной деятельности учителя (табл. 4).

Таблица 4 / Table 4

Регуляторные и личностные предикторы компонентов вовлеченности в группах учителей, различающихся по стажу / Regulatory and Personality Predictors of Engagement Components in Groups of Teachers with Different Lengths of Service

Вовлеченность / Engagement	Стаж, годы / Work experience, years	Предикторы / Predictors	β	p
Энергичность / Vigor	≤ 5	$R^2 = .621^{***}; F(4.14) = 5.59$		
		Удовлетворенность жизнью / Satisfaction	.52	.03
		Оценка результатов / Evaluating results	.49	.05
	5–20	$R^2 = .426^{**}; F(3.52) = 14.59$		
		Надежность / Reliability	.34	.011
		Burnout / Выгорание	–.32	.010
	> 20	$R^2 = .569^{***}; F(5.56) = 17.1$		
		Удовлетворенность жизнью / Satisfaction	.24	.047
		Планирование / Planning	.40	.001
		Выгорание / Burnout	–.35	.001
Энтузиазм / Dedication	≤ 5	$R^2 = .416^{**}; F(2.16) = 7.32$		
		Удовлетворенность жизнью / Satisfaction	.47	.04
	5–20	$R^2 = .617^{***}; F(7.48) = 13.67$		
		Выгорание / Burnout	–.41	.001
		Моделирование / Modeling	.27	.030
		Удовлетворенность жизнью / Satisfaction	.28	.015
	> 20	$R^2 = .665^{***}; F(6.55) = 21.27$		
		Выгорание / Burnout	–.46	.000
		Оценка результатов / Evaluating results	.29	.027
		Настойчивость / Persistence	.29	.013
Поглощенность / Absorption	≤ 5	$R^2 = .631^{***}; F(7.11) = 5.39$		
		Выгорание / Burnout	–.66	.01
		Оценка результатов / Evaluating results	.53	.01
		Настойчивость / Persistence	.55	.006
		Моделирование / Modeling	.61	.035
	5–20	$R^2 = .297^{**} F(3.54) = 8.92$		
		Оценка результатов / Evaluating results	.31	.018
	> 20	$R^2 = .569^{***} F(5.57) = 17.38$		
		Оценка результатов / Evaluating results	.29	.052
		Выгорание / Burnout	–.25	.017
		Планирование / Planning	.30	.023

Результаты регрессионного анализа показали (таблица 4), что если у начинающих педагогов только поглощенность «страдает» от выгорания, то у опытных учителей проявления двух компонентов, энтузиазма и энергичности, связаны с низким его уровнем. У учителей с большим стажем работы уже для всех трех компонентов низкое выгорание является значимым условием наличия вовлеченности. Чем меньше преподавательский стаж, тем больше вовлеченность зависит от удовлетворенности жизнью. Отметим наличие специального регуляторного ресурса *оценивания результата* необходимым условием для высокой выраженности вовлеченности на протяжении всей педагогической деятельности.

Обсуждение результатов

Статья посвящена раскрытию и описанию роли осознанной саморегуляции в двух контрастных состояниях, возникающих в профессиональной деятельности учителя, – выгорании и вовлеченности. Результаты, полученные в исследовании, выявили отрицательные взаимосвязи вовлеченности с выгоранием (эмоциональное истощение и деперсонализация) и положительные – с профессиональными достижениями и удовлетворенностью жизнью. Полученные данные согласуются с точкой зрения тех исследователей, которые считают, что вовлеченность противоположна выгоранию, высоко коррелирует с ним, но является самостоятельным феноменом (Schaufeli, Salanova, 2013).

Для прояснения причинно-следственных связей между вовлеченностью и выгоранием, преимущественно касающихся вопроса, что возникает вследствие чего, исследователи настаивают на необходимости учета временного фактора. Так, К. Маслач и М. Лейтер (Maslach, Leiter, 1999) считали, что выгорание возникает, когда снижается вовлеченность, а энергичность, целеустремленность и поглощенность трансформируются в истощение, цинизм и неэффективность, соответственно. Объяснение находим в теории сохранения ресурсов С. Хобфолла (Hobföll, 1989): когда ценные ресурсы теряются (например, энергия в случае выгорания), люди стремятся свести к минимуму все возможные траты из-за опасения больших потерь. Как указывает М. Лейтер, эмоциональное истощение появляется, когда требования работы со временем превышают наличные ресурсы, тогда как цинизм скорее предсказывается ощущением несправедливости (Leiter et al., 2013). Таким образом, для профилактики выгорания учителей важно не пропустить момент частых проявлений негативной эмоциональности, снижения энергичности в работе, а также цинизма, который сводит на нет ощущение ее значимости. Ученые установили временной лаг, при котором эти эффекты становятся статистически значимыми, – 12 месяцев (Maricuțoiu et al., 2017). В свою очередь, в модели *расширения и построения* Б. Фредриксон (Fredrickson, 2004) показала, как опыт положительных эмоций помогает людям рас-

ширять свой репертуар мыслей и действий и в дальнейшем создавать и наращивать внутренние ресурсы. С этой точки зрения, высокий уровень вовлеченности может генерировать значительные личные ресурсы, которые со временем могут защитить человека от выгорания. В то же время А. Мякикангас (Mäkikangas, 2016) подчеркивает, что вовлеченность имеет тенденцию меняться с течением времени, *особенно* это касается молодых сотрудников.

Анализируя различия в профессиональном опыте новичка и специалиста со стажем, Ю.К. Стрелков (2008) сравнивает их по уверенности действий, по времени исполнения, сложности и масштабу решаемых задач, и, добавим, по тем психологическим ресурсам, которые использует учитель, сталкиваясь с отклонениями в течение процесса работы. Поэтому при ответе на вопрос, есть ли специфика в саморегуляции учителей в зависимости от стажа работы, мы сравнили уровень их выгорания, вовлеченности, удовлетворенности жизнью и саморегуляции в трех группах. Результаты сравнения по вовлеченности подтверждают данные исследований, которые не обнаруживают различий по стажу (Куликова, 2021; Topchyan, Woehler, 2021). Вероятно, это связано с тем, что определяющим фактором возникновения вовлеченности является именно соотношение имеющихся компетенций и сложности решаемых задач (Bakker et al., 2023; Csikszentmihalyi et al., 2014). По мере роста профессионализма и та и другая характеристика возрастают. Мы обнаружили самый низкий уровень цинизма в группе учителей с самым большим стажем. Действительно, невозможно много лет работать с детьми, если относиться к ним так, как описано в статье В.И. Имакаева «Критика педагогического цинизма» (Имакаев, 2016).

Впервые выявлены значимые различия в уровне осознанной саморегуляции в группах педагогов с разным стажем работы. Для начинающих учителей оказывается очень важным четко формулировать долгосрочные и краткосрочные цели (*планирование и программирование*), и быть повышенно внимательным к достигаемым на каждом этапе результатам (*оценивание результатов*). Для адаптации к школьному коллективу и новым задачам также необходима высокая *гибкость*.

Для учителей, проработавших в школе от 5 до 20 лет, вопрос целей является решенным, поэтому для них характерны высокое *программирование и оценка результатов*. На этом этапе хорошо освоенные процессы автоматизируются, «сворачиваются», уходят на неосознаваемый уровень.

Что касается учителей с большим стажем (> 20 лет), то для них характерен гармоничный профиль саморегуляции, то есть отсутствуют существенные различия в уровне регуляторных компетенций и свойств. Сравнивая неопытных и опытных специалистов, Ю.К. Стрелков указывает, что уверенность и спокойствие отличают работу профессионала. Опытный специалист обладает более подвижными когнитивными структурами, они упорядочены в своей изменчивости и подвижности, обеспечивают решение широкого круга различных по сложности задач (Стрелков, 2008).

Полученные результаты поставили задачу оценки вклада саморегуляции в вовлеченность учителей с различным стажем работы. Важно было узнать, какой компонент в большей степени зависит от собственной активности учителя, а какой – от внешних факторов, и ответить на вопрос, существует ли специфика детерминации вовлеченности в зависимости от стажа работы.

В результате проведенного исследования мы можем утверждать, что осознанная саморегуляция достижения цели вносит значимый вклад во все компоненты вовлеченности. В зависимости от стажа работы наблюдается следующая специфика.

На начальном этапе педагогической деятельности, вероятно, для снижения излишней тревожности и критики, важно переживать *поглощенность* деятельностью. Для этого требуются такие специальные регуляторные ресурсы, как *оценивание результатов, настойчивость и моделирование*, отражающие способность находить или создавать необходимые для достижения цели условия. Действительно, как указывает В.С. Собкин, молодые учителя прежде всего решают задачу передачи предметных знаний и уделяют много внимания проверке их усвоения (Собкин и др., 2014).

Для дальнейшей работы (стаж 5-20 лет) важно чувствовать *энтузиазм* как выражение удовлетворенности жизнью и отсутствия выгорания. *Моделирование* вносит в это состояние положительный вклад.

А вот у преподавателей с большим стажем (> 20 лет) к вышеназванным компетенциям добавляется *планирование*. Как указывают исследователи, это связано с тем, что именно в этот период в дополнение к образовательным целям учителя решают воспитательные задачи, что приводит к повышению увлеченности работой (Лукина, Запорожская, 2019). Культивирование успешной профессиональной деятельности как наиболее важной жизненной ценности в учительской среде осуществляется именно учителями с большим педагогическим стажем (Собкин и др., 2014).

В случае, когда педагог работает в школе долго, значимым становится состояние *энергичности* как выражения здоровья, отсутствие утомления и наличие желания продолжать трудовую деятельность. Это состояние достигается за счет *планирования и настойчивости*. Не менее важны удовлетворенность жизнью и низкое выгорание.

Полученные результаты показывают, что для энергичности и энтузиазма необходима высокая удовлетворенность жизнью.

С точки зрения ресурсного подхода, выгорание рассматривается «... как истощение ресурсов при желании продолжать трудиться в рамках профессии...» (Бессонова, 2009, с. 366) или как «... системный эффект снижения и инволюции ресурсов разных уровней психологической регуляции» (Водопьянова, 2015, с. 51). В настоящей статье в качестве такого ресурса рассмотрена осознанная саморегуляция достижения профессиональных целей. Нам удалось показать, что такие ценные состояния, как вовлеченность или поток, зависят не только от имеющихся компетенций и сложности зада-

ния (Csikszentmihalyi et al., 2014), а также от вовлеченности и удовлетворенности, но и в значительной степени — от уровня осознанной саморегуляции. Причем для противодействия выгоранию средний уровень саморегуляции является необходимым и достаточным.

Заключение и выводы

Ресурсный подход к осознанной саморегуляции предлагает новый взгляд на факторы поддержания высокой вовлеченности в профессиональную деятельность учителей. Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие **выводы**.

1. Выявлены положительные связи между вовлеченностью и осознанной саморегуляцией достижения целей, удовлетворенностью жизнью и самооценкой профессиональных достижений.

2. Показано, что вовлеченность и удовлетворенность не зависят от стажа работы, в то время как выгорание (цинизм) и отдельные регуляторные компетенции специфичны в выделенных группах.

3. Впервые продемонстрировано, что развитие осознанной СР вносит значимый вклад во все компоненты вовлеченности, то есть является ее универсальным ресурсом.

4. В группах с различным стажем работы выявлены специальные регуляторные ресурсы вовлеченности. Для преодоления трудностей начала работы в школе важны регуляторная *настойчивость* и высокоразвитые компетенции *моделирования* значимых для достижения целей условий и *оценивания результатов*, что обеспечивает успешное выполнение основной педагогической задачи – передачи научных знаний. У опытных учителей *моделирование и оценивание результатов* дополняются регуляторной *надежностью*. У преподавателей, которые работают в школе более 20 лет, к вышеназванным компетенциям добавляется *планирование*, что позволяет помимо решения задачи обучения успешно справляться с задачей воспитания.

5. Удовлетворенность жизнью особенно важна на начальном этапе работы в школе, в то время как низкое выгорание является условием высокой вовлеченности для учителей со средним и большим стажем работы в школе.

Список литературы

- Барабаничкова В.В., Климова О.А. Представления о вовлеченности в работу и трудолюбии в современных психологических исследованиях // Национальный психологический журнал. 2015. № 1 (17). С.52–60 <https://doi.org/10.11621/npj.2015.0106>
- Березина Т.Н., Деулин Д.В., Сечко А.В., Розенова М.И. Взаимосвязь профессионального выгорания с показателями возраста и характеристиками образовательной среды // Психология и право. 2023. Т. 13. № 3. С. 193–210. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2023130314>
- Бессонова Ю.В. Ценностные детерминанты синдрома выгорания // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2009. № 4(51). С. 16–21.
- Водопьянова Н.Е. Современные концепции ресурсов субъекта профессиональной деятельности // Вестник СПбГУ. Серия 16. Психология. Педагогика. 2015. № 1. С. 45–54.

- Водопьянова Н.Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания. СПб.: Питер, 2007. 338 с.
- Имакаев В.Р. Критика педагогического цинизма // Школьные технологии. 2016. № 4. С. 8–17.
- Куликова Т.И. Временная организация деятельности современного учителя как детерминанта его стрессоустойчивости // Организационная психология. 2021. Т. 11. № 2. С. 54–75.
- Кутузова Д. А. Организация деятельности и стиль саморегуляции как факторы профессионального выгорания педагога-психолога: дис. ... канд. психол. наук. 19.00.13. М.: ПИ РАО, 2006. 213 с.
- Лукина В.С., Запорожская Е.Е. Увлеченность работой и профессиональное выгорание у учителей общеобразовательной школы // Казанский педагогический журнал. 2019. № 6. С. 133–136.
- Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция произвольной активности человека как психологический ресурс достижения целей // Теоретическая и экспериментальная психология. 2014. Т. 7. № 4. С. 62–78.
- Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 1. С. 3–37. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.01>
- Моросанова В.И., Кондратьев Н.Г. Опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ 2020» // Вопросы психологии. 2020. № 4. С. 155–167.
- Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 1. С. 117–142. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.06>
- Собкин В.С., Адамчук Д. В., Жуков И.Д., Янбекова Д.В. Отношение учителей к проблеме внедрения инноваций // Человек и образование. 2014. № 3 (40). С. 23–33.
- Стрелков Ю.К. Структуры профессионального опыта // Д.А. Ошанин и современная психология: к 100-летию со дня рождения Д.А. Ошанина / под ред. В.И. Панова. Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2008. С. 187–210.
- Фомина Т.Г. Саморегуляция как медиатор связи увлеченности работой и профессионального выгорания педагогов // Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие: материалы IV Международной научной конференции. Кострома, 22–24.09.16: в 2 т. / отв. ред. Т.Л. Крюкова, М.В. Сапорова, С.А. Хазова. Кострома: КГУ им. Некрасова, 2016. Т. 1. С. 166–168.
- Фомина Т.Г., Моросанова В.И. Профессиональное выгорание учителя: регуляторный подход // Акмеология. 2013. № 3. С. 40–44.
- Agyapong B., Obuobi-Donkor G., Burbach L., Wei Y. Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: A scoping review // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2022. Vol. 19. No 17. Article 10706. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>
- Bakker A. B., Demerouti E., Sanz-Vergel A. Job demands–resources theory: Ten years later // *Annual review of organizational psychology and organizational behavior*. 2023. Vol. 10. Pp. 25–53. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-053933>
- Bakker A.B., de Vries, J.D. Job demands–resources theory and self-regulation: New explanations and remedies for job burnout // *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*. 2021. Vol. 34. No 1. Pp. 1–21. <https://doi.org/10.1080/10615806.2020.1797695>
- Bakker A.B., Simon A.L., Leiter M.P. Key questions regarding work engagement // *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 2011. Vol. 20. No 1. Pp. 4–28. <http://dx.doi.org/10.1080/1359432X.2010.485352>
- Bal M., Bryde D., Fearon D., Ochieng E. Stakeholder engagement: Achieving sustainability in the construction sector // *Sustainability*. 2013. Vol. 5. No 2. Pp. 695–710.
- Crawford E. R., LePine J. A., Rich B. L. Linking job demands and resources to employee engagement and burnout: a theoretical extension and meta-analytic test // *Journal of Applied Psychology*. 2010. Vol. 95. No 5. Pp. 834–848. <https://doi.org/10.1037/a0019364>
- Csikszentmihalyi M., Abuhamdeh S., Nakamura, J. Flow // *Flow and the foundations of positive psychology: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Dordrecht: Springer, 2014. Pp. 227–238.

- Diener E., Scollon C. N., Lucas R. E.* The evolving concept of subjective well-being: The multifaceted nature of happiness // *Advances in Cell Aging and Gerontology*. 2003. Vol. 15. Pp. 187–219. http://dx.doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4_4
- Fredrickson B. L.* The broaden-and-build theory of positive emotions // *Philosophical transactions of the royal society of London. Series B: Biological Sciences*. 2004. Vol. 359. No 1449. Pp. 1367–1377. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>
- Granziera H., Collie R., Martin A.* Understanding teacher wellbeing through job demands-resources theory // *Cultivating teacher resilience* / Ed. C.F. Mansfield. Singapore: Springer, 2021. Pp. 229–244. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_14
- Hakanen J.J., Bakker A.B., Schaufeli W.* Burnout and work engagement among teachers // *Journal of School Psychology*. 2006. Vol. 43. No 6. Pp. 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hakanen J.J., Schaufeli W.B.* Do burnout and work engagement predict depressive symptoms and life satisfaction? A three-wave seven-year prospective study // *Journal of affective disorders*. 2012. Vol. 141. No 2–3. Pp. 415–424. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.02.043>
- Hobföhl S.* Conservation of resources: a new attempt at conceptualizing stress // *American Psychologist*. 1989. Vol. 44. No 3. Pp. 513–524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
- Iancu A., Rusu A., Maroiu C., Pacurar R., Maricutoiu L.* The effectiveness of interventions aimed at reducing teacher burnout: A meta-analysis // *Educational Psychology Review*. 2018. Vol. 30. Pp. 373–396. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9420-8>
- Klassen R.M., Sündüs Y., Durksen T.* Measuring teacher engagement: development of The Engaged Teachers Scale (ETS) // *Frontline Learning Research*. 2013. Vol. 1. No 2. Pp. 33–52. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9420-8>
- Li M., Wang Z., You X., Gao J.* Value congruence and teachers' work engagement: the mediating role of autonomous and controlled motivation // *Personality and Individual Differences*. 2015. Vol. 80. Pp. 113–118. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.021>
- Mäkikangas A., Kinnunen U., Feldt T., Schaufeli W.* The longitudinal development of employee well-being: A systematic review // *Work & Stress*. 2016. Vol. 30. No. 1. Pp. 46–70. <https://doi.org/10.1080/02678373.2015.1126870>
- Maricuțoiu L.R., Sulea C., Iancu A.* Work engagement or burnout: Which comes first? A meta-analysis of longitudinal evidence // *Burnout Research*. 2017. Vol. 5. Pp. 35–43. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.05.001>
- Maslach C., Leiter M.* Burnout and engagement in the workplace: A contextual analysis // *Advances in motivation and achievement* / Ed. by T. Urdan. Stamford, CT: JAI Press, 1999. Vol. 11. Pp. 275–302.
- Maslach C., Leiter M.P.* Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry // *World Psychiatry*. 2016. Vol. 15. Pp. 103–111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Maslach C., Schaufeli W.B., Leiter M.P.* Job burnout // *Annual Review of Psychology*. 2001. Vol. 52. Pp. 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Schaufeli W., Salanova M.* Burnout, boredom and engagement at the workplace // *An introduction to contemporary work psychology* / Ed. by M. Peeters, J. de Jonge, T. Taris. Wiley-Blackwell, 2013. Pp. 291–320.
- Schaufeli W., Salanova M., González-Romá V., Bakker A.* The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach // *Journal of Happiness Studies*. 2002. Vol. 3. Pp. 71–92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schaufeli W.B., Bakker A.B.* Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study // *Journal of Organizational Behavior*. 2004. Vol. 25. Pp. 293–315. <https://doi.org/10.1002/JOB.248>
- Skaalvik E., Skaalvik S.* Teacher burnout: Relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study // *Teachers and Teaching*. 2020. Vol. 26. Pp. 602–616. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404>

- Sonnentag S.* A task-level perspective on work engagement: A new approach that helps to differentiate the concepts of engagement and burnout // *Burnout Research*. 2017. Vol. 5. Pp. 12–20. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.04.001>
- Topchy R., Woehler C.* Do Teacher status, gender, and years of teaching experience impact job satisfaction and work engagement? // *Education and Urban Society*. 2021. Vol. 53. No 2. С. 119–145. <https://doi.org/10.1177/0013124520926161>

История статьи:

Поступила в редакцию 6 марта 2024 г.

Принята к печати 19 апреля 2024 г.

Для цитирования:

Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г., Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция и удовлетворенность жизнью как ресурсы профессиональной вовлеченности и предупреждения выгорания у современного учителя // *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Психология и педагогика. 2024. Т. 21. № 2. С. 587–607. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2024-21-2-587-607>

Вклад авторов:

И.Н. Бондаренко – дизайн исследования, анализ полученных данных, написание и редактирование текста. *Т.Г. Фомина* – дизайн исследования, сбор данных, написание и редактирование текста. *В.И. Моросанова* – научное руководство, написание и редактирование текста.

Заявление о конфликте интересов:

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

Сведения об авторах:

Бондаренко Ирина Николаевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Российская Федерация, 125009 Москва, ул. Моховая 9, стр. 4. ORCID: 0000-0001-5539-1027, ResearcherID: P-6901-2016, ScopusID: 56964809500, SPIN-код: 7862-3863. E-mail: pondi@inbox.ru

Фомина Татьяна Геннадьевна, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии саморегуляции, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Российская Федерация, 125009 Москва, ул. Моховая 9, стр. 4. ORCID: 0000-0001-5097-4733, ResearcherID: P-2785-2016, ScopusID: 56528023600, SPIN-код: 7480-4880. E-mail: tanafoмина@mail.ru

Моросанова Варвара Ильинична, член-корреспондент Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психологии саморегуляции, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Российская Федерация, 125009 Москва, ул. Моховая 9, стр. 4. ORCID: 0000-0002-7694-1945, ResearcherID: J-5946-2016, ScopusID: 6506351065, SPIN-код: 4335-5542. E-mail: morosanova@mail.ru

DOI: 10.22363/2313-1683-2024-21-2-587-607

EDN: LXVYCE

UDC 159.9

Research Article

Conscious Self-Regulation and Life Satisfaction as Resources for Professional Engagement and Burnout Prevention in Modern Teachers

Irina N. Bondarenko^{ID}, Tatiana G. Fomina^{ID}, Varvara I. Morosanova^{ID}

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research,
Moscow, Russian Federation

 pondi@inbox.ru

Abstract. The relevance of searching for psychological resources to maintain professional engagement and prevent emotional burnout is determined by the high workload and stressful working conditions of modern teachers. The purpose of this study was (1) to identify regulatory resources of teacher involvement and (2) to consider them as a way for the teachers to be protected against burnout depending on life satisfaction and length of service. The study sample consisted of secondary-school teachers from Moscow, Moscow region and Kaluga ($N = 142$, aged = $44,61 \pm 12,29$; average length of service = $19,62 \pm 12,73$), divided into three groups: average length of service = 0–5 years ($N = 21$, aged = $27,5 \pm 6,64$), average length of service = 5–20 years ($N = 52$; aged = $38,35 \pm 8,23$); and 20 and older ($n = 69$, aged = $54,7 \pm 6,7$). The diagnostic tools included: *The Utrecht Work Engagement Scale (UWES)*; *The Maslach Burnout Inventory (MBI)*; *The Satisfaction with Life Scale (SWLS)*; and V.I. Morosanova's *Questionnaire of Self-Regulation Style of Behavior, SSMS-2020*. The authors found positive relationships between engagement and conscious self-regulation of goal achievement, satisfaction and professional performance, but negative relationships with burnout symptoms. It has been shown that the level of engagement and satisfaction do not depend on length of service, in contrast to manifestations of burnout and regulatory resources, which differ among teachers with different lengths of service. For the first time, the meta-resource role of self-regulation has been demonstrated, the development of which makes a significant contribution to all components of engagement. Teachers with different lengths of service use different regulatory resources to maintain it, depending on the meaningful tasks of their professional activity. Life satisfaction is especially important at the initial stage of work at school, while low burnout is a condition for high involvement for teachers with medium and long experience. The obtained results are discussed in the context of the resource approach, as well as practical technologies for maintaining engagement and reducing burnout in teachers.

Key words: conscious self-regulation, engagement, burnout, resource approach, life satisfaction, secondary-school teachers, teachers' length of service

Acknowledgements and Funding. The study was supported by the Russian Science Foundation as part of the research project № 20-18-00470 "Self-Regulation and School Engagement as Psychological Resources of Academic Success: A Longitudinal Study".

References

- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2022). Stress, Burnout, Anxiety and Depression among Teachers: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10706. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. (2023). Job demands–resources theory: Ten years later. *Annual review of organizational psychology and organizational behavior*, 10, 25–53. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-053933>
- Bakker, A.B., & de Vries, J.D. (2021). Job demands–resources theory and self-regulation: New explanations and remedies for job burnout. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 34(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/10615806.2020.1797695>
- Bakker, A.B., Simon, A.L. & Leiter, M.P. (2011). Key questions regarding work engagement. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(1), 4–28. <http://dx.doi.org/10.1080/1359432X.2010.485352>.
- Bal, M., Bryde, D., Fearon, D., & Ochieng, E. (2013). Stakeholder engagement: Achieving sustainability in the construction sector. *Sustainability*, 5(2), 695–710.
- Barabanshchikova, V.V., & Klimova, O.A. (2015). Representations of work engagement and workaholism in modern psychological research. *National Psychological Journal*, (1), 52–60. <https://doi.org/10.11621/npj.2015.0106> (In Russ.).
- Berezina, T.N., Deulin, D.V., Sechko, A.V., & Rozenova, M.I. (2023). Relationship of professional burnout with age indicators and characteristics of the educational environment. *Psychology and Law*, 13(3), 193–210. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psylaw.2023130314>
- Bessonova, Yu.V. (2009). Value determinants of burnout syndrome. *Chelovecheskii Faktor: Problemy Psikhologii i Ergonomiki*, (4), 16–21. (In Russ.).
- Crawford, E.R., LePine, J.A., & Rich, B.L. (2010). Linking job demands and resources to employee engagement and burnout: a theoretical extension and meta-analytic test. *Journal of Applied Psychology*, 95(5), 834–848. <https://doi.org/10.1037/a0019364>
- Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S., & Nakamura, J. (2014). Flow. In: *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 227–238). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_15
- Diener E., Scollon C. N., & Lucas R. E. (2003). The evolving concept of subjective well-being: The multifaceted nature of happiness. *Advances in Cell Aging and Gerontology*, 15, 187–219. http://dx.doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4_4
- Fomina, T.G. (2016). Self-regulation as a mediator of the relationship between work and professional burnout of teachers. In T.L. Kryukova, M.V. Saporovskaya, S.A. Hazova (Eds.), *Psychology of stress and coping behavior: resources, health, development: materials of the IV International Scientific Conference* (vol. 1, pp. 166–168). Kostroma: Kostroma State University named after N.A. Nekrasov Publ. (In Russ.).
- Fomina, T.G., & Morosanova, V.I (2013). Professional burnout: A regulatory approach. *Acmeology*, (3), 40–44. (In Russ.).
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden–and–build theory of positive emotions. *Philosophical transactions of the royal society of London. Series B: Biological Sciences*, 359 (1449), 1367–1378. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>
- Granziera, H., Collie, R. & Martin, A. (2021). Understanding teacher wellbeing through job demands-resources theory. In: Mansfield, C.F. (Ed.), *Cultivating teacher resilience* (pp. 229–244). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_14

- Hakanen, J.J., Bakker, A.B., & Schaufeli, W. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hakanen, J.J., & Schaufeli, W.B. (2012). Do burnout and work engagement predict depressive symptoms and life satisfaction? A three-wave seven-year prospective study. *Journal of Affective Disorders*, 141(2-3), 415–424. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.02.043>
- Hobföhl, S. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
- Iancu, A., Rusu, A., Maroiu, C., Pacurar, R., Maricutoiu, L. (2018). The effectiveness of interventions aimed at reducing teacher burnout: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30, 373–396. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9420-8>
- Imakaev, V.P. (2016). Critique of pedagogical cynicism. *School Technologies*, (4), 8–17. (In Russ.).
- Klassen, R.M., Sündüs, Y., & Durksen, T. (2013). Measuring teacher engagement: development of The Engaged Teachers Scale (ETS). *Frontline Learning Research*, 1(2), 33-52. <https://doi.org/10.14786/flr.v1i2.44>
- Kulikova, T.I. (2021). Time management as a determinant of stress resistance among the modern secondary school teachers. *Organizational Psychology*, 11(2), 54–75. (In Russ.).
- Kutuzova, D.A. (2006). Organization of activity and self-regulation style as factors of professional burnout of pedagogical psychologist. Ph.D. in Psychology Thesis. Moscow: Psychological Institute of the Russian Academy of Education. (In Russ.).
- Li, M., Wang, Z., You, X., & Gao, J. (2015). Value congruence and teachers' work engagement: The mediating role of autonomous and controlled motivation. *Personality and Individual Differences*, 80, 113–118 <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.021>
- Lukina, V.S., Zaporozhskaya, E.E. (2019). Engagement and burnout syndrome of teachers of a secondary school. *Kazan Pedagogical Journal*, (6), 133-136. (In Russ.).
- Mäkikangas, A., Kinnunen, U., Feldt, T., & Schaufeli, W. (2016). The longitudinal development of employee well-being: A systematic review. *Work & Stress*, 30(1), 46–70. <https://doi.org/10.1080/02678373.2015.1126870>
- Maricuțoiu, L.R., Sulea, C., & Iancu, A. (2017). Work engagement or burnout: Which comes first? A meta-analysis of longitudinal evidence. *Burnout Research*, 5, 35–43. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.05.001>
- Maslach, C., & Leiter, M. (1999). Burnout and engagement in the workplace: A contextual analysis. In: Urdan T. (Ed.), *Advances in motivation and achievement* (vol. 11, pp. 275–302). Stamford, CT: JAI Press.
- Maslach, C., & Leiter, M.P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103–111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Morosanova, V.I. (2014). Conscious self-regulation of personal activity as a psychological resource for achieving goals. *Theoretical and Experimental Psychology*, 7(4), 62–78. (In Russ.).
- Morosanova, V.I. (2021). Conscious self-regulation as a meta-resource for achieving goals and solving the problems of human activity. *Moscow University Psychology Bulletin*, (1), 3–37. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.01.01> (In Russ.).

- Morosanova, & V.I., Kondratyuk N.G. (2020). V.I. Morosanova's "Self-Regulation Profile Questionnaire - SRPQM 2020". *Voprosy Psichologii*, (4), 155-167. (In Russ.).
- Osin E.N., Leontiev D.A. (2020). Brief Russian-language instruments to measure subjective well-being: Psychometric properties and comparative analysis. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, (1), 117–142. (In Russ.). <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.06>
- Schaufeli, W., & Salanova, M. (2013). Burnout, boredom and engagement in the workplace. In: Peeters, M., de Jonge, J., & Taris, T. (Eds.), *An introduction to contemporary work psychology* (pp. 291-320). Wiley-Blackwell.
- Schaufeli, W., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schaufeli, W.B., & Bakker, A.B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315. <https://doi.org/10.1002/JOB.248>
- Skaalvik, E, Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: Relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, 26, 602–616. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404>
- Sobkin, V.S., Adamchuk, D.V., Zhukov, I.D., & Yanbekova, D.V. (2014). Teachers' attitude to the problem of implementation of innovations into educational practice. *Man and Education*, (3), 23-33. (In Russ.).
- Sonnentag, S. (2017). A task-level perspective on work engagement: A new approach that helps to differentiate the concepts of engagement and burnout. *Burnout Research*, 5, 12-20. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.04.001>
- Strelkov, Yu. K. (2008). Structures of professional experience. In Panov, V.I. (Ed.), *D. A. Oshanin and modern psychology: to the 100th anniversary of the birth of D.A. Oshanin* (pp. 187-210). Obninsk: IG-SOCIN Publ. (In Russ.).
- Topchyan, R., & Woehler, C. (2021). Do teacher status, gender, and years of teaching experience impact job satisfaction and work engagement? *Education and Urban Society*, 53(2), 119-145. <https://doi.org/10.1177/0013124520926161>
- Vodopyanova, N.E. (2015). Modern concepts of resources of a subject of professional activity. *Vestnik of SPbSU. Series 16*, (1), 45-54. (In Russ.).
- Vodopyanova, N.E., & Starchenkova E. S. (2007). *Burnout syndrome*. Saint-Petersburg.: Piter Publ. (In Russ.).

Article history:

Received 6 March 2024

Revised 18 April 2024

Accepted 19 April 2024

For citation:

Bondarenko, I.N., Fomina, T.G., & Morosanova, V.I. (2024). Conscious self-regulation and life satisfaction as resources for professional engagement and burnout prevention in modern teachers. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 21(2), 587–607. (In Russ.) <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2024-21-2-587-607>

Author's contribution:

Irina N. Bondarenko – design of the research, data analysis, writing – original draft preparation. *Tatiana G. Fomina* – design of the research, data collection, writing – original draft preparation. *Varvara I. Morosanova* – supervision, writing – review and editing

Conflicts of interest:

The authors declare that there is no conflict of interest

Bio notes:

Irina N. Bondarenko, PhD in Psychology, Leading Researcher, Laboratory of Psychology of Self-Regulation, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, 9/4 Mokhovaya St, 125009 Moscow, Russian Federation. ORCID: 0000-0001-5539-1027, ResearcherID: P-6901-2016, ScopusID: 56964809500, SPIN-code: 7862-3863. E-mail: pondi@inbox.ru

Tatiana G. Fomina, PhD in Psychology, Leading Researcher, Laboratory of Psychology of Self-Regulation, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, 9/4 Mokhovaya St, 125009 Moscow, Russian Federation. ORCID: 0000-0001-5097-4733, SPIN-code: 7480- 4880, ScopusID: 56528023600, ResearcherID: P-2785-2016. E-mail: tanafofomina@mail.ru

Varvara I. Morosanova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, ScD in Psychology, Head of the Laboratory of Psychology of Self-Regulation, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, 9/4 Mokhovaya St, 125009 Moscow, Russian Federation. ORCID: 0000-0002-7694-1945, ResearcherID: J-5946-2016, AuthorID: 6506351065, SPIN-code: 4335-5542. E-mail: morosanova@mail.ru