

Личностный потенциал и благополучие педагога как факторы личностного развития, здоровья и благополучия учащихся

Серия обзоров ИИТО ЮНЕСКО

Обзор 2



Обзор 2. Личностный потенциал и благополучие педагога как факторы личностного развития, здоровья и благополучия учащихся. Серия обзоров ИИТО ЮНЕСКО. – Л. Марчук, Т. Епоян, М. Катеева, А. Янченко

Данная публикация – второй тематический обзор по вопросам образования для здоровья, благополучия и личностного развития из серии обзоров ИИТО ЮНЕСКО. Подготовлена в рамках международной инициативы профессионального развития педагогов «Расширяя возможности: образование для здоровья и благополучия в лично-развивающей образовательной среде», которая реализуется совместно ИИТО ЮНЕСКО и Благотворительным фондом «Вклад в будущее». Обзор раскрывает личностные и школьные факторы, которые влияют на благополучие учителей и их удовлетворенность работой, а также предлагает инструменты диагностики и практики поддержки. Особое внимание уделяется вопросам личностного и профессионального развития, самоэффективности и коллективной эффективности учителей.

Авторы выражают благодарность за помощь в создании обзоров Е. Хаустовой (общий замысел и координация), Е. Матвиенко, А. Ногай, Р. Кутановой, А. Мухамедхановой.

Опубликовано в 2025 году Институтом ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании (ИИТО ЮНЕСКО), Российская Федерация, г. Москва, 117292, ул. Кедрова, дом 8, корпус 3.

© ИИТО ЮНЕСКО, 2025

© Благотворительный фонд «Вклад в будущее», 2025



Данная публикация предлагается в открытом доступе под лицензией Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Используя содержание данной публикации, пользователи соглашаются с правилами пользования Репозитория открытого доступа ЮНЕСКО (<https://www.unesco.org/en/open-access/cc-sa>).

Использованные названия и представление материалов в данной публикации не являются выражением со стороны ИИТО ЮНЕСКО или Благотворительного фонда «Вклад в будущее» какого-либо мнения относительно правового статуса какой-либо страны, территории, города или района или их соответствующих органов управления, равно как и линий разграничения или границ.

Ответственность за взгляды и мнения, высказанные в данной публикации, несут авторы. Их точка зрения может не совпадать с официальной позицией ЮНЕСКО или Благотворительного фонда «Вклад в будущее» и не накладывает на Организации никаких обязательств.

Редакция: В. Маркова

Дизайн и верстка: А. Жернакова

Иллюстрация на обложке: iStock.com/cienpies

Отпечатано: ИИТО ЮНЕСКО

Отпечатано в Российской Федерации

Содержание

Сокращения	4
Аннотация	5
Введение	5
Личностный потенциал педагога	6
Профессиональная самоэффективность учителя	7
Коллективная эффективность учителей	7
Благополучие педагога	9
Модели благополучия учителей	10
Роль школьного руководства и вышестоящих организаций в благополучии учителей	13
Практики поддержки благополучия учителей	14
Комплексные программы поддержки благополучия учителей	16
Заключение	19
Основные выводы	19
Библиография	20

Сокращения

ВОЗ	Всемирная организация здравоохранения	
ПОС	Профессиональные обучающиеся сообщества	
ЮНЕСКО	Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры	
ЮНИСЕФ	Детский фонд Организации Объединенных Наций	
BCG	Boston Consulting Group	Бостонская консалтинговая группа
CALM	Community Approach to Learning Mindfully	Коллективный подход к осознанному обучению
EASP	Early Advancement in Social-Emotional Health and Positivity	Раннее укрепление социально-эмоционального здоровья и позитивности
ENTREE	Enhancing Teachers Resilience in Europe	Повышение устойчивости учителей в Европе
HMP	Healthy Minds Program	Программа «Здоровый разум»
MBCT	Mindfulness-Based Cognitive Therapy	Когнитивная терапия на основе осознанности
MBSR	Mindfulness-Based Stress Reduction	Снижение стресса на основе осознанности
MT	Mindfulness Training	Тренинг осознанности
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development	Организация экономического сотрудничества и развития – ОЭСР
PERMA	Wellbeing model that outlines Positive emotions, Engagement, Relationships, Meaning and Accomplishment	Модель благополучия, которая включает положительные эмоции, вовлеченность, взаимоотношения, смысл и достижения
PISA	Programme for International Student Assessment	Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся
PPI	Positive Psychology Interventions	Позитивные психологические интервенции
PLC	Professional Learning Communities	Профессиональные обучающиеся сообщества – ПОС
SMART	Stress Management and Resiliency Techniques for educators	Техники управления стрессом и развития жизнестойкости для педагогов
TSWQ	Teacher Subjective Well-being Questionnaire	Опросник субъективного благополучия учителя
TWBS	Teacher Well-Being Scale	Шкала благополучия учителя
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization	Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры – ЮНЕСКО
WSA	Whole School Approach	Общешкольный подход
WHO	World Health Organization	Всемирная организация здравоохранения – ВОЗ

Аннотация

Благополучие педагога, наряду с требованиями к качеству профессиональной деятельности, в фокусе современных систем образования (UNESCO, 2024). Обзор раскрывает личностные и школьные факторы, которые влияют на благополучие учителей

и их удовлетворенность работой, а также предлагает инструменты диагностики и практики поддержки. Особое внимание уделяется вопросам личностного и профессионального развития, самооэффективности и коллективной эффективности учителей.

Введение

Исследователи и практики во всем мире продолжают осмысливать, как пандемия коронавируса и последующие социальные перемены повлияли на образование. Изменения в этой сфере выражаются не только в широком использовании цифровых технологий, но и в усилении интереса к психологическому благополучию человека и социальному взаимодействию. Все заметнее тренды на личностно-центрированный подход, персонализацию и индивидуализацию обучения, развитие эмоционального интеллекта и управление образовательным процессом с опорой на знания об эмоциях, настроении и отношениях между людьми (Kukulska-Hulme et al., 2021, 2022, 2023, 2024).

В таких условиях важно, чтобы в системе образования заботились как об успеваемости, так и о личностном развитии, здоровье и благополучии детей (ЮНЕСКО, 2023). В последние десятилетия многие страны реализуют соответствующие программы, в которых основными проводниками изменений являются педагоги. Именно поэтому их личностное и профессиональное развитие, благополучие и здоровье также становятся целевыми ориентирами в образовании.

Достижение этих ориентиров – предмет пристального внимания также из-за высокой текучести и растущего дефицита педагогических кадров. По прогнозу ЮНЕСКО и Международной целевой группы «Учителя в образовании 2030», к 2030 году в мире будет не хватать 44 миллиона учителей начальной и средней школы (UNESCO, 2024). Педагоги сообщают о больших размерах классов, чрезмерной нагрузке и проблемах с психическим здоровьем (Arnold & Rahimi, 2024). Возрастает угроза насилия со стороны учащихся: от оскорблений и насмешек до кражи имущества и нападения. Подобные инциденты могут негативно сказываться на физическом и психическом состоянии учителей, снижать их мотивацию оставаться в профессии (Berlanda et al., 2019; Henderson, 2023). Дефицит кадров в значительной степени зависит от условий труда: заработной платы, возможностей для

карьерного роста, доверия и признания в коллективе, предоставляемой автономии и т. д. (UNESCO, 2024). В связи с этим международные организации переосмысливают педагогическую профессию и признают, что важно улучшать условия труда и повышать социальный статус учителя, содействовать его развитию на протяжении всей жизни (UNESCO, 2024). Таким образом, современный вызов заключается не только в привлечении новых учителей, но и в поддержке тех, кто уже работает в школе, развитии их уникальных личностных ресурсов. Эти ресурсы, объединяемые понятием **личностного потенциала**, становятся ключевым фактором устойчивости и эффективности педагога в быстро меняющихся условиях.

Значимость личностного развития подчеркивается в докладе BCG «Следующие 50 лет работы»: в любой профессии человеку потребуется технологическая грамотность, креативность, навыки общения с людьми, саморегуляция, адаптивность и оптимизм (Hoteit et al., 2024). При этом необходима не только адаптивность, но и преадаптивность – развитие способностей, которые могут не иметь ценности в текущий момент, но окажутся полезными в новых условиях (Асмолов и др., 2018). По сути, современный учитель и должен быть таким преадаптивным специалистом. Перечень его ключевых качеств почти полностью совпадает с представленным в докладе BCG и включает адаптивность, умение эффективно взаимодействовать с учащимися и коллегами, лидерство и межкультурную компетентность (Sulaiman & Ismail, 2020; Eliwatis et al., 2022; Gümüs, 2022).

Кроме того, для учащихся педагог – ролевая модель: он способствует формированию их социальной идентичности и личностному развитию (Krivokapic, 2018). Участвуя в профессиональных сообществах и совершенствуя мастерство, учитель становится ролевой моделью и для коллег, особенно начинающих. Показывая методы, объясняя свои решения и связывая теорию с практикой, он помогает им осваивать новые

подходы к обучению детей (Lunenberget al., 2007). Так как учитель влияет на образовательный процесс и его участников, важно, чтобы он сам развивался личностно, а школа создавала условия для его благополучия

и удовлетворения базовых психологических потребностей в автономии, компетентности и связанности с другими людьми (Коваль и др., 2024).

Личностный потенциал педагога

В исследованиях рассматриваются различные качества педагога – личностные факторы его благополучия и профессиональной эффективности. Д. А. Леонтьев и другие авторы объединяют некоторые из них в понятие «личностный потенциал». Это потенциал саморегуляции, система психологических характеристик, благодаря которым человек может успешно решать повседневные задачи, не поддаваясь исключительно внутренним импульсам или внешнему давлению. Личностный потенциал позволяет ему находить путь в жизни и достигать осознанно поставленных целей, следуя собственным ценностям и учитывая изменяющуюся обстановку.

К составляющим личностного потенциала относятся рефлексивность, толерантность к неопределенности, самооффективность, автономия, оптимизм, жизнестойкость (Леонтьев и Аверина, 2011). Он проявляется в повседневной практике учителя, прежде всего в выборе стиля общения с детьми.

Учителя с развитым личностным потенциалом отвечают за свои решения и обещания, устойчивы перед трудностями, склонны к системной рефлексии и пониманию собственных чувств, мыслей и действий. В работе с учащимися они используют структурирующий и поддерживающий автономии стили общения. Структурирующий стиль включает объяснения, чего учитель ожидает от детей и как им действовать для достижения результата. Педагог ориентируется на возможности учащихся, помогает им, дает информативную и позитивную обратную связь. Используя поддерживающий автономии стиль, он старается понять предпочтения детей и их отношение к предмету, чтобы сохранять интерес и вовлеченность класса на занятиях.

Педагоги с менее развитым личностным потенциалом более склонны к демотивирующим стилям общения. Учитель, который предпочитает контролирующий стиль, не считается с мнением детей и добивается, чтобы они думали, вели себя и относились ко всему так, как требует он. Хаотично-попустительский стиль характеризуется неясными, непоследовательными и противоречивыми требованиями к учащимся, при этом педагог мало включен в происходящее на занятиях. В результате дети не понимают, как выполнять

задания, в чем развиваться, и теряют уверенность в своих силах (Леонтьев и Аверина, 2011; Aelterman et al., 2019; Гордеева и Сычев, 2024).

На стили общения учителя, управление классом и успеваемость детей также влияют его доброжелательность, экстраверсия, добросовестность, эмоциональная стабильность и открытость опыту – «большая пятерка личностных черт» (Göncz, 2017). Исследования показывают, что добросовестность, экстраверсия, открытость к новому и эмоциональная стабильность положительно сказываются на эффективности работы педагога и снижают риск его выгорания (Kell, 2019; Kim et al., 2019).

Самая частотная характеристика учителя – добросовестность (это выявлено благодаря анализу 16,5 миллиона англоязычных книг 1800–2019 гг.), ее связывают с организованностью и ответственностью. Далее следуют доброжелательность, открытость, экстраверсия и эмоциональная стабильность. Широко распространены эпитеты «терпеливый» и «толерантный», что усиливает восприятие учителей как людей открытых, принимающих индивидуальность ребенка, особенности его поведения и деятельности (Ху, 2024). Исследования также позволили выделить качества педагога, которые ценят его ученики, коллеги и руководители: ответственность, трудолюбие, проактивность, креативность, ориентация на достижение цели, пунктуальность, внимательность, общительность, эмпатия, справедливость и требовательность. Установлено, что на результаты его работы и взаимодействие с окружающими влияют самооффективность, суждения о поведении людей на основании их личностных особенностей (каузальная атрибуция), эмоциональный интеллект, эмоциональная регуляция и осознанность (Shchhaveleva et al., 2021; Bardach et al., 2022).

Таким образом, современный учитель – не просто проводник знаний, а уникальная личность, которая формирует позитивную школьную среду и тем самым вносит вклад в мотивацию и развитие учащихся. Развитие личностного потенциала педагогов отвечает актуальным задачам образования и может способствовать повышению его качества.

Профессиональная самоэффективность учителя

Самоэффективность влияет на способность к саморегуляции, поэтому она важна для различных сфер жизни. Это вера человека в то, что он может выполнить новые или трудные задачи и достичь желаемого. Ее источники – прошлые успехи (опыт мастерства), обучение путем наблюдения за другими (косвенный опыт), вербальное убеждение, спокойное и уверенное эмоциональное состояние (Bandura, 1993). Так, чтобы развивать и поддерживать самоэффективность, следует мотивировать людей, давать им возможность опробовать новые модели поведения и перенимать чужой опыт, учить их управлять эмоциями при выполнении задач (Warner & French, 2020).

Самоэффективность – один из важнейших личностных факторов благополучия учителей (Taylor et al., 2024). Благодаря ей они убеждены, что способны влиять на успеваемость детей, даже несмотря на возможные препятствия (Шиленкова, 2020). Чем выше у педагога самоэффективность, тем больше он удовлетворен работой (Skaalvik & Skaalvik, 2014; Sulla & Rollo, 2023), вовлечен в нее (Han & Wang, 2021) и в целом привержен своей школе (Waweru et al., 2021). У такого учителя выше самооценка (Pereira et al., 2021), он меньше склонен к выгоранию (Fathi et al., 2021; McCullough et al., 2022; Li, 2023; Кочетков и др., 2023; Olivier et al., 2024).

Исследования самоэффективности учителя затрагивают разные контексты: инклюзию (Yada et al., 2022), кросс-культурное взаимодействие (Павлова и др., 2022; Schwarzenhal et al., 2023), использование информационно-коммуникационных технологий (Абуханова и др., 2021). Например, в инклюзии высокий уровень самоэффективности укрепляет уверенность педагогов в их способности принимать всех учащихся, позволяет им охотнее брать на себя инклюзивную роль и искать пути решения проблем (Woodcock et al., 2022).

На качество работы и удовлетворенность ею влияет не только профессиональная самоэффективность, но и готовность к профессиональному сотрудничеству (Zhang et al., 2023). А благодаря ему развивается и коллективная эффективность, которая не сводится к сумме убеждений отдельных педагогов.

Коллективная эффективность учителей

Коллективная эффективность учителей – их коллективная убежденность в том, что они влияют на образование детей наряду с семьей и окружением. С некоторыми исключениями установлена культурная

универсальность этого понятия (Da'as et al., 2022). Коллективную эффективность следует отличать от индивидуальной самоэффективности. Отдельный учитель может высоко оценивать качество своей работы, но слабо верить в возможности педагогического коллектива в целом.

Согласно Дж. Хэтти, коллективная эффективность учителей – один из главных факторов, которые влияют на успеваемость школьников на разных ступенях образования (Hattie, 2015; Hattie & Zierer, 2019). В других исследованиях отмечается, что она более тесно связана с результатами обучения детей, чем индивидуальная эффективность учителей (Shengnan & Hallinger, 2021). Педагоги с высокой коллективной эффективностью с большей вероятностью будут предотвращать неприемлемое поведение учащихся и справляться с ним, достигая этого поддержкой и признанием, поощрением дисциплины, а не наказаниями (Gülsün et al., 2023).

Несмотря на различия коллективной и индивидуальной самоэффективности, у них одинаковые источники. Так, опыт мастерства, полученный благодаря общим усилиям (например, по уменьшению дисциплинарных нарушений), демонстрирует, что добиться результата можно вместе (Skaalvik & Skaalvik, 2019).

Коллективная эффективность связана с организационным климатом в школе (Donohoo et al., 2020; Anderson et al., 2023). Исследователи определили пять благоприятных условий для ее развития:

- расширение прав и возможностей учителей;
- внедрение рефлексивной практики;
- консенсус целей и представлений об эффективных методах, методиках и практиках обучения;
- поддержка со стороны администрации.

Значимы и коммуникативные, социально-эмоциональные навыки руководителей: они способствуют тому, чтобы все члены педагогической команды были услышаны (Loughland & Ryan, 2022).

Проект «Педагогический конструктор для молодых учителей»: практика методического сопровождения¹

Реализуется с 2022 года Национальной академией образования им. И. Алтынсарина², КГУ «Методический центр» Управления образования акимата Костанайской области, Центром педагогического мастерства АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», г. Костанай³ (Республика Казахстан)

Иллюстрацией условий, благоприятных для развития коллективной эффективности, может служить проект «Педагогический конструктор для молодых учителей». В центре его внимания – внедрение рефлексивной практики и выработка согласованных представлений об эффективных методах обучения.

Проект объединил более тысячи молодых педагогов со стажем до трех лет, которым предлагается обучение, обмен опытом, консультирование, сопровождение и наставничество на старте профессии.

Обучение включает серию вебинаров, семинаров и практических занятий о ведении уроков, нормативно-правовой базе, планировании, создании безопасной и развивающей среды, формирующем и итоговом оценивании, рефлексивной практике, исследовательской деятельности и инклюзивном образовании. Каждая серия вебинаров по отдельному модулю завершается офлайн-встречей в формате bootcamp⁴, на которой молодые педагоги знакомятся с лучшими практиками своих коллег, авторскими уроками.

По итогам проекта рекомендуется регулярно проводить тренинги и семинары, вовлекать в работу наставников и давать участникам обратную связь. Такой подход помогает преодолеть трудности начального этапа в профессии и создает основу для дальнейшего развития молодого специалиста, способствуя его самоэффективности.

Полученный опыт обобщен и рекомендован к тиражированию Центром педагогического мастерства АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» (г. Астана, 2023 г.), изданы методические рекомендации. Проект служит образцом для тех, кто готов поддерживать начинающих педагогов.

Таким образом, помимо личностных качеств и профессиональных навыков, учителям нужны благоприятные условия работы. Среди них ресурсы, время, возможности для профессионального развития,

помощь со стороны коллег и руководства, а также обмен опытом – посещение других классов или школ, в которых стремятся поддерживать благополучие педагогов (Skinner et al., 2022).

1 Информация о проекте на сайте КГУ «Методический центр» Управления образования акимата Костанайской области:

<https://metodedu-kost.kz/ru/news/428-sekrety-effektivnogo-uroka-dlya-molodykh-pedagogov.html>,

<https://metodedu-kost.kz/ru/news/404-pogruzhenie-v-sekrety-uroka.html>,

<https://metodedu-kost.kz/ru/news/374-pravovoj-kompas-dlya-molodogo-uchitelya.html>.

2 Национальная академия образования им. И. Алтынсарина: <https://uba.edu.kz/ru>.

3 Центр педагогического мастерства АОО «НИШ» г. Костанай: <https://cpm.kz>, <https://beyim.edu.kz/>.

4 Bootcamp («учебный лагерь») в образовании – это краткосрочные образовательные программы или интенсивные ускоренные курсы с полным погружением, которые помогают быстро и эффективно освоить новые знания и навыки.

Благополучие педагога

Благополучие учащихся и создание для этого необходимых условий – целевой ориентир в образовании (ВОЗ, 2023; ЮНЕСКО & ЮНИСЕФ, 2024). Чтобы его достичь, важно поддерживать **психологическое благополучие** самих учителей (Arnold & Rahimi, 2024; Taylor et al., 2024). В литературе это понятие трактуется по-разному. Есть по меньшей мере пять различных подходов к его определению, в основе которых:

- концепция субъективного благополучия;
- позитивная психология с акцентом на личностном развитии;
- психология труда и организации (удовлетворенность и эмоциональное состояние сотрудников);
- представления о специфике профессии;
- понимание здоровья как состояния полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствия болезни.

Под благополучием учителей в этом обзоре понимается их психосоциальное благополучие, которое

включает психологическое благополучие, а также социальное и коллективное (соответственно благополучие человека в группе и группы в целом). При упоминании конкретных моделей и исследований возможны вариации.

В отчете Исследовательского центра благополучия Оксфордского университета подчеркивается, что низкий уровень благополучия и психического здоровья учителей во всем мире пагубно влияет на школы (Todorova et al., 2021; Taylor et al., 2024). Доказательств этому часто бывает недостаточно из-за использования общих опросников, которые не отражают особенности педагогической деятельности (Hascher & Waber, 2021). Лучше понять специфику профессионального благополучия педагогов помогают специальные инструменты, например шкала благополучия учителя – TWBS (Collie et al., 2015), опросник субъективного благополучия учителя – TSWQ (Renshaw et al., 2015) и учительский опросник для PISA-2022 (OECD, 2021). Исследования благополучия различаются по количеству и составу изучаемых показателей, поэтому выводы справедливы только для них, а не для благополучия в целом. Тем не менее на практике их часто обобщают.

Международный барометр персонала системы образования (I-BEST⁵) для оценки благополучия и здоровья учителей

Ассоциация «Образование и солидарность» совместно с Фондом общественного здравоохранения (Франция) при участии Интернационала образования и ЮНЕСКО каждые два года проводит онлайн-опрос I-BEST среди сотрудников сферы образования в странах Европы, Америки, Африки и Азии. В 2023 году его прошли около 26 тысяч человек.

I-BEST оценивает демографические показатели, профессиональные роли, нагрузку, баланс между работой и личной жизнью, здоровье, благополучие и потребность учителей в социальной защите; использование цифровых технологий и безопасность в школе. Опрос позволяет сделать выводы об удовлетворенности качеством жизни, физическом и эмоциональном здоровье, уровне рабочего стресса, признании со стороны общества и школьной администрации, карьерных перспективах и материальном вознаграждении учителей. Основываясь на полученных данных, можно улучшать условия труда педагогов и достигать устойчивого развития образовательных систем (Billaudeau et al., 2023).

От благополучия педагогов зависит качество образования. Чувствуя себя благополучными в профессии, учителя стремятся к саморазвитию, создают благо-

приятную атмосферу в школе, что способствует более высокой успеваемости и поддержанию психического здоровья детей (Mo, 2024). Такие учителя обладают

⁵ Международный барометр персонала системы образования (I-BEST):

<https://www.educationsolidarite.org/en/our-actions/international-barometer-of-the-health-and-well-being-of-education-personnel>.

профессиональной приверженностью, больше вовлечены в работу и меньше склонны к выгоранию (Zhou et al., 2024).

Благополучие учителей обусловлено факторами:

- объективными (возраст, пол, семейное положение, образование, стаж, условия работы);
- субъективными (общее состояние здоровья и жизненная энергия, личностные характеристики, оценка своих профессиональных способностей, мотивация, восприятие работы и школы, взаимоотношения с коллегами, руководством, учащимися и их родителями).

Большинство объективных факторов незначительно связаны с уровнем благополучия учителей. Ключевую роль играют взаимоотношения: международные исследования связывают их качество с удовлетворенностью работой, эффективностью и закреплением в профессии (Ороку et al., 2020; Тогорова et al., 2021). Когда педагоги изолированы от коллег или чувствуют, что не принадлежат к сообществу, их благополучие может снижаться (Hascher & Waber, 2021). Среди позитивных личностных факторов выделяются автономная мотивация и психологический капитал (сочетание надежды, оптимизма, устойчивости и самоэффективности). Рассмотренные факторы находят отражение в моделях благополучия учителей.

Модели благополучия учителей

Модель, разработанная ОЭСР (OECD), фокусируется в большей степени на **профессиональном благополучии учителей**, тесно связывая его с образовательными организациями и системами (рисунок 1). В ней четыре измерения благополучия: когнитивное, субъективное, физическое и психологическое, социальное.

Когнитивное благополучие отражает степень, в которой учителя усваивают новую информацию и концентрируются на деятельности, оно также связано с их самоэффективностью. **Субъективное благополучие**, согласно Э. Динеру, – баланс положительных и отрицательных эмоций и удовлетворенность жизнью, но в модели оно дополнительно включает осознание смысла и цели в жизни, удовлетворенность работой. **Физическое и психологическое благополучие** подразумевает физическое и психическое здоровье и оценивается по наличию или отсутствию психосоматических жалоб (например, на головные боли), стресса, депрессии, выгорания. **Социальное благополучие** относится к качеству и глубине взаимоотношений с различными группами людей (учащимися и их родителями, коллегами, руководством). В модели показано, что на благополучие учителя влияет рабочая среда – через условия, ресурсы и требования. Другие факторы – особенности самой школы и педагогов (Viac & Fraser, 2020; Granziera et al., 2021).

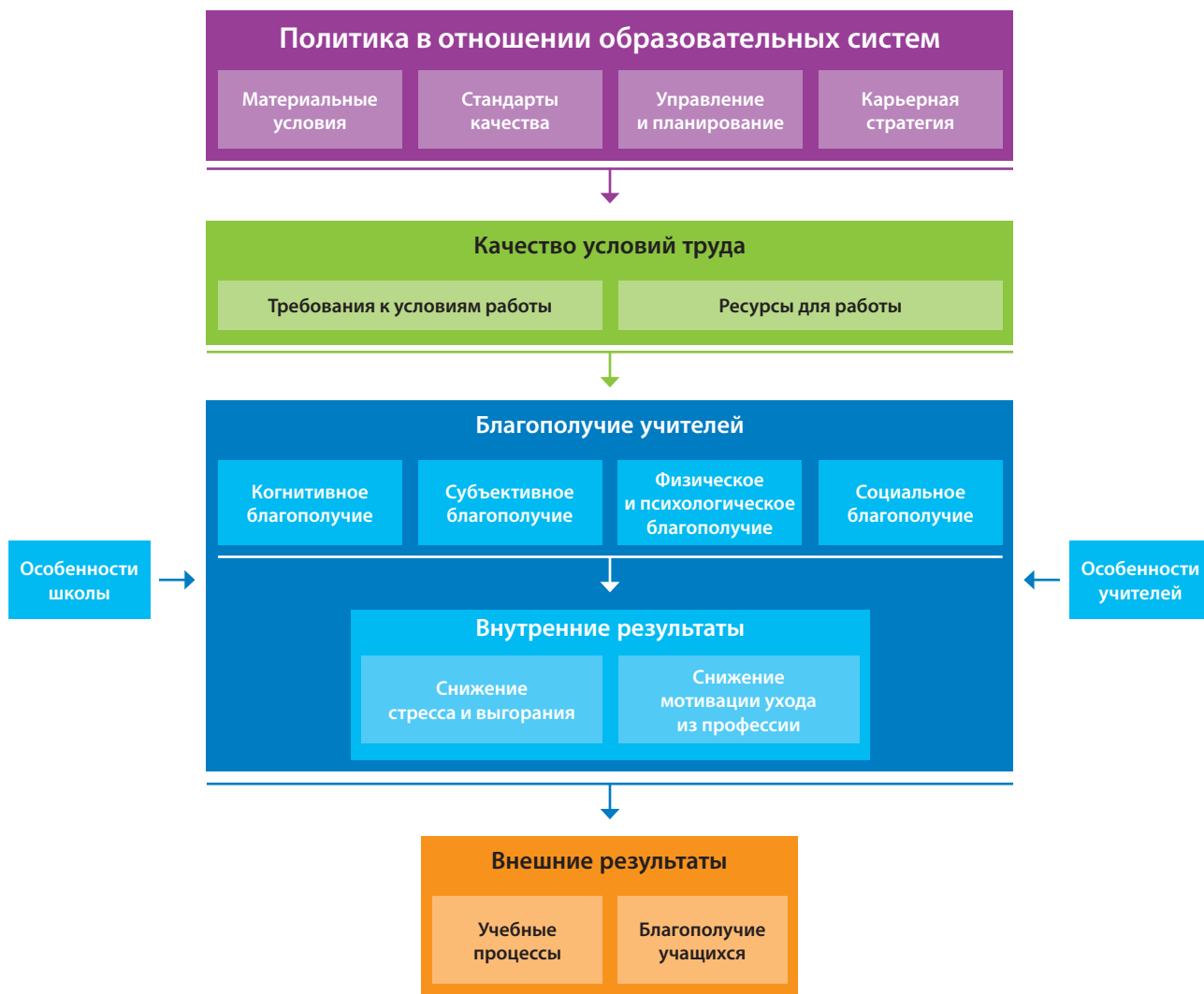


Рисунок 1. Модель профессионального благополучия учителей (Viac & Fraser, 2020)

Вторая модель благополучия, которое характеризуется **удовлетворенностью учителей работой**, разграничивает личностные и школьные факторы (рисунок 2).

Личностные факторы – физическое здоровье, эмоциональный интеллект, эмоциональная регуляция, самооэффективность, жизнестойкость и навыки решения проблем. **Школьные факторы** – удовлетворенность зарплатой, гарантии занятости, баланс между работой

и личной жизнью, возможности для непрерывного обучения и развития, размер класса, признание на рабочем месте, школьный климат и поддерживающие отношения (Taylor et al., 2024; UNESCO, 2024).

Использование этой модели с учетом особенностей каждой школы позволяет руководству совершенствовать свои стратегии и решения, что в конечном итоге способствует благополучию коллектива (Taylor et al., 2024).

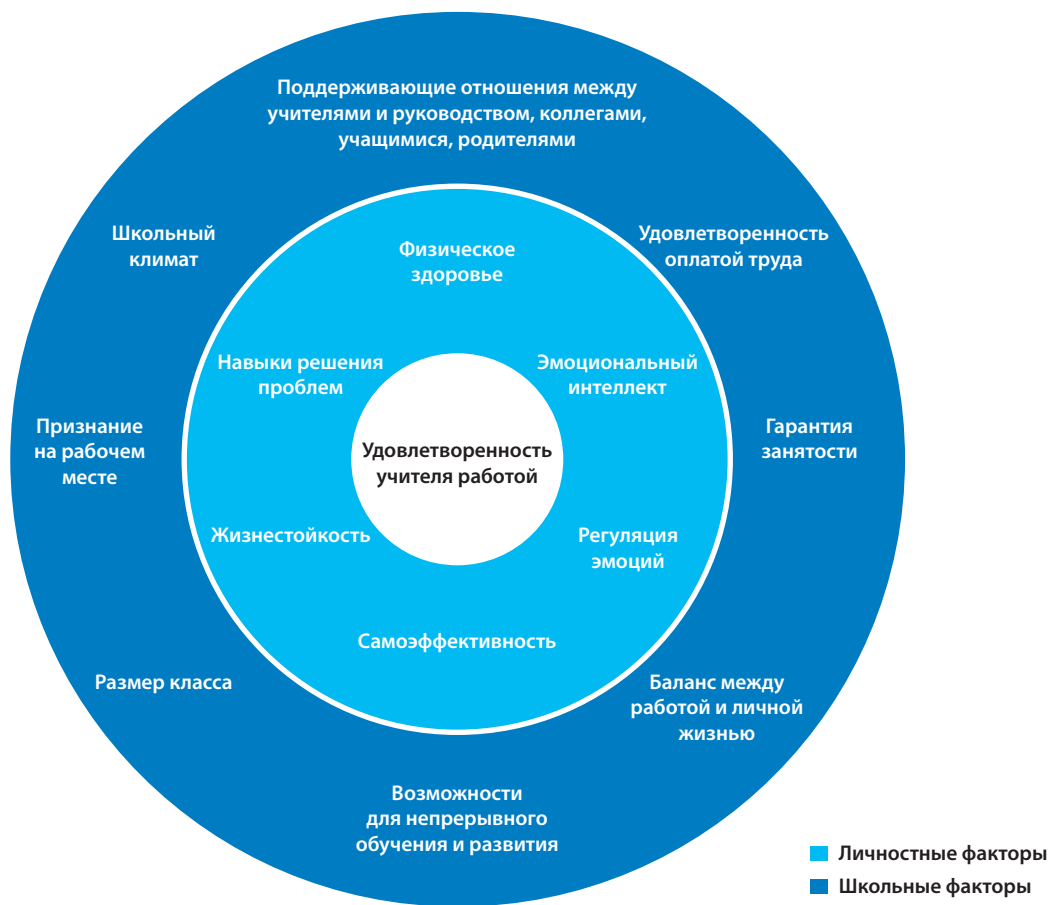


Рисунок 2. Основные личностные и школьные факторы, которые влияют на удовлетворенность учителей работой (Taylor et al., 2024)

Подобные группы факторов описываются и в других исследованиях. К школьным факторам благополучия учителей можно отнести школьный климат и настройку работы (Dreer, 2022), школьную культуру (Thien & Lee, 2022, 2023), дополнительные обязанности (Dinero & Oco, 2024).

Школьный климат определяется пятью факторами: открытостью школы к новым методам и развитию, конструктивным общением в коллективе, чувством принадлежности педагогов к школе и их участием в принятии решений, качеством их отношений с учащимися. Позитивное восприятие школьного климата не только повышает удовлетворенность работой, но и положительно влияет на самоэффективность учителей (Fang & Qi, 2023). Участие в принятии решений поддерживает их автономию, способствует продуктивности, ощущению компетентности, удовлетворенности работой и снижению уровня выгорания (Taylor et al., 2024; Ying et al., 2024). Возможности для профессионального развития также вносят вклад в благополучие учителей и качество их деятельности (Ying et al., 2024). Избыток **дополнительных обязанностей**,

напротив, может привести к выгоранию и снижению продуктивности (Dinero & Oco, 2024). Например, административные задачи названы основной причиной стресса педагогов в странах ОЭСР (OECD, 2020).

Настройка работы (job crafting) связана с активностью самих учителей. Это такое изменение своей профессиональной деятельности, которое приводит ее в большее соответствие личным предпочтениям, целям и ценностям:

- определение того, как именно выполнять задачи (task crafting);
- выстраивание взаимоотношений с коллегами (relational crafting);
- формирование отношения к работе (cognitive crafting).

Исследования показывают, что и школьный климат, и индивидуальная настройка работы положительно влияют на благополучие педагогов и их удовлет-

воренность работой. Таким образом, важно, чтобы благоприятное окружение сочеталось с активным поведением самих учителей (Dreer, 2022).

Школьная культура включает все элементы школьного климата, но в этом понятии особо подчеркивается, что формальные отношения и стили взаимодействия руководства с учителями отражаются на благополучии коллектива. Создавая среду доверия и позитивную атмосферу, вовлекая педагогов в принятие решений, руководство поддерживает у них чувство принадлежности к школе и мотивацию улучшать свою работу (Thien & Lee, 2023; Taylor et al., 2024).

Роль школьного руководства и вышестоящих организаций в благополучии учителей

И руководители школ, и вышестоящие организации, которые определяют государственную политику в области образования, влияют на благополучие учителей и могут создавать им комфортные условия (например, открывать службы поддержки и т. п.). Исследователи выделяют для этого несколько общих принципов:

- признание важности благополучия педагогов (Reeve et al., 2022);
- готовность к охране их психического здоровья и профилактике стресса;

- приоритет здоровья и благополучия перед продуктивными целями;
- эффективная коммуникация (руководство гарантирует, что педагогическое сообщество будет услышано);
- вовлеченное участие (государство вместе с самими педагогами, школьной администрацией, представителями профсоюзов и системы здравоохранения заботится о безопасности, благополучии и укреплении здоровья учителей) (Arnold & Rahimi, 2024).

На уровне школы благополучию учителей способствует расширение их автономии, обеспечение их ресурсами, сужение круга задач и предоставление достаточного времени на их выполнение, обратная связь и поддержка от коллег, развивающее наставничество (Mo, 2024). Исходя из этого школьному руководству необходимо:

- создавать условия, при которых учителя чувствуют, что их труд и мнение ценятся;
- содействовать профессиональному развитию, которое значимо для самих учителей;
- давать им возможность принимать решения и что-либо менять в работе (Cann et al., 2021) (рисунк 3).

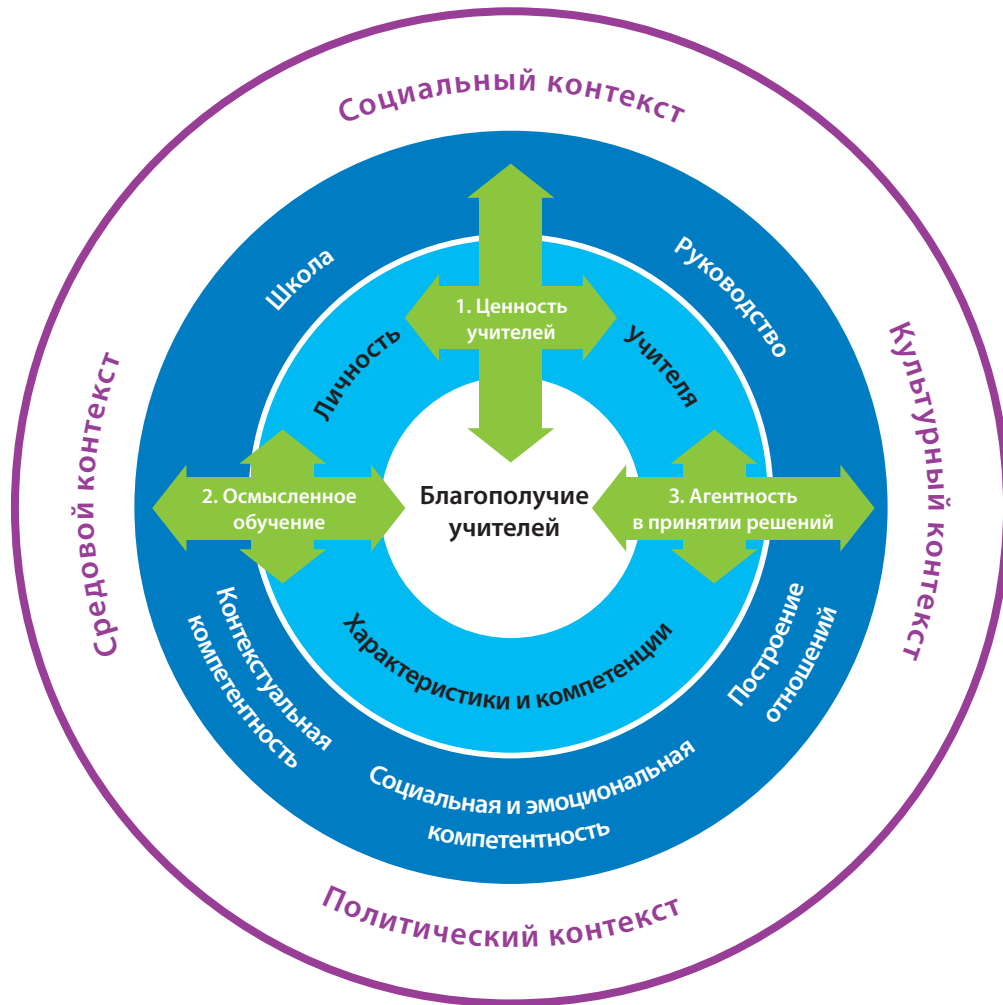


Рисунок 3. Модель позитивного руководства школой для благополучия учителей (Cann et al., 2021)

Также важно, чтобы руководство поощряло конструктивные отношения между педагогами и учащимися, было справедливым и последовательным в дисциплинарных вопросах, заботилось о безопасности в школе и вовлекало в ее жизнь родителей и местное сообщество в целом. Позитивное и поддерживающее руководство содействует тому, чтобы школа стала сплоченной командой (McCallum, 2021; White & McCallum, 2022; Liu, 2023).

Значима и личность руководителя. Руководитель, который мотивирует сотрудников достигать высокие результаты, вовлекает их в работу над общими целями и распределяет зоны ответственности, тем самым способствует благополучию коллектива (Akbar et al., 2024). Искренность, следование убеждениям и ценностям, которые он транслирует педагогам, позитивно влияют на их организационную приверженность (Xu & Pang, 2024). Умение руководителя регулировать эмоции и эмоционально поддерживать других также

полезно, особенно во времена кризисов (Floman et al., 2024).

Практики поддержки благополучия учителей

Как было показано ранее, поддерживать благополучие учителей можно в контексте организационного и общешкольного подходов – WSA (Taylor et al., 2024; Fox et al., 2022). Существуют и отдельные практики, связанные с профессиональным развитием, осознанностью, позитивными психологическими интервенциями, физическими упражнениями и другими аспектами укрепления здоровья (Taylor et al., 2024). Среди них особое место занимают практики осознанности (Berger et al., 2022): снижение стресса и когнитивная терапия на основе осознанности – MBSR и MBCT (Gold et al., 2010; Frank et al., 2015; Gouda et al., 2016; Beshai et al., 2016; Rupprecht et al.,

2017), тренинг осознанности – МТ (Roeser et al., 2013), коллективный подход к осознанному обучению – CALM (Harris et al., 2016). Исследования доказывают эффективность техник управления стрессом и развития жизнестойкости – SMART (Taylor et al., 2016), а также ментальных тренировок по управлению вниманием, самоанализу и самопознанию. Подобные тренировки помогают человеку избавляться от ограничивающих убеждений, ставить цели с учетом своих ценностей и достигать желаемого. В результате он начинает чувствовать, что его жизнь осмысленна и значима (Dahl et al., 2020).

1. Практики осознанности

Осознанность (mindfulness) – способность целенаправленно и непредвзято фокусироваться на текущем моменте. Навыки осознанности позволяют учителям эффективнее регулировать эмоции, справляться со стрессом и более сбалансированно оценивать свою профессиональную деятельность, что, в свою очередь, снижает риск выгорания (Liu & Du, 2024).

Практики «Снижение стресса на основе осознанности» и «Воссоединение»

«Снижение стресса на основе осознанности» (MBSR) – это структурированный восьминедельный курс по медитации и осознанности, который включает очные групповые встречи по 2,5–3 часа раз в неделю. Каждое занятие посвящено определенной теме – преодолению стресса, работе со сложными эмоциями и т. п. Ведет курс внештатный сотрудник школы или приглашенный специалист.

Учителя из Великобритании, Германии и США, которые прошли курс, отмечали уменьшение депрессивных симптомов и снижение уровня стресса, нормализацию сна, повышение осознанности и развитие связанных с ней навыков (наблюдения, неосуждения и отказа от реакции), а также саморегуляции, самоэффективности, способности преодолевать трудности. Педагоги стали лучше осознавать стрессовые факторы и более разумно относиться к рабочим требованиям. Результаты в значительной степени сохранялись в течение трех-четырёх месяцев. Удовлетворенность курсом MBSR оказалась высокой: 82 % учителей рекомендовали бы его своим коллегам (Gold et al., 2010; Frank et al., 2015; Gouda et al., 2016; Rupprecht et al., 2017).

Курс «Воссоединение» (Reconnected)⁶ учит педагогов справляться со стрессом, развивает осознанность, самосознание и эмоциональную регуляцию. Он включает в себя ряд практических, физических и бытовых упражнений: осознанную йогу, ходьбу, питание и дыхание, сопереживающее слушание. В программе восемь еженедельных очных тренингов по 1,5 часа, также участникам предлагаются онлайн-ресурсы для медитаций и теоретических занятий.

Учителя отмечали снижение стресса, улучшение сна, повышение осознанности и самосострадания. Эффекты сохранялись в течение пяти месяцев. Позитивные изменения наблюдались и во взаимодействии педагогов с учащимися (Hwang et al., 2019).

Для многих образовательных организаций может быть затруднительно привлечь специалиста, который обучил бы педагогов навыкам осознанности. Однако существуют онлайн-ресурсы для проведения медитаций и теоретических занятий. Например, использование мобильного приложения Healthy Minds Program (HMP) может быть полезно для поддержки психического здоровья и благополучия всех сотрудников школы (Hirshberg et al., 2022).

2. Позитивные психологические интервенции

Позитивные психологические интервенции (PPI) способствуют благополучию учителей и их учеников (Sandholm et al., 2023; Yeh & Barrington, 2023). Например, программа раннего укрепления социально-эмоционального здоровья и позитивности (EASP) напрямую повлияла на такие измерения благополучия, как позитивные эмоции и установки, чувство удовлетворения от проделанной работы, силы характера,

⁶ Реализуется международной благотворительной организацией «Разум с сердцем» (Mind with Heart): <https://www.mindwithheart.org/>.

вовлеченность и жизнестойкость, и косвенно – на самоэффективность и автономную мотивацию к педагогической деятельности. По итогам EASP создан буклет о позитивном воспитании, мобильное приложение с упражнениями, играми, описаниями различных школьных ситуаций для учителей и родителей, а также другие образовательные ресурсы и мероприятия (Lee et al., 2024).

3. Обучающие тренинги и наблюдение за другими

Для повышения благополучия педагогов проводят обучающие тренинги, которые включают коучинг на основе практики (Golden et al., 2024) и наблюдение за работой коллег с высоким уровнем благополучия (Dreer, 2022, 2023). Результаты исследований демонстрируют, что подобное наблюдение отражается на аспектах модели благополучия PERMA⁷ у студентов – будущих учителей. Это отвечает общему принципу социально-когнитивной теории, согласно которому наблюдение за другими людьми может влиять на мышление, поведение и обучение человека. Видя, как работают более благополучные учителя, студенты сообщают о более высоких показателях собственного благополучия (Dreer, 2023).

4. Изменение образа жизни

Изменение образа жизни (физической активности, питания, сна и т. д.) способствует психологическому благополучию учителей, снижению уровня выгорания. Это также позволяет им успешнее выполнять задачи, связанные с обучением детей и продвижением среди них здорового образа жизни: педагоги становятся примерами для подражания (Corbett et al., 2022; Jakstas et al., 2023).

5. Практики социально-эмоционального обучения

В школах разных стран практикуют социально-эмоциональное обучение, основанное на цифровых играх. Например, образовательная видеоигра, созданная в рамках европейского проекта «Преподавание как путь к благополучию»⁸, использовалась в Испании для повышения профессионального благополучия учите-

лей. В Норвегии также применяли игровое обучение: педагоги решали игровые задачи, связанные с профессиональным благополучием в школьном контексте (Martinsone et al., 2024; Merino-Cajaraville et al., 2024; Lillelien et al., 2024).

Продолжительность рассмотренных практик варьируется от восьми (наиболее частотно) до 16 недель. Встречи проходят до четырех раз в неделю и длятся от 20 минут до трех часов. В отдельных программах предполагаются домашние практики и дополнительные ресурсы. Основные результаты для учителей:

- значительное снижение уровня стресса и депрессии;
- повышение самосострадания;
- избавление от физических симптомов;
- изменения в осознанности и концентрации внимания;
- улучшение саморегуляции, самоэффективности, способности справляться с трудностями.

Педагоги, которые участвуют в подобных программах, косвенно влияют на благополучие учащихся. У детей умеренно снижается уровень стресса, развивается саморегуляция и повышается самооценка, связанная со школой, становится меньше межличностных проблем (Gouda et al., 2016).

Комплексные программы поддержки благополучия учителей

1. Программа «Позитивное образование»

Программа «Позитивное образование» (адаптация программы ENTREE⁹) направлена на развитие саморегуляции, устойчивости и благополучия учителей. Она состоит из шести модулей: «Устойчивость (резилентность)», «Построение отношений», «Эмоциональное благополучие», «Управление стрессом», «Эффективное преподавание», «Управление классом» и «Образование для благополучия» (включает развитие способности вызывать положительные эмоции

7 Модель благополучия PERMA (положительные эмоции, вовлеченность, взаимоотношения, смысл и достижения): <https://positivepsychology.com/perma-model/>.

8 Teaching to Be: a Path to Wellbeing: <https://teachingtobe.eu/>.

9 ENTREE Online Learning Center: <http://www.entree-online.eu/>.

у себя и других) (Fernandes et al., 2020; Mansfield, 2020). Педагоги, прошедшие обучение, отмечали свой личностный и профессиональный рост, положительные изменения в учениках. В дальнейшем они применяли методы позитивного образования при общении с детьми и коллегами, а также для поддержки социально-эмоционального развития учащихся (Sandholm et al., 2023).

2. Программа «Развивающая среда»

Программа «Развивающая среда»¹⁰ Благотворительного фонда «Вклад в будущее» направлена на создание такой образовательной среды, в которой ее условия

превращаются в возможности для развития личностного потенциала детей и взрослых (Дирюгина и др., 2023). Она предлагает образовательным организациям комплексное решение, которое помогает менять культуру взаимоотношений, вводить новые формы работы, опираться на инициативу педагогов и создавать сообщества. Программа вовлекает широкий круг участников: сотрудников, детей, родителей, социальных партнеров. Предусмотренные в ней курсы повышения квалификации способствуют личностному и профессиональному развитию руководителей и педагогов, знакомят их с современными методиками и инструментами, а также способствуют их объединению в профессиональные обучающиеся сообщества (ПОС, PLC).

Создание профессиональных обучающихся сообществ (ПОС)

ПОС создаются в разных странах мира, становясь неотъемлемой частью педагогической культуры. Одна из особенностей ПОС – саморазвитие их участников через налаженную систему коммуникации и совместную работу. Сообщество разделяет принятые всеми нормы, дает возможность делиться профессиональными проблемами и обеспечивает такое взаимодействие, которое помогает их решать. Например, участники могут получать от коллег обратную связь о своей практике.

В целом все ПОС предлагают ресурсы для обучения педагогов. Тем не менее эти сообщества различаются по формам взаимодействия – от одностороннего предоставления ресурсов до взаимного обучения и коллективной разработки учебных материалов (Чернобай и Калина, 2022). Для успешности ПОС необходимо, чтобы в школьном расписании было выделено время на их работу, включая посещение занятий либо ведение совместных. Одинаково важны как горизонтальные сообщества (они осваивают технологию, подход в определенном классе или параллели), так и вертикальные (межпредметные, в разных классах и параллелях) (Пинская и Михайлова, 2020).

Согласно результатам исследований, в образовательных организациях, где есть ПОС, у педагогов значимо выше средние показатели увлеченности работой и благополучия (по сравнению с аналогичными показателями у педагогов из организаций без ПОС). При этом у тех, кто занимает проактивную позицию в отношении ПОС, наиболее высокие показатели удовлетворенности работой (Агапова, 2023; Коваль и др., 2024).

Практики создания ПОС¹¹

Две школы Петрозаводска долго занимали последние места в городском рейтинге и воспринимались как места с самыми «сложными» учащимися. В них была большая доля детей с ограниченными возможностями здоровья, а также из семей с недостаточными образовательными и экономическими ресурсами.

В этих школах организовали взаимное посещение уроков и внеклассных мероприятий, стали обмениваться опытом специалисты различных уровней и направлений (психолог, социальный педагог, логопед, педагоги-организаторы, педагоги дополнительного образования, руководители секций, кружков и проектов).

¹⁰ Программа «Развивающая среда» (до 2023 года – Программа по развитию личностного потенциала): <https://vbudushee.ru/education/programma-po-razvitiyu-lichnostnogo-potentsiala/>.

¹¹ Пинская и Михайлова, 2020.

Появились ПОС педагогов, ведущих занятия в одном классе (особенно со сложным контингентом); молодых специалистов; сообщества воспитательной направленности и социально-психологического сопровождения; команды, которые занимались созданием творческой образовательной среды. В каждом из них состояли от пяти до 22 человек. Многие учителя одновременно участвовали в разных ПОС.

Фокус внимания ПОС выбирался в ходе обсуждения проблемы. Ставились задачи, и команда занималась их решением. Учителя сотрудничали, опираясь не только на стратегию, принятую администрацией, но и на свои инициативы. Участие в общей работе не регламентировалось, ее темы и формы возникали из того, как педагоги определяли задачи и проблемы школы, как откликались на запросы своих коллег.

Директора создавали условия, чтобы все были активны в обмене опытом и собственном развитии. Они использовали материальное стимулирование, небольшое, но значимое, и привлекали ресурсы для расширения профессионального горизонта и личностного развития педагогов. Учителя получали возможность общаться со специалистами, проходить качественное обучение в культурных и образовательных институтах.

В результате долгой и целенаправленной работы обе школы стали успешными и востребованными.

В целом участие в программе «Развивающая среда» позволяет поддерживать в школе культуру взаимодействия, атмосферу взаимного уважения и психологической безопасности, поощрять активность, инициативу и стремление учителей к развитию. Педагоги, которые чувствуют себя частью профессионального сообщества, больше вовлечены в работу и меньше подвержены выгоранию. Эти эффекты подтверждаются результатами исследований: уже спустя год участия в программе у педагогов повышается социальное благополучие, которое выражается в позитивном отно-

шении к людям, чувстве принадлежности к обществу (Агапова, 2023; Коваль и др., 2024). В итоге подобная системная работа способствует благополучию всех: руководителей и педагогов, учащихся и родителей (Коваль и др., 2024).

Представленные модели, факторы и практики поддержки демонстрируют, насколько сложен и многогранен феномен благополучия педагога, и это необходимо учитывать в соответствующих выводах и рекомендациях.

Заключение

Каждая школа – уникальная экосистема, а каждый учитель – уникальная личность. Поэтому, говоря о траекториях личностного и профессионального развития педагогов и их благополучия, следует подбирать программы и способы их внедрения, подходящие конкретной образовательной организации и ее сотрудникам.

Особенно важны непрерывное самообразование и личностное развитие педагога, которые не только ценны сами по себе, но и вносят вклад в его благополучие. Благополучие учителей зависит и от имеющихся ресурсов, и от умения ими пользоваться, связанного с личностными качествами и потенциалом. Так, рефлексивность – значимый элемент личностного потенциала и зрелости педагога, его общекультурной и педагоги-

ческой компетентности. Она помогает ему выстраивать индивидуальную траекторию поддержания благополучия и развития. Самоэффективность, другой элемент личностного потенциала, и высокий уровень коллективной эффективности учителей существенно влияют и на учащихся.

Индивидуальной и коллективной эффективности, а также благополучию педагогов могут содействовать комфортные школьные условия. Одно из них – поддерживающее руководство, которое сфокусировано на благополучии учителей и вовлекает их в принятие решений. Кроме того, существуют специальные программы и практики, затрагивающие как внутриличностный, так и коллективный уровень благополучия.

Основные выводы

- В разных странах и на разных уровнях школьного образования отмечается высокий уровень стресса, депрессии, тревожности, неудовлетворительного физического и психического здоровья у педагогов (по сравнению с представителями других профессий). При этом личностное и профессиональное развитие, благополучие учителей – наиболее важные факторы, которые влияют на образовательный процесс.
- Благополучие и успеваемость детей во многом зависит от благополучия и личностного развития учителей. В свою очередь, на благополучие учителей влияют личностные и школьные факторы, весь спектр которых должен быть в центре внимания систем образования и руководства образовательных организаций.
- Взаимоотношения и социальная поддержка – важнейшие факторы благополучия в профессии и удовлетворенности работой. Профессиональные обучающиеся сообщества позволяют учитывать эти факторы (при условии, что педагоги активно участвуют в совместной деятельности).
- Руководители играют значимую роль в создании позитивной среды для благополучия учителей, вовлекая их в совместное принятие решений и учитывая их мнение по широкому кругу вопросов, которые связаны с управлением школой.
- Практики, направленные на повышение эффективности работы педагогов, необходимо воспринимать через призму поддержки их благополучия. Каждая из них должна способствовать самоэффективности и расширению возможностей для самореализации и развития учителей.
- Образовательные организации влияют на благополучие и результаты работы педагогов и других сотрудников, а те, в свою очередь, – на эффективность организаций.

Библиография

- Абуханова, А. Б., Мухитдинова, Р. А., & Айдарханов, А. Т. (2021). Роль инновационной технологии Lesson Study в развитии профессионализма педагога и критического мышления обучающихся. *Гуманитарные науки и образование*, 12(2), 7–12. https://doi.org/10.51609/2079-3499_2021_12_02_07.
- Агапова, В. А. (2023). Вовлеченность педагогов в профессиональное обучающееся сообщество как фактор их успешности и удовлетворённости жизнью. VI Всероссийская научно-практическая онлайн-конференция «Развитие личностного потенциала как ценность современного образования». <https://vbudushee.ru/education/programma-po-razvitiyu-lichnostnogo-potentsiala/conf-6/>.
- Асмолов, А. Г., Шехтер, Е. Д., & Черноризов, А. М. (2018). Преадаптация к неопределенности: Непредсказуемые маршруты эволюции. *Акрополь*.
- ВОЗ. (2023). Как школьные системы могут способствовать укреплению здоровья и повышению благополучия. Тематическая справка: Психическое здоровье. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385340>
- Гордеева, Т. О., & Сычев, О. А. (2024). Что стоит за мотивирующими и демотивирующими стилями взаимодействия с учащимися: роль личностного потенциала учителя. *Сибирский психологический журнал*, 92, 44–63. <https://doi.org/10.17223/17267080/92/3>.
- Дирюгина, Е. Г., Катеева, М. И., Рычка, Н. Е., Хаустова, Е. А., & Янченко, А. А. (2023). Концептуальные основы Программы по развитию личностного потенциала (Е. И. Казакова, Ed.). Благотворительный фонд «Вклад в будущее».
- Коваль, Е. Г., Довгер, М. А., Лункина, М. В., & Янченко, А. А. (2024). В чём развиваться педагогу, чтобы его ученики чувствовали себя благополучными и успешными? Результаты исследований и практические рекомендации (В. К. Маркова & Н. Е. Рычка, Eds.). Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб».
- Кочетков, Н. В., Маринова, Т. Ю., Орлов, В. А., Расходчикова, М. Н., & Хаймовская, М. А. (2023). Актуальные зарубежные исследования профессионального выгорания у учителей. *Современная зарубежная психология*, 12(2), 43–52. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120204>.
- Леонтьев, Д. А., & Аверина, А. Ж. (2011). Рефлексивность как составляющая личностного потенциала. В: *Личностный потенциал: структура и диагностика* (с. 360–381). Смысл.
- Павлова, О. С., Хухлаев, О. Е., Бучек, А. А., Александрова, Е. А., Гаврюшина, М. К., Кривцова, А. С., Лейбман, И. Я., & Шорохова, В. А. (2022). Межкультурная компетентность и самоэффективность учителя в мультикультурной среде. *Психология. Журнал Высшей Школы Экономики*, 19(1), 45–60. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2022-1-45-60>.
- Пинская, М. А., & Михайлова, А. М. (2020). Компетенции «4К»: Средовые решения для школы. Практические рекомендации: Учебно-методическое пособие. Корпорация «Российский учебник».
- Чернобай, Е. В., & Калина, И. И. (2022). Профессиональные обучающиеся сообщества: обзор теории и практики. *Отечественная и зарубежная педагогика*, 1(3), 62–82.
- Шиленкова, Л. Н. (2020). Самоэффективность в образовательном процессе (обзор зарубежных исследований). *Современная зарубежная психология*, 9(3), 69–78. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090306>.
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497–521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>.

- Akbar, A., Idrees, F., Ifraz, A., Hassan, H., & Hussain, M. (2024). An Investigation into the Relationship between HRM, Transformational Leadership and Teachers' Well-being in Educational Institutions. *Journal of Social & Organizational Matters*, 3(4), 80–92. <https://doi.org/10.56976/jsom.v3i4.128>.
- Anderson, C. M., Summers, K. H., Kopatich, R. D., & Dwyer, W. B. (2023). Collective Teacher Efficacy and Its Enabling Conditions: A Proposed Framework for Influencing Collective Efficacy in Schools. *AERA Open*, 9. <https://doi.org/10.1177/23328584231175060>.
- Arnold, B., & Rahimi, M. (2024). Global Status of Teachers 2024. *Education International (EI)*.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3.
- Bardach, L., Klassen, R. M., & Perry, N. E. (2022). Teachers' Psychological Characteristics: Do They Matter for Teacher Effectiveness, Teachers' Well-being, Retention, and Interpersonal Relations? An Integrative Review. *Educational Psychology Review*, 34(1), 259–300. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09614-9>.
- Berger, E., Reupert, A., Campbell, T. C. H., Morris, Z., Hammer, M., Diamond, Z., Hine, R., Patrick, P., & Fathers, C. (2022). A Systematic Review of Evidence-Based Wellbeing Initiatives for Schoolteachers and Early Childhood Educators. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2919–2969. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09690-5>.
- Berlanda, S., Fraizzoli, M., de Cordova, F., & Pedrazza, M. (2019). Psychosocial Risks and Violence Against Teachers. Is It Possible to Promote Well-Being at Work? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(22). <https://doi.org/10.3390/ijerph16224439>.
- Beshai, S., McAlpine, L., Weare, K., & Kuyken, W. (2016). A Non-Randomised Feasibility Trial Assessing the Efficacy of a Mindfulness-Based Intervention for Teachers to Reduce Stress and Improve Well-Being. *Mindfulness*, 7(1), 198–208. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0436-1>.
- Billaudeau, N., Le Guern, M., Hawa, F., Lopoia, A., Richard, M., & Vercambre-Jacquot, M.-N. (2023). The International Barometer of Education Staff (I-BEST).
- Cann, R. F., Riedel-Prabhakar, R., & Powell, D. (2021). A Model of Positive School Leadership to Improve Teacher Wellbeing. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 6(2), 195–218. <https://doi.org/10.1007/s41042-020-00045-5>.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2015). Teacher Well-Being: Exploring Its Components and a Practice-Oriented Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(8), 744–756. <https://doi.org/10.1177/0734282915587990>.
- Corbett, L., Bauman, A., Peralta, L. R., Okely, A. D., & Phongsavan, P. (2022). Characteristics and effectiveness of physical activity, nutrition and/or sleep interventions to improve the mental well-being of teachers: A scoping review. *Health Education Journal*, 81(2), 196–210. <https://doi.org/10.1177/00178969211062701>.
- Da'as, R., Qadach, M., Erdogan, U., Schwabsky, N., Schechter, C., & Tschannen-Moran, M. (2022). Collective teacher efficacy beliefs: testing measurement invariance using alignment optimization among four cultures. *Journal of Educational Administration*, 60(2), 167–187. <https://doi.org/10.1108/jea-02-2021-0032>.
- Dahl, C. J., Wilson-Mendenhall, C. D., & Davidson, R. J. (2020). The plasticity of well-being: A training-based framework for the cultivation of human flourishing. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(51), 32197–32206. <https://doi.org/10.1073/pnas.2014859117>.
- Dinero, R. R. M., & Oco, R. M. (2024). Ancillary Functions and Teachers' Well-Being. *International Journal of Multidisciplinary Research and Analysis*, 7(3). <https://doi.org/10.47191/ijmra/v7-i03-22>.

- Donohoo, J., O'Leary, T., & Hattie, J. (2020). The design and validation of the enabling conditions for collective teacher efficacy scale (EC-CTES). *Journal of Professional Capital and Community*, 5(2), 147–166. <https://doi.org/10.1108/JPC-08-2019-0020>.
- Dreer, B. (2022). Teacher well-being: Investigating the contributions of school climate and job crafting. *Cogent Education*, 9(1), 2044583. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2044583>.
- Dreer, B. (2023). Witnessing well-being in action: Observing teacher well-being during field experiences predicts student teacher well-being. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.967905>.
- Eliwatis, Aprison, W., Maimori, R., Herawati, S., & Putri, Y. (2022). Challenges of Society Era Education 5.0: Revitalization of Teacher Competencies and Learning Models. Darussalam: *Journal of Psychology and Educational*, 1(2), 1–11.
- Fang, J., & Qi, Z. (2023). The influence of school climate on teachers' job satisfaction: The mediating role of teachers' self-efficacy. *PLoS ONE*, 18(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0287555>.
- Fathi, J., Greenier, V., & Derakhshan, A. (2021). Self-efficacy, Reflection, and Burnout among Iranian EFL Teachers: The Mediating Role of Emotion Regulation. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 9(2), 13–37. <https://doi.org/10.30466/ijltr.2021.121043>.
- Fernandes, L., Gouveia, M. J., Silva, J. C., & Peixoto, F. (2020). 'Positive Education': A Professional Learning Programme to Foster Teachers' Resilience and Well-Being. In C. F. Mansfield (Ed.), *Cultivating Teacher Resilience* (pp. 103–124). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_7.
- Floman, J. L., Ponnock, A., Jain, J., & Brackett, M. A. (2024). Emotionally intelligent school leadership predicts educator well-being before and during a crisis. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1159382>.
- Fox, K. E., Johnson, S. T., Berkman, L. F., Sianoja, M., Soh, Y., Kubzansky, L. D., & Kelly, E. L. (2022). Organisational- and group-level workplace interventions and their effect on multiple domains of worker well-being: A systematic review. *Work & Stress*, 36(1), 30–59. <https://doi.org/10.1080/02678373.2021.1969476>.
- Frank, J. L., Reibel, D., Broderick, P., Cantrell, T., & Metz, S. (2015). The Effectiveness of Mindfulness-Based Stress Reduction on Educator Stress and Well-Being: Results from a Pilot Study. *Mindfulness*, 6(2), 208–216. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0246-2>.
- Gold, E., Smith, A., Hopper, I., Herne, D., Tansey, G., & Hulland, C. (2010). Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) for Primary School Teachers. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 184–189. <https://doi.org/10.1007/s10826-009-9344-0>.
- Golden, A. K., Hemmeter, M. L., & Ledford, J. R. (2024). Evaluating the Effects of Training Plus Practice-Based Coaching Delivered Via Text Message on Teacher Use of Pyramid Model Practices. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 26(1), 39–51. <https://doi.org/10.1177/10983007231172188>.
- Göncz, L. (2017). Teacher personality: A review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology. *Open Review of Educational Research*, 4(1), 75–95. <https://doi.org/10.1080/23265507.2017.1339572>.
- Gouda, S., Luong, M. T., Schmidt, S., & Bauer, J. (2016). Students and Teachers Benefit from Mindfulness-Based Stress Reduction in a School-Embedded Pilot Study. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2016.00590>.
- Granziera, H., Collie, R., & Martin, A. (2021). Understanding Teacher Wellbeing Through Job Demands-Resources Theory. In C. F. Mansfield (Ed.), *Cultivating Teacher Resilience* (pp. 229–244). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_14.

- Gülsün, İ., Malinen, O.-P., Yada, A., & Savolainen, H. (2023). Exploring the role of teachers' attitudes towards inclusive education, their self-efficacy, and collective efficacy in behaviour management in teacher behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 132. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104228>.
- Gümüş, A. (2022). Twenty-First-Century Teacher Competencies and Trends in Teacher Training. In Y. Alpaydın & C. Demirli (Eds.), *Educational Theory in the 21st Century: Science, Technology, Society and Education*. Springer Nature Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-16-9640-4>.
- Han, Y., & Wang, Y. (2021). Investigating the Correlation Among Chinese EFL Teachers' Self-efficacy, Work Engagement, and Reflection. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.763234>.
- Harris, A. R., Jennings, P. A., Katz, D. A., Abenavoli, R. M., & Greenberg, M. T. (2016). Promoting Stress Management and Wellbeing in Educators: Feasibility and Efficacy of a School-Based Yoga and Mindfulness Intervention. *Mindfulness*, 7(1), 143–154. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0451-2>.
- Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>.
- Hattie, J. (2015). The applicability of Visible Learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79–91. <https://doi.org/10.1037/stl0000021>.
- Hattie, J., & Zierer, K. (2019). *Visible Learning Insights*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351002226>.
- Henderson, C. (2023). To address teacher shortages in crisis contexts we must protect teachers from attack. <https://teachertaskforce.org/blog/address-teacher-shortages-crisis-contexts-we-must-protect-teachers-attack>.
- Hirshberg, M. J., Frye, C., Dahl, C. J., Riordan, K. M., Vack, N. J., Sachs, J., Goldman, R., Davidson, R. J., & Goldberg, S. B. (2022). A randomized controlled trial of a smartphone-based well-being training in public school system employees during the COVID-19 pandemic. *Journal of Educational Psychology*, 114(8), 1895–1911. <https://doi.org/10.1037/edu0000739>.
- Hoteit, L., Stepanenko, A., Luksha, P., Goel, S., & Gorenburg, L. (2024, March 22). The Next 50 Years of Work. <https://www.bcg.com/publications/2024/foreseeing-future-work-opportunities>.
- Hwang, Y.-S., Noh, J.-E., Medvedev, O. N., & Singh, N. N. (2019). Effects of a Mindfulness-Based Program for Teachers on Teacher Wellbeing and Person-Centered Teaching Practices. *Mindfulness*, 10(11), 2385–2402. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01236-1>.
- Jakstas, T., Follong, B., Bucher, T., Miller, A., Shrewsbury, V. A., & Collins, C. E. (2023). Addressing schoolteacher food and nutrition-related health and wellbeing: A scoping review of the food and nutrition constructs used across current research. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s12966-023-01502-5>.
- Kell, H. J. (2019). Do Teachers' Personality Traits Predict Their Performance? A Comprehensive Review of the Empirical Literature From 1990 to 2018. *ETS Research Report Series*, 2019(1), 1–27. <https://doi.org/10.1002/ets2.12241>.
- Kim, L. E., Jörg, V., & Klassen, R. M. (2019). A Meta-Analysis of the Effects of Teacher Personality on Teacher Effectiveness and Burnout. *Educational Psychology Review*, 31(1), 163–195. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-2>.
- Krivokapic, M. (2018). Imitative Learning: The Teacher as a Role Model. *Education & Self Development*, 13(4), 11–19. <https://doi.org/10.26907/esd13.4.02>.
- Kukulka-Hulme, A., Bossu, C., Charitonos, K., Coughlan, T., Deacon, A., Deane, N., Ferguson, R., Herodotou, C., Huang, C.-W., Mayisela, T., Rets, I., Sargent, J., Scanlon, E., Small, J., Walji, S., Weller, M., & Whitelock, D. (2023). *Innovating Pedagogy 2023: Open University Innovation Report 11*. Milton Keynes: The Open University.

- Kukulka-Hulme, A., Bossu, C., Charitonos, K., Coughlan, T., Ferguson, R., FitzGerald, E., Gaved, M., Guitert, M., Herodotou, C., Maina, M., Prieto-Blázquez, J., Rienties, B., Sangrà, A., Sargent, J., Scanlon, E., & Whitelock, D. (2022). *Innovating Pedagogy 2022: Open University Innovation Report 10*. Milton Keynes: The Open University.
- Kukulka-Hulme, A., Bossu, C., Coughlan, T., Ferguson, R., FitzGerald, E., Gaved, M., Herodotou, C., Rienties, B., Sargent, J., Scanlon, E., Tang, J., Wang, Q., Whitelock, D., & Zhang, S. (2021). *Innovating Pedagogy 2021: Open University Innovation Report 9*. Milton Keynes: The Open University.
- Kukulka-Hulme, A., Wise, A. F., Coughlan, T., Biswas, G., Bossu, C., Burriss, S. K., Charitonos, K., Crossley, S. A., Enyedy, N., Ferguson, R., FitzGerald, E., Gaved, M., Herodotou, C., Hundley, M., McTamane, C., Molvig, O., Pendergrass, E., Ramey, L., Sargent, J., Scanlon, E., Smith, B. E., & Whitelock, D. (2024). *Innovating Pedagogy 2024: Open University Innovation Report 12*. Milton Keynes: The Open University.
- Lee, A. S. Y., Fung, W. K., Chan, D. K. C., & Chung, K. K. H. (2024). The effectiveness of a positive psychological intervention for promoting preschool teachers' well-being and professional competence: EASP intervention program. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, *aphw.12544*. <https://doi.org/10.1111/aphw.12544>.
- Li, S. (2023). The effect of teacher self-efficacy, teacher resilience, and emotion regulation on teacher burnout: A mediation model. *Frontiers in Psychology*, *14*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1185079>.
- Lillelien, K., Rekstad, T., & Jensen, M. T. (2024). Developing and implementing a cross-cultural digital intervention on teachers' professional well-being in a Norwegian context. In B. Martinsone, M. T. Jensen, C. Wiesner, & K. A. Zechner (Eds.), *Teachers' professional wellbeing. A digital game based social-emotional learning intervention* (pp. 107–123). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6091-05>.
- Liu, D., & Du, R. (2024). Psychological capital, mindfulness, and teacher burnout: Insights from Chinese EFL educators through structural equation modeling. *Frontiers in Psychology*, *15*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1351912>.
- Liu, Z. (2023). Transforming teaching: wellbeing and professional practice. *Frontiers in Psychology*, *14*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1192148>.
- Loughland, T., & Ryan, M. (2022). Beyond the measures: The antecedents of teacher collective efficacy in professional learning. *Professional Development in Education*, *48*(2), 343–352. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1711801>.
- Lunenburg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, *23*(5), 586–601. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.001>.
- Mansfield, C. F. (Ed.). (2020). *Cultivating Teacher Resilience: International Approaches, Applications and Impact*. Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1>.
- Martinsone, B., Jensen, M. T., Wiesner, C., & Zechner, K. A. (Eds.). (2024). *Teachers' professional wellbeing. A digital game based social-emotional learning intervention*. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6091>.
- McCallum, F. (2021). Teacher and Staff Wellbeing: Understanding the Experiences of School Staff. In M. L. Kern & M. L. Wehmeyer (Eds.), *The Palgrave Handbook of Positive Education* (pp. 715–740). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_28.
- McCullough, S. N., Granger, K. L., Sutherland, K. S., Conroy, M. A., & Pandey, T. (2022). A Preliminary Study of BEST in CLASS-Elementary on Teacher Self-Efficacy, Burnout, and Attributions. *Behavioral Disorders*, *47*(2), 84–94. <https://doi.org/10.1177/01987429211010672>.
- Merino-Cajaraville, A., Ramírez-Moreno, C., García-Lázaro, I., & Reyes-de-Cózar, S. (2024). Defining a game-based learning proposal to work with teachers' professional wellbeing. The Teaching to Be video game. In B. Martinsone, M. T. Jensen, C. Wiesner, & K. A. Zechner (Eds.), *Teachers' professional wellbeing. A digital game based social-emotional learning intervention* (pp. 35–51). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6091-02>.

- Mo, S. (2024). Teacher Well-being: A Literature Review. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 54(1), 326–337. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/54/20241620>.
- OECD. (2020). TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals. https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-ii_19cf08df-en.
- OECD. (2021). Teacher Questionnaire for PISA 2022 (International Option). Main Survey Version. <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/data/datasets/pisa/pisa-2022-datasets/questionnaires/TEACHER%20QUESTIONNAIRE%20PISA%202022.pdf>.
- Olivier, E., Lazariuk, L., Archambault, I., & Morin, A. J. S. (2024). Teacher emotional exhaustion: The synergistic roles of self-efficacy and student – teacher relationships. *Social Psychology of Education*, 27(1), 1–22. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09826-7>.
- Opoku, M. P., Asare-Nuamah, P., Nketsia, W., Asibey, B. O., & Arinaitwe, G. (2020). Exploring the factors that enhance teacher retention in rural schools in Ghana. *Cambridge Journal of Education*, 50(2), 201–217. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1661973>.
- Pereira, H., Gonçalves, V. O., & Assis, R. M. d. (2021). Burnout, Organizational Self-Efficacy and Self-Esteem among Brazilian Teachers during the COVID-19 Pandemic. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(3), 795–803. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11030057>.
- Reeve, J., Ryan, R. M., Cheon, S. H., Matos, L., & Kaplan, H. (2022). *Supporting Students' Motivation: Strategies for Success*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003091738>.
- Renshaw, T. L., Long, A. C. J., & Cook, C. R. (2015). Assessing teachers' positive psychological functioning at work: Development and validation of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 289–306. <https://doi.org/10.1037/spq0000112>.
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., Oberle, E., Thomson, K., Taylor, C., & Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 787–804. <https://doi.org/10.1037/a0032093>.
- Rupprecht, S., Paulus, P., & Walach, H. (2017). Mind the Teachers! The Impact of Mindfulness Training on Self-Regulation and Classroom Performance in a Sample of German School Teachers. *European Journal of Educational Research*, 6(4), 565–581. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.6.4.565>.
- Sandholm, D., Simonsen, J., Ström, K., & Fagerlund, Å. (2023). Teachers' experiences with positive education. *Cambridge Journal of Education*, 53(2), 237–255. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2022.2093839>.
- Schwarzenthal, M., Daumiller, M., & Civitillo, S. (2023). Investigating the sources of teacher intercultural self-efficacy: A three-level study using TALIS 2018. *Teaching and Teacher Education*, 126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104070>.
- Shchavezleva, E. N., Kuznetsov, A. N., & Pushkina, Y. V. (2021). Teacher Personality as a Factor of Pedagogical Design. In N. V. Sukhova, T. Dubrovskaya, & Y. A. Lobina (Eds.), *Multimodality, Digitalization and Cognitivity in Communication and Pedagogy* (vol. 20, pp. 203–216). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-84071-6_12.
- Shengnan, L., & Hallinger, P. (2021). Unpacking the effects of culture on school leadership and teacher learning in China. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(2), 214–233. <https://doi.org/10.1177/1741143219896042>.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher Self-Efficacy and Perceived Autonomy: Relations with Teacher Engagement, Job Satisfaction, and Emotional Exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68–77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2019). Teacher Self-Efficacy and Collective Teacher Efficacy: Relations with Perceived Job Resources and Job Demands, Feeling of Belonging, and Teacher Engagement. *Creative Education*, 10(7), 1400–1424. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.107104>.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Vollet, J. W., & Rickert, N. P. (2022). Complex Social Ecologies and the Development of Academic Motivation. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2129–2165. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09714-0>.
- Subban, P., Round, P., & Sharma, U. (2021). 'I can because I think I can': an investigation into Victorian secondary school teacher's self-efficacy beliefs regarding the inclusion of students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 25(3), 348–361. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1550816>.
- Sulaiman, J., & Ismail, S. N. (2020). Teacher Competence and 21st Century Skills in Transformation Schools 2025 (TS25). *Universal Journal of Educational Research*, 8(8), 3536–3544. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080829>.
- Sulla, F., & Rollo, D. (2023). The Effect of a Short Course on a Group of Italian Primary School Teachers' Rates of Praise and Their Pupils' On-Task Behaviour. *Education Sciences*, 13(1), 78. <https://doi.org/10.3390/educsci13010078>.
- Taylor, C., Harrison, J., Haimovitz, K., Oberle, E., Thomson, K., Schonert-Reichl, K., & Roeser, R. W. (2016). Examining Ways That a Mindfulness-Based Intervention Reduces Stress in Public School Teachers: a Mixed-Methods Study. *Mindfulness*, 7(1), 115–129. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0425-4>.
- Taylor, L., Zhou, W., Boyle, L., Funk, S., & De Neve, J.-E. (2024). Wellbeing for Schoolteachers (Report No. 2). International Baccalaureate Organization. <https://wellbeing.hmc.ox.ac.uk/schools/>.
- Thien, L. M., & Lee, H. C. (2022). Is 'the more the better'? Investigating linear and nonlinear effects of school culture on teacher well-being and commitment to teaching across school size. *Studies in Educational Evaluation*, 74. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101176>.
- Thien, L. M., & Lee, H. C. (2023). The effects of school culture dimensions on teacher well-being across under-enrolled and high-enrolment schools. *Social Sciences & Humanities Open*, 7(1). <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100396>.
- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71–97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>.
- UNESCO. (2024). Global Report on Teachers: Addressing Teacher Shortages and Transforming the Profession. United Nations. <https://doi.org/10.18356/9789231006555>.
- Viac, C., & Fraser, P. (2020). Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis. *OECD Education Working Papers*, vol. 213. <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>.
- Warner, L. M., & French, D. P. (2020). Self-Efficacy Interventions. In M. S. Hagger, L. D. Cameron, K. Hamilton, N. Hankonen, & T. Lintunen (Eds.), *The Handbook of Behavior Change* (pp. 461–478). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108677318.032>.
- Waweru, N. M., Kihoro, J. M., & Gachunga, H. G. (2021). Does teachers' self-efficacy influence their organizational commitment? *Independent Journal of Management & Production*, 12(5), 1537–1553. <https://doi.org/10.14807/ijmp.v12i5.1357>.
- White, M. A., & McCallum, F. (2022). *Transforming Teaching: Wellbeing and Professional Practice*. Springer Nature Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-19-4945-6>.
- Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 117. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>.

- Xu, L. (2024). Historical trends in teacher personality from human language. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 121(42). <https://doi.org/10.1073/pnas.2413253121>.
- Xu, Z., & Pang, N. S.-K. (2024). Promoting Teachers' Organizational Commitment: The Effects of Authentic Leadership, Teachers' Well-Being and Social-Emotional Competence. *Behavioral Sciences*, 14(10), 862. <https://doi.org/10.3390/bs14100862>.
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>.
- Yeh, C. S.-H., & Barrington, R. (2023). Sustainable positive psychology interventions enhance primary teachers' wellbeing and beyond – A qualitative case study in England. *Teaching and Teacher Education*, 125. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104072>.
- Ying, C., Li, J.-B., Hongbiao, Y., & Wang, H. (2024). The Antecedents and Outcomes of Teachers' Autonomy Satisfaction: A Meta-Analytic Investigation. <https://doi.org/10.31219/osf.io/7fktq>.
- Zhang, X., Cheng, X., & Wang, Y. (2023). How Is Science Teacher Job Satisfaction Influenced by Their Professional Collaboration? Evidence from PISA 2015 Data. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(2). <https://doi.org/10.3390/ijerph20021137>.
- Zhou, S., Slempe, G. R., & Vella-Brodrick, D. A. (2024). Factors Associated with Teacher Wellbeing: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 36(2). <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09886-x>.

Обзор 2

Обзор раскрывает личностные и школьные факторы, которые влияют на благополучие учителей и их удовлетворенность работой, а также предлагает инструменты диагностики и практики поддержки. Подготовлен в рамках международной инициативы профессионального развития педагогов «Расширяя возможности: образование для здоровья и благополучия в лично-развивающей образовательной среде», которая реализуется совместно ИИТО ЮНЕСКО и Благотворительным фондом «Вклад в будущее».