

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Оригинальная статья / Original paper

doi:10.17853/1994-5639-2026-8-152-173



Самозффективность и готовность педагогов-психологов к сопровождению познавательной активности слабоуспевающих школьников

А. Жупархан

*Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева,
Астана, Республика Казахстан.
E-mail: aimana11@inbox.ru*

А.Д. Кариев

*Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
Алматы, Республика Казахстан.
E-mail: adlet.kariyev@gmail.com*

К.К. Шалгынбаева¹, Г.К. Шолпанкулова²

*Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева,
Астана, Республика Казахстан.
E-mail: ¹kadisha1954@mail.ru; ²sh.gul@mail.ru*

Г. Саметтин

*Университет Болу Абант Иззет Байсал, Болу, Турция.
E-mail: gunduz_s@ibu.edu.tr
✉ adlet.kariyev@gmail.com*

Аннотация. Введение. Снижение успеваемости и вовлеченности школьников в учебную деятельность является глобальной проблемой, и определяет необходимость не только системно-организованной деятельности по профилактике школьной неуспеваемости, но и понимания насколько хорошо подготовлены будущие педагоги-психологи, с точки зрения их убеждений, навыков и способностей, к сопровождению познавательной активности слабоуспевающих школьников. Цель статьи – выявление взаимосвязи самозффективности с компонентами готовности к сопровождению познавательной активности слабоуспевающих школьников у будущих педагогов-психологов. Методология, методы и методики. Методологией исследования являлся компетентностный подход, рассматривающий будущих педагогов – психологов как активных субъектов профессионального развития и практической деятельности. Инструменты и методы: анализ, сравнение и

обобщение, авторская интерпретация психолого-педагогической литературы в области методики профессионального образования. Эмпирические методы: анкетный опрос, тестирование, методы математической статистики. В исследовании приняли участие 144 студента. *Результаты и научная новизна.* Установлено, что у будущих педагогов-психологов сформирован позитивный образ профессиональной деятельности по сопровождению познавательной активности слабоуспевающих школьников. Высокие показатели по шкалам, отражающим отношение, намерения и оценку эффективности, говорят о наличии у будущих педагогов-психологов мотивации к реализации сопровождения познавательной активности, а также о вере в свою способность успешно решать профессиональные задачи. В целом, за исключением шкалы трудности, по итогам исследования, можно констатировать одинаковую взаимосвязь различных показателей самооффективности у будущих педагогов-психологов с показателем готовности к сопровождению познавательной активности слабоуспевающих школьников. *Практическая значимость.* Полученные результаты могут быть использованы для разработки курсов для педагогов-психологов, направленных на формирование готовности к сопровождению познавательной активности слабоуспевающих школьников, а также повышения самооффективности в условиях современных вызовов и социальных требований.

Ключевые слова: самооффективность, готовность к сопровождению, студенты, слабоуспевающие школьники, познавательная активность

Для цитирования: Жупархан А., Кариев А. Д., Шалгынбаева К. К., Шолпанкулова Г. К., Саметтин Г. Самооффективность и готовность будущих педагогов-психологов к сопровождению познавательной активности слабоуспевающих школьников. *Образование и наука.* 2026;28(8):152–173. doi:10.17853/1994-5639-2026-8-152-173

Self-efficacy and readiness of future educational psychologists to support the cognitive activity of underachieving schoolchildren

A. Zhuparkhan

*L. N. Gumilev Eurasian National University,
Astana, Republic of Kazakhstan.
E-mail: aimana11@inbox.ru*

A.D. Kariyev

*Abai Kazakh National Pedagogical University,
Almaty, Republic of Kazakhstan.
E-mail: adlet.kariyev@gmail.com*

K.K. Shalgynbayeva¹, G.K. Sholpankulova²

*L. N. Gumilev Eurasian National University,
Astana, Republic of Kazakhstan.
E-mail: ¹kadisha1954@mail.ru; ²sh.gul@mail.ru*

G. Samettin

*Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu, Türkiye.
E-mail: gunduz_s@ibu.edu.tr
✉ adlet.kariyev@gmail.com*

Abstract. *Introduction.* The decline in academic performance and engagement among schoolchildren is a global issue, highlighting the need not only for systematically organised activities to prevent school underachievement but also for a clear understanding of how well future educational psychologists are prepared – in terms of their beliefs, skills, and abilities – to support the cognitive activity of underachieving schoolchildren. *Aim.* The present paper aims to examine the relationship between self-efficacy and the components of readiness to support the cognitive activity of underachieving schoolchildren among future educational psychologists. *Methodology and research methods.* The research methodology was grounded in a competency-based approach, which considers future educational psychologists as active agents of professional development and practical engagement. The instruments and methods employed included analysis, comparison, and synthesis, complemented by the author's interpretation of psychological and pedagogical literature related to vocational education methodology. Empirical methods comprised a questionnaire survey, testing, and statistical analysis. A total of 144 students participated in the study. *Results and scientific novelty.* It was found that future educational psychologists have developed a positive perception of their professional role in supporting the cognitive activities of underachieving schoolchildren. High scores on scales measuring attitudes, intentions, and perceived effectiveness indicate that these future professionals are motivated to provide cognitive support and confident in their ability to successfully address related professional challenges. Overall, except for the difficulty scale, the results demonstrate a consistent relationship between various indicators of self-efficacy and the readiness of future educational psychologists to support the cognitive activities of underachieving schoolchildren. *Practical significance.* The findings can be used to develop courses for educational psychologists designed to foster readiness to support the cognitive activity of underachieving schoolchildren, as well as to enhance self-efficacy in the context of contemporary challenges and social demands.

Keywords: self-efficacy, readiness for support, students, underachieving schoolchildren, cognitive activity

For citation: Zhuparkhan A., Kariyev A.D., Shalgynbayeva K.K., Sholpankulova G.K., Samettin G. Self-efficacy and readiness of future educational psychologists to support the cognitive activity of underachieving schoolchildren. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2026;28(8):152–173. doi:10.17853/1994-5639-2026-8-152-173

Введение

В декабре 2023 года Организация экономического сотрудничества и развития опубликовала результаты Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA-2022) международного теста, оценивающего знания и навыки учащихся по математике, чтению и естественным наукам. В исследовании PISA-2022 приняли участие 19 769 казахстанских учащихся, и Казахстан вошел в число пятидесяти стран с лучшими показателями по математике и естественным наукам. Однако К. А. Турсунбаева с коллегами, сравнивая результаты PISA-2022 с данными мониторинга успеваемости учащихся в Казахстане в 2023 году, констатируют снижение успеваемости [1].

Е. К. Emiru и М. Т. Gedifew отмечают, что «проблема вовлеченности школьников в учебную деятельность является глобальной проблемой, поскольку ее связывают с качеством обучения и академическими результатами школьников» [2]. При этом вовлеченность учащихся средних школ проявляется в низкой мотивации к обучению, отсутствию интереса к учебной деятельности, чтению и посещаемости. В Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023–2029 годы

отмечается, что отсутствие своевременных мер по восстановлению потерь в знаниях в системе школьного образования приведет к возрастанию доли слабоуспевающих обучающихся на других уровнях или росту численности молодежи NEET¹. Обучающиеся, не овладевающие знаниями, умениями и навыками за отведенное время на удовлетворительном уровне, имеющие устойчивое отставание по двум–трем основным предметам более чем на полгода, но не имеющие подтвержденного ПМПК статуса обучающегося с особыми образовательными потребностями, являются слабоуспевающими, и им необходима особая поддержка, поскольку их трудности связаны не с клиническим диагнозом (наличием ОВЗ), а с недостаточным уровнем усвоения учебного материала². Н. А. Менчинская с коллегами всесторонне и фундаментально раскрыла причины неуспеваемости, которые автор связывает с пониженной обучаемостью, где обучаемость рассматривается как способность к усвоению знаний, или восприимчивость к усвоению знаний и способов учебной деятельности³. Поэтому возникает необходимость разработки психолого-педагогических условий для профилактики школьной неуспеваемости, обусловленной общей тенденцией снижения уровня учебных достижений обучающихся без выраженных клинических диагнозов, чтобы обеспечить подлинно равные возможности для каждого ребенка.

Чаще всего психолого-педагогическое сопровождение направлено на детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и особыми образовательными потребностями в условиях инклюзии. Притом, как отмечают К. Runyon с коллегами, большинство учащихся общеобразовательных школ, нуждающихся в помощи по вопросам психического здоровья, практически не получают подобных услуг. По оценкам исследователей число учащихся общеобразовательных школ, имеющих значительные поведенческие, академические и социальные проблемы, в настоящее время достигает 50 % [3]. Однако успех сопровождения слабоуспевающих школьников во многом зависит от того, насколько хорошо подготовлены будущие педагоги-психологи к сопровождению познавательной активности слабоуспевающих школьников. По мнению А. Е. Glang et al., школьные психологи, имеющие высокую академическую подготовку и обладающие компетентностью в работе со слабоуспевающими школьниками, с более высокой самоэффективностью оказывают большую поддержку ученикам. Они эффективно используют разные методы для помощи школьникам, более склонны искать возможности применения новых методов [4]. В связи с этим высокая самоэффективность будущих педагогов-психологов является ключевым фактором их готовности и эффективности в сопровождении слабоуспевающих школьников, способствует повышению учебных дости-

¹ Об утверждении Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023–2029 годы. Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 249.

² Методические рекомендации педагогам по работе со слабоуспевающими обучающимися. Нурсултан: НАО им. И. Алтынсарина; 2022. 166 с.

³ Психологические проблемы неуспеваемости школьников / под ред. Н.А. Менчинской. М.: Педагогика; 1971. 272 с.

жений, мотивации и психологического благополучия, а также обеспечивает равные возможности для всех учеников. Поэтому необходимы исследования о роли самоэффективности как системообразующего фактора с точки зрения влияния социальных и психологических детерминант, определяющих специфику развития готовности к сопровождению познавательной активности слабоуспевающих школьников у студентов в условиях новых вызовов и социальных запросов. Под самоэффективностью в данном исследовании мы понимаем уверенность в своей способности успешно решать учебные задачи [5].

Цель исследования заключается в определении уровня самоэффективности будущих педагогов-психологов как предиктора их способности к эффективному сопровождению познавательной активности слабоуспевающих обучающихся, а также в выявлении взаимосвязи самоэффективности с компонентами готовности к данному виду профессиональной деятельности в условиях общеобразовательной школы.

Задачи исследования конкретизируются в следующих исследовательских вопросах.

1. Установить, обладают ли будущие педагоги-психологи достаточным (релевантным) уровнем самоэффективности и готовности к сопровождению слабоуспевающих школьников, направленному на активизацию их познавательной деятельности.

2. Определить характер взаимосвязи самоэффективности с компонентами готовности к сопровождению познавательной активности слабоуспевающих учащихся, поскольку оптимизация указанной готовности у будущих педагогов-психологов требует анализа ее детерминант. В настоящем исследовании самоэффективность рассматривается в качестве значимого фактора, что обусловлено положением о том, что убеждения личности выступают ведущей детерминантой человеческого поведения.

Гипотезы исследования:

H1 – предполагается наличие статистически значимой взаимосвязи между уровнем самоэффективности (как интегральной характеристики субъектной активности) будущих педагогов-психологов и степенью их готовности к психолого-педагогическому сопровождению познавательной деятельности слабоуспевающих обучающихся (школьников).

H2 – существует прямая корреляционная зависимость между выраженностью убеждений будущих специалистов в области педагогической психологии относительно личной и профессиональной самоэффективности и показателями их подготовленности к реализации сопровождающей функции в процессе развития познавательной активности учащихся с устойчиво низкими учебными достижениями (слабоуспевающих школьников).

Представленное исследование обладает определенными ограничениями, обусловленными характеристиками выборочной совокупности. В частности, выборка включает в себя исключительно студентов старших курсов, обучающихся по направлению «Психология и педагогика» в НАО «Евразийский на-

циональный университет имени Л. Н. Гумилева», преимущественно женского пола. Также выборка ограничена одним вузом, поэтому выводы нельзя механически экстраполировать на все педагогические вузы Казахстана, особенно на региональные.

Обзор литературы

Интерес к проблеме самоэффективности педагогов возник в конце 1970-х годов в рамках теории социального взаимодействия (TSE). Основываясь на теории Роттера, Бандура утверждал, что локус контроля индивида также зависит от его личных способностей. Убеждения в личной самоэффективности являются важнейшей причиной человеческого поведения. Будучи предиктором ожиданий результата, они помогают людям решать, какой курс действий им следует выбрать и стоит ли упорствовать в неблагоприятных условиях [6].

В социокогнитивной теории Бандуры самоэффективность рассматривается как уверенность в своих способностях организовать и выполнить действия, необходимые для управления перспективными ситуациями [6]. С этой точки зрения самоэффективность выступает как многомерное понятие и как важнейший механизм человеческой деятельности, то есть как способность целенаправленно влиять на собственное функционирование и условия жизни [7]. Р. Е. Downes et al. указывают, что самоэффективность является доминирующей проблемой при описании того, как человек действует, размышляет и реагирует перед лицом сложных и стрессовых условий [8]. В образовательной среде самоэффективность – это вера людей в свою способность получать желаемые образовательные результаты и, согласно отчетам, это уникальный и наиболее значимый после способностей фактор в прогнозировании академических результатов [9]. Т. Hoang и М. Wyatt отмечают, что в широком смысле самоэффективность педагога можно охарактеризовать как уверенность педагога в своей способности улучшать результаты учащихся, вовлекать их в эффективное выполнение образовательных заданий и достижение учебных целей [10].

К. Shu утверждает, что педагоги, обладающие уверенностью в себе, сознательно выбирают сложные виды деятельности, с энтузиазмом тратят больше времени и энергии на достижение своих целей и продолжают прилагать усилия, несмотря на возможную неудачу в достижении своих индивидуальных или институциональных целей. Кроме того, самоэффективность педагога, включая его убежденность в своей способности успешно справляться с заданиями, обязанностями и трудностями, связанными с профессиональной деятельностью, играет важную роль в формировании ключевых академических результатов в профессиональной среде [11]. Педагоги с высокой самоэффективностью, как правило, готовы идти на педагогические риски для улучшения обучения и внедрения инновационных подходов в классах, включая обучение на основе сообщества и поиск активных учебных пространств для повышения вовлеченности учеников. Использование таких методов, как поддержка у учеников уверенности в себе, понижение градуса эмоциональных реакций на

ненадлежащее поведение учеников, также были связаны с повышением эффективности учителя [12].

S. Duan с коллегами проанализировали литературу за последние два десятилетия и выявили факторы, коррелирующие с самозффективностью педагогов в профессиональной деятельности, управлении классом и работой школы. Самозффективность как личностная характеристика влияет на результаты учащихся и учителей главным образом через модели поведения и практики учителей, которые определяют качество среды в классе. Педагоги с высоким уровнем самозффективности при управлении классом проявляют больший интерес к использованию стратегий, ориентированных на решение проблем ученика, придерживаются более гуманистических взглядов на управление классом, чувствуют себя более способными помогать ученикам в социально-эмоциональной и академической сферах, а также в области поведения в классе [13]. L. Wang в своем исследовании показал, что педагоги с высокой самозффективностью в большей степени ощущают связь между вовлеченностью педагога в работу и академическими достижениями учащихся, чем педагоги с низкой самозффективностью. Они рассматривают трудности в обучении как контролируемый фактор и более склонны использовать инновационные методы обучения, чтобы помочь своим ученикам добиться успеха [14]. E. K. Emiru, M. T. Gedifew констатируют высокую, значимую, положительную связь между когнитивной вовлеченностью учащихся и эффективностью педагога в применении учебных стратегий, то есть чем больше педагоги уверены в своей способности вовлекать учащихся, применять различные учебные стратегии и управлять классом, тем выше вероятность того, что учащиеся будут вовлечены в процесс обучения на поведенческом, эмоциональном и когнитивном уровне [2]. Эффективность учителя связана с его верой в способность группы учителей брать на себя необходимые обязанности [15]. Самозффективность учителя играет ключевую роль в выборе личных целей педагога, степени настойчивости при столкновении с трудностями и силе мотивации к выполнению определенных действий в процессе обучения.

При этом педагоги часто сталкиваются с изменениями в академическом контексте, такими как учебная программа, методы преподавания, требования учащихся и академические рекомендации [16]. Поэтому для повышения успеваемости учащихся педагогам необходимо прилагать больше усилий для обеспечения более качественного обучения. Стоит отметить, что усилия и участие педагогов в повышении качества обучения отражаются в их преданности делу, школе, учащимся и карьере, как это индивидуально отмечается в литературе. Более того, среди всех общих качеств, связанных с работой, приверженность делу представляет наибольший интерес для ученых [11].

Метааналитическое исследование взаимосвязи самозффективности и отношения педагогов к образовательной практике, показал, что самозффективность для образовательной практики – это конструкт, сочетающий в себе как специфичность области, так и обобщаемость. Самозффективность педагогов

имеет решающее значение и связана с передовой образовательной практикой, а высокая самоэффективность связана с их позитивным отношением к новым технологиям [17].

Взаимосвязь между эффективностью работы педагогов и их профессиональной вовлеченностью, по мнению V. Tran, важна для понимания факторов, влияющих на производительность, удовлетворенность и успех в классе. Учителя с высокой самоэффективностью ставят амбициозные цели, проявляют настойчивость и активно используют инновационные методы, что повышает их вовлеченность. Развитие конструктивистских убеждений и укрепление самоэффективности у будущих педагогов способствует их профессиональному росту, снижает риск выгорания и повышает стрессоустойчивость [18]. Уверенность преподавателя в собственной компетентности критична для создания учебной среды, где допустимы риски и продуктивны неудачи. Поэтому школа должна целенаправленно укреплять эту уверенность через системную поддержку и устранение практических препятствий [19].

Необходимо отметить, что наибольшее распространение получили исследования, определяющие самоэффективность педагогов в условиях реализации инклюзивного образования. Самоэффективность, как указывает S. Wahyuni с коллегами, необходима для эффективного обучения учащихся с ОВЗ, так как педагоги в инклюзивных школах демонстрируют более низкую самоэффективность при работе с такими детьми, выходящими за рамки их компетенции [20]. E. Kiel et al. выявили, что педагоги с наиболее положительной самоэффективностью в наибольшей степени оценивали реализацию инклюзивности. Педагоги с более низкой самоэффективностью вносили меньший вклад в реализацию инклюзивности [21]. Анализ E. Wray et al. 71 исследования самоэффективности учителей в инклюзивных школах показал, что опыт преподавания и контекст преподавания влияют на самоэффективность [22]. A. Yada et al. подчеркивают важность самоэффективности у педагогов не только в инклюзивной практике, но и в различных условиях обучения [23].

При этом проблема готовности будущих педагогов-психологов к сопровождению познавательной активности слабоуспевающих школьников пока не получила достаточного распространения. С. В. Алехина подчеркивает необходимость актуализации профессионального стандарта педагога-психолога в связи с расширением его задач в современных условиях. Эти задачи включают работу с увеличивающимся числом категорий обучающихся, нуждающихся в психолого-педагогическом сопровождении, а также обогащение функционала педагога-психолога, в том числе коррекционно-развивающую деятельность и взаимодействие с педагогами по вопросам психологической поддержки учащихся в преодолении трудностей в обучении и социальной адаптации. Многие дети не имеют статуса обучающегося с ОВЗ, но нуждаются в психолого-педагогической помощи. Такой подход является важным элементом участия педагогов-психологов в создании инклюзивной образовательной среды, в том числе для детей, испытывающих трудности в усвоение общеобра-

зовательных программ и требует от них развития соответствующих компетенций [24]. Е. В. Самсонова с соавт. отмечают, что практикующие педагоги-психологи готовы работать с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования, однако указывают на недостаток методической поддержки, неправильное распределение нагрузки по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся и чрезмерное количество документации [25]. С. В. Лауткина, В. А. Мухина, напротив, считают, что будущие педагоги и психологи не готовы к работе с детьми в условиях реализации инклюзивного образования, поскольку недостаточно знают особенности детей с ОВЗ [26].

При этом В. В. Богданова и Е. В. Коломенская акцентируют внимание на том, что слабоуспевающие школьники характеризуются пониженной обучаемостью, низким тоном познавательной активности, сочетающимся с особенностями стиля умственной работы. В связи с этим формирование познавательной активности у слабоуспевающих школьников является одним из приоритетных [27]. По данным Т. А. Шиловой, при работе школьного психолога со слабоуспевающими школьниками важно искать психолого-педагогические методы, направленные на повышение мотивации к обучению, уровня притязаний учащихся и интеллектуальной активности [28]. М. S. Abdellatif считает, что работа с отстающими учениками требует предоставления творческих решений их проблем посредством консультирования, которое помогает им преодолеть психологические, эмоциональные и академические последствия, а также достичь психологической и академической адаптации¹.

В Казахстане проблема инклюзивного образования остается актуальной, и от подготовки квалифицированных педагогов зависит его успешная реализация. Эффективность внедрения инклюзии зависит от осознания важности и ответственности специалистов, их знаний об особенностях детей с разными патологиями, а также личностных качеств. А. З. Алипбек и коллеги отмечают, что недостаточная изученность формирования эмоциональной устойчивости и психологической готовности педагогов-психологов способствует их нехватке [29]. Согласно стандарту, педагог-психолог должен обладать не только знаниями и навыками, но и нравственно-культурными качествами, а также целостным пониманием работы с детьми с ОВЗ, что требует расширения профессиональной подготовки для работы с разными категориями школьников, в том числе со слабоуспевающими школьниками [30]. Особое внимание акцентируется на помощи слабоуспевающим детям, так успеваемость детей с каждым годом снижается [1].

В педагогических исследованиях проблема готовности к сопровождению познавательной активности слабоуспевающих школьников педагогов-психологов крайне недостаточны и представляют собой значительный пробел в литературе. Однако готовность в педагогике рассматривается как комплексное

¹ Abdellatif M.S. Training program with positive psychology techniques for underachieving university students' learned helplessness and psychological flow. *Information Sciences Letters*. 2023;12(8):2697–2723. doi:10.18576/isl/120822

понятие, которое всегда отражает непосредственную подготовленность человека к конкретному виду деятельности в рамках образовательного процесса. Система формирования знаний в действии, которая приводит к развитию компетентности, представляет собой взаимосвязь: «готовность – способность – компетенция»¹. Поэтому готовность – это не просто желание учиться, а осознанный мотив приобретения новых знаний и опыта, это основа для формирования осознанного отношения к деятельности, в том числе образовательной, а также выработки опыта познания, отражающего способности личности в практике². В связи с этим готовность к сопровождению познавательной активности школьников рассматривается нами как компонент психологической профессиональной компетентности, становление и развитие которого обусловлено освоением мотивационно-ценностных, когнитивных, технологических, оценочно-рефлексивных основ развития познавательной активности слабоуспевающих школьников. Мотивационно-ценностный компонент – это приверженность ценностям и наличие намерения заниматься профессиональной деятельностью, а когнитивный включает в себя владение знаниями, связанными с содержанием компетенции. В то же время, «способность» охватывает такие компоненты, как технологический (умения и навыки выполнения профессиональных задач), а также оценочно-рефлексивный (способность анализировать достигнутые результаты и возможные трудности на основе опыта применения) [31; 32]. В зарубежных исследованиях для изучения субъективных аспектов профессиональной компетентности педагогов используют опросники, основанные на теории планируемого поведения А. Айзена. Эти опросники помогают понять, как педагоги относятся к практике, поскольку позитивное отношение к этой практике считается предиктором их намерения ее реализовать [33].

В связи с этим необходимо прояснить, обладают ли будущие педагоги-психологи самоэффективностью, необходимой для эффективного сопровождения познавательной активности слабоуспевающих школьников.

Методология, материалы и методы

Обзор теоретических источников проводился преимущественно в журналах, индексируемых международными базами данных Web of Science и Scopus (по ключевым словам «самоэффективность», «готовность педагогов-психологов», «сопровождение познавательной активности», «вовлеченность») за последние 5 лет. В связи с этим особый интерес представляют публикации U. Sharma et al., J. Song et al., в которых обосновывается конструкт «готовности к выполнению профессиональной деятельности в конкретных условиях ее организации» и шкалы ее оценки у педагогов [33; 34]. Методологическим базисом исследования являлся компетентностный подход, рассматривающий

¹ Махова О.В. От готовности к компетенции. *Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова*. 2014;20(7):186–188.

² Там же.

будущих педагогов-психологов как активных субъектов профессионального развития и практической деятельности.

Характеристика участников исследования. В исследовании приняли участие 144 студента, обучающихся по направлению «Психология и педагогика» в НАО «Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева». Проведение исследования в рамках одного университета, несмотря на кажущуюся ограниченность с точки зрения внешней валидности, является методологически оправданным и эвристически ценным решением. Как показывает анализ научной литературы «такой дизайн выборки следует рассматривать не как ущербный, а как инструментально адекватный определенному классу исследовательских задач»¹. Главным преимуществом данного подхода выступает возможность достижения высокой внутренней валидности. Фокусировка на единой институциональной среде позволяет максимально нивелировать влияние посторонних переменных — таких как различия в учебных планах, системах оценивания, социально-экономическом статусе учащихся или региональной специфике². Неравномерность распределения по признаку пола обосновывается влиянием специфики направления обучения студентов. Формирование выборки осуществлялось на добровольной основе, при этом исследование не имело финансирования. Данные собирались онлайн с помощью сервиса Яндекс Формы. В качестве инструмента использовалась структурированная анкета, содержащая утверждения, направленные на оценку готовности будущих педагогов-психологов к сопровождению познавательной активности слабоуспевающих школьников. Для оценки уровня готовности использовалась шкала Лайкерта с семью баллами, от «крайне маловероятно» (1) до «крайне вероятно» (7). Эта шкала широко применяется в международных исследованиях в области инклюзивного образования и отражает уровень согласия или уверенности участников по отношению к конкретным утверждениям. Пункты анкеты были взяты из шкалы готовности педагогов для инклюзивной практики (TEIP), разработанной U. Sharma и коллегами, и были адаптированы под особенности и контекст данного исследования [34]. Значения коэффициента α Кронбаха адаптированной русскоязычной версии TEIP для данной выборки колебались от 0,78 до 0,92, что свидетельствует о достаточно высокой степени внутренней согласованности инструментов и их надежности для данной выборки.

Индикаторы и независимые переменные.

1. Анкета, состоящая из четырех частей (шкал). Первая часть анкеты, направлена на измерение отношения участников исследования к сопровождению познавательной активности слабоуспевающих школьников и включала 10 пунктов. Пример утверждения: «Я считаю, что у слабоуспевающих школьников можно сформировать устойчивый интерес к познавательным процес-

¹ Yin R.K. *Case Study Research: Design and Methods*. 5th ed. Los Angeles: SAGE; 2014. 282 p.

² Романов П.В., Ярская-Смирнова Е.Р. *Методы прикладных социальных исследований: учебное пособие*. М.: Вариант: ЦСПГИ; 2008. 255 с.

сам, если педагоги-психологи готовы осуществлять психолого-педагогическое сопровождение». Вторая часть направлена на изучение намерения использовать практики по сопровождению, состоит из 8 пунктов (см. Приложение). Пункты этой шкалы были в большей степени ориентированы на действия, чем на убеждения. Третья часть анкеты включала оценку эффективности работы педагога-психолога, сопровождающего школьников с низкой познавательной активностью, и состояла из 11 пунктов. (см. Приложение). Четвертая часть анкеты направлена на выявление трудностей сопровождения школьников с низкой познавательной активностью и состояла из 13 пунктов (см. Приложение).

2. Опросник «Виды ролевой самооффективности личности», разработанный В. В. Ениным, включает 34 вопроса и предназначен для оценки степени выраженности различных видов ролевой самооффективности личности [35]. В данном случае опросник применялся для исследования самооффективности у будущих педагогов-психологов в различных видах деятельности. Для анализа взаимосвязей между переменными использовался коэффициент корреляции Пирсона, поскольку данные соответствуют закону нормального распределения. Проверка нормальности распределения проводилась по критерию Колмогорова-Смирнова.

Результаты исследования

Анализ результатов, показал, что большинство будущих педагогов-психологов (72 %) высоко оценивают свою готовность к сопровождению познавательной активности слабоуспевающих школьников: положительно относятся к сопровождению познавательной активности слабоуспевающих школьников (67 %); намерены использовать практики по сопровождению для слабоуспевающих школьников (79 %); оценивают свою будущую работу по сопровождению как эффективную (79 %); у большинства доминирует средний уровень (68 %) трудностей/опасений, с которыми они могут столкнуться при реализации сопровождения слабоуспевающих школьников.

Результаты исследования свидетельствуют, что будущие педагоги-психологи убеждены в собственной успешности (самооффективности) при реализации исследуемых видов ролевого поведения: самооффективность ситуационной роли (95 %), самооффективность профессиональной (98 %) и личностной (98 %) ролей.

Результаты корреляционного анализа готовности к сопровождению познавательной активности слабоуспевающих школьников (высокий итоговый уровень) и компоненты ролевой самооффективности представлены в таблице 1.

Таблица 1
 Результаты корреляционного анализа готовности к сопровождению и
 самоэффективности

Table 1
 Results of the correlation analysis of readiness for support and self-efficacy

Параметры, установление корреляционных связей / <i>Parameters, establishment of correlations</i>		Значение r-критерия Пирсона / <i>Value of the r-criterion Pearson</i>
Общий показатель готовности / <i>Overall readiness indicator</i>	Ситуационная роль / <i>Situational role</i>	$r = 0.257, p < 0.05$
	Профессиональная роль / <i>Professional role</i>	$r = 0.367, p < 0.001$
	Личностная роль / <i>Personal role</i>	$r = 0.490, p < 0.001$

Было выявлено, что общий показатель готовности к сопровождению познавательной активности слабоуспевающих школьников успешно коррелирует с компонентами самоэффективности. Высокий уровень готовности к сопровождению познавательной активности у будущих педагогов-психологов значимо коррелирует с самоэффективностью личностной роли: то есть будущие педагоги-психологи осознают специфику сопровождения слабоуспевающих школьников, они уверены, что справятся, и контролируют свое поведение. Значимая корреляционная связь между общим показателем готовности у будущих педагогов-психологов и самоэффективностью профессиональной роли актуализирует убежденность и намерения в успешности профессиональной деятельности при работе со слабоуспевающими школьниками.

Менее значимая корреляционная связь наблюдается между общим показателем готовности к сопровождению познавательной активности слабоуспевающих школьников и самоэффективностью ситуативной роли педагога-психолога. Мы считаем, что это свидетельствует о том, что конкретной ситуации взаимодействия со слабоуспевающими школьниками уверенность в успехе не оказывает влияния на общую готовность, а зависит от других факторов.

Результаты корреляционного анализа показателей готовности к сопровождению познавательной активности слабоуспевающих школьников и самоэффективности представлены в таблице 2.

Таблица 2
 Коэффициенты корреляции Пирсона (r) показателей готовности к
 сопровождению познавательной активности слабоуспевающих школьников

Table 2
 Pearson correlation coefficients (r) of indicators of readiness to support cognitive
 activity of underachieving schoolchildren

Шкалы / <i>Scales</i>	Ситуационная роль / <i>Situational role</i>	Профессиональная роль / <i>Professional role</i>	Личностная роль / <i>Personal role</i>
Отношение / <i>Relationship</i>	$r = 0.234, p < 0.05$	$r = 0.351, p < 0.001$	$r = 0.423, p < 0.001$
Намерение / <i>Intention</i>	$r = 0.281, p < 0.001$	$r = 0.421, p < 0.001$	$r = 0.502, p < 0.001$

Эффективность / <i>Effectiveness</i>	$r = 0.391, p < 0.001$	$r = 0.458, p < 0.001$	$r = 0.831, p < 0.001$
Трудности / <i>Difficulties</i>	$r = -0.101, p < 0.226$	$r = -0.082, p < 0.329$	$r = 0.055, p < 0.515$

Рассмотрим взаимосвязи показателей готовности к сопровождению познавательной активности слабоуспевающих школьников по частным индикаторам.

Готовность к сопровождению познавательной активности слабоуспевающих школьников коррелирует со всеми показателями самооффективности. Из приведенных данных следует, что положительное отношение к сопровождению познавательной активности слабоуспевающих школьников у будущих педагогов-психологов прямо связано с убежденностью личности в успешности своего поведения, с верой в свои силы и способности оказывать поддержку слабоуспевающим школьникам, а также с осознанной уверенностью в своей способности достигать успеха в профессиональной деятельности школьного психолога, и не с убежденностью в успешности собственных действий в условиях ситуативного взаимодействия.

Готовность выполнять определенные действия, коррелирует с личностными и профессиональными убеждениями, это означает, что будущие педагоги-психологи готовы осуществлять сопровождение познавательной активности слабоуспевающих школьников, они намерены действовать в ситуациях взаимодействия, то есть в школе выстраивать сопровождение познавательной активности слабоуспевающих школьников в соответствии со своими личными представлениями, и убеждены в успехе данного вида деятельности. Наиболее тесная связь наблюдается между намерением и самооффективностью личностной роли ($r = 0.502, p < 0.001$). Это говорит о том, что готовность будущего педагога-психолога использовать практики сопровождения слабоуспевающих школьников в значительной степени обусловлена его убежденностью в том, что он сможет успешно реализовать выбранные стратегии, соответствующие его собственным ценностям и представлениям о себе как о профессионале. Корреляция между намерением и самооффективностью профессиональной роли ($r = 0.421, p < 0.001$) свидетельствует о важности убежденности педагога-психолога в своей компетентности и соответствии социально принятым стандартам эффективности в школьной практике. Педагог-психолог, убежденный в своей способности эффективно применять практики сопровождения слабоуспевающих школьников, с большей вероятностью будет их использовать. Наименьшая статистически значимая связь между намерением и самооффективностью ситуативной роли ($r = 0.281, p < 0.001$) свидетельствует о влиянии намерения на уверенность в успешности действий в конкретных ситуациях взаимодействия, в меньшей степени, чем убеждения, связанные с личностной и профессиональной идентичностью.

Корреляция оценки эффективности работы педагога-психолога по сопровождению слабоуспевающих школьников с компонентами самооффективности свидетельствует о ключевой роли в определении поведения и достижений

человека в различных сферах жизни и является сильным предиктором ролевого поведения человека. В контексте практической психологии образования это вера педагога-психолога в то, что он может положительно влиять на качество обучения и сопровождение слабоуспевающих школьников. Сильная связь между эффективностью и самозффективностью личностной роли ($r = 0.831$, $p < 0.001$) говорит о том, что будущие педагоги-психологи уверены в собственной эффективности, верят, что их сопровождение познавательной активности слабоуспевающих школьников будет эффективным. В то же время значимые корреляции между эффективностью и самозффективностью профессиональной ($r = 0.458$, $p < 0.001$) и ситуационной ($r = 0.391$, $p < 0.001$) ролями указывают на то, что будущие педагоги-психологи высоко оценивают свое ролевое поведение и уверены в эффективности в условиях ситуативного взаимодействия.

Трудности/опасения будущих педагогов-психологов не коррелируют, как ожидалось, с самозффективностью в различных ролях (выявлена слабая и статистически незначимая связь). Сомнения будущих педагогов-психологов по реализации сопровождения познавательной активности слабоуспевающих школьников не оказывают влияния на личные и профессиональные убеждения.

Обсуждение результатов

Полученные результаты свидетельствуют о сформированности у будущих педагогов-психологов позитивного образа профессиональной деятельности, связанной с сопровождением школьников, испытывающих трудности в обучении. Высокие показатели, отражающие отношение, намерения и оценку эффективности, говорят о наличии у будущих педагогов-психологов готовности к реализации сопровождения познавательной активности слабоуспевающих школьников, а также о вере в свои силы и возможности. Наличие трудностей и опасений, пусть и на среднем уровне, свидетельствует о необходимости дальнейшей работы по формированию у студентов более глубокого понимания специфики работы со слабоуспевающими школьниками, а также по развитию конкретных навыков и компетенций, необходимых для эффективного сопровождения.

Высокая самооценка эффективности своего ролевого поведения будущими педагогами-психологами является важным фактором для успеха в профессиональной деятельности, особенно в работе педагога-психолога, сталкивающегося с различными трудностями и вызовами. Высокая самозффективность позволит будущим педагогам-психологам более уверенно и эффективно решать профессиональные задачи, преодолевать трудности и достигать поставленных целей.

В целом, за исключением шкалы трудности, по итогам исследования можно констатировать одинаковую взаимосвязь различных показателей самозффективности у будущих педагогов-психологов с показателем готовности к сопровождению познавательной активности слабоуспевающих школьников. Взаимосвязи, выявленные в исследовании, можно интерпретировать как вза-

имные. Убеждения в личностной и профессиональной самоэффективности связаны с готовностью будущих педагогов-психологов, поскольку уверенность в своей способности успешно решать учебные задачи стимулируют уверенность в своих силах и успехе реализуемых действий по сопровождению слабоуспевающих школьников.

Наше исследование подтвердило выводы J. Song с коллегами, согласно которым отношения, намерения и эффективность у будущих педагогов позитивны, и они готовы работать с обучающимися с ОВЗ, демонстрируют меньший уровень беспокойства при столкновении с предполагаемыми трудностями. При этом они отмечают, что картина меняется после столкновения на практике с данной категорией детей [33]. Е. В. Самсонова с коллегами также выявили положительное отношение к сопровождению детей с ОВЗ у практикующих педагогов-психологов России и высокую убежденность в своей эффективности [32].

Необходимо отметить, что педагогическое образование педагогов-психологов должно предоставлять будущим бакалаврам материалы и задания, связанные с решением практических трудностей, с которыми они могут столкнуться при сопровождении слабоуспевающих школьников, чтобы снизить беспокойство и повысить готовность к данному виду профессиональной деятельности.

Заключение

В представленной работе эмпирически обоснована взаимосвязь между самоэффективностью и готовностью будущих педагогов-психологов к сопровождению познавательной активности слабоуспевающих школьников. Установлено, что большинство показателей самоэффективности обнаруживают прямую корреляцию с уровнем готовности к осуществлению данного вида профессиональной деятельности, за исключением шкалы, отражающей восприятие трудностей. Выявлена закономерность: чем выше уровень самоэффективности у будущих специалистов, тем более выражена их готовность к работе со слабоуспевающими учащимися. Вместе с тем применение корреляционного анализа не позволяет в полной мере верифицировать причинно-следственные связи между исследуемыми конструктами: не исключено, что сформированная готовность к сопровождению оказывает влияние на самоэффективность, равно как возможно и их взаимовлияние. Несмотря на указанные ограничения, полученные результаты подтверждают значимость личностных и профессиональных убеждений в собственной эффективности для развития профессиональных компетенций у будущих педагогов-психологов в контексте современных социальных вызовов и возросших требований к профессиональной деятельности. Мы считаем, что необходимо не только обеспечение будущих специалистов теоретическими знаниями и практическими навыками взаимодействия со слабоуспевающими школьниками, но и целенаправленное формирование у них веры в собственные силы, способности к преодолению профессиональных затруднений и убежденности в возможности позитивных изменений у курируемых обучающихся.

Дальнейшие исследования, по нашему мнению, связаны с разработкой программ обучения, направленных на укрепление профессиональных убеждений и практических навыков. Это позволит повысить эффективность подготовки педагогов-психологов и обеспечить более качественную поддержку слабоуспевающих школьников в условиях современного образования.

Список использованных источников

1. Турсунбаева К.А., Лавров Н.А., Тазабек Ш.О., Темирбекова А.Т. *Қазақстандық оқушылардың оқу үлгерімі факторлары: аналитикалық есеп*. Астана: «Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы» акционерлік қоғамы; 2023. 124 с.
2. Emiru E.K., Gedifew M.T. The effect of teacher self-efficacy on learning engagement of secondary school students. *Cogent Education*. 2024;11(1). doi:10.1080/2331186X.2024.2308432
3. Runyon K., Stevens T., Roberts B., Whittaker R., Clark A., Chapman C.K., et al. The role of self-efficacy and autonomy support in school psychologists' use of ABA. *Contemporary School Psychology*. 2018;22(1):51–62. doi:10.1007/s40688-017-0126-1
4. Glang A.E., McCart M., Moore C., Davies S.C. School psychologists' knowledge and self-efficacy in working with students with TBI. *Exceptionality Education International*. 2017;27(2). doi:10.5206/eei.v27i2.7754
5. Wray E., Sharma U., Subban P. Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: a systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*. 2022;117:103800. doi:10.1016/j.tate.2022.103800
6. Bandura A. *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company; 1997. 604 p.
7. Bandura A. Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*. 2006;1(2):164–180. doi:10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x
8. Downes P.E., Crawford E.R., Seibert S.E., Stoverink A.C., Campbell E.M. Referents or role models? The self-efficacy and job performance effects of perceiving higher performing peers. *Journal of Applied Psychology*. 2021;106(3):422. doi:10.1037/apl0000519
9. Wiederkehr V., Darnon C., Chazal S., Guimond S., Martinot D. From social class to self-efficacy: internalization of low social status pupils' school performance. *Social Psychology of Education*. 2015;18(4):769–784. doi:10.1007/s11218-015-9308-8
10. Hoang T., Wyatt M. Exploring the self-efficacy beliefs of Vietnamese pre-service teachers of English as a foreign language. *System*. 2021;96:102422. doi:10.1016/j.system.2020.102422
11. Shu K. Teachers' commitment and self-efficacy as predictors of work engagement and well-being. *Frontiers in Psychology*. 2022;13:850204. doi:10.3389/fpsyg.2022.850204
12. Campbell V.A., Antony M., Zulawski J., Foley K. The effects of attending high individual and collective teacher efficacy schools on ninth grade on-track. *Education Sciences*. 2024;14(5):546. doi:10.3390/educsci14050546
13. Duan S., Bissaker K., Xu Z. Correlates of teachers' classroom management self-efficacy: a systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review*. 2024;36(2):43. doi:10.1007/s10648-024-09881-2
14. Wang L. Exploring the relationship among teacher emotional intelligence, work engagement, teacher self-efficacy, and student academic achievement: a moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*. 2022;12:810559. doi:10.3389/fpsyg.2021.810559
15. Han Y., Wang Y. Investigating the correlation among Chinese EFL teachers' self-efficacy, work engagement, and reflection. *Frontiers in Psychology*. 2021;12:763234. doi:10.3389/fpsyg.2021.763234

16. Granziera H., Perera H. N. Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: a social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology*. 2019;58:75–84. doi:10.1016/j.cedpsych.2019.02.003
17. Yada A., Tolvanen A., Savolainen H. Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: a comparative study using multi-group structural equation modeling. *Teaching and Teacher Education*. 2018;75:343–355. doi:10.1016/j.tate.2018.07.011
18. Tran V.D. Impact of teachers' self-efficacy on their work engagement: a case of Vietnam. *Journal of Education and E-Learning Research*. 2023;10(4):768–777. doi:10.20448/jeelr.v10i4.5202
19. Creely E., Henderson M., Henriksen D., Crawford R. Leading change for creativity in schools: mobilizing creative risk-taking and productive failure. *International Journal of Leadership in Education*. 2024;27(6):1254–1277. doi:10.1016/j.tsc.2021.100951
20. Wahyuni S., Novembli M.S., Hasanah N. Self-efficacy: readiness of teachers in inclusive schools. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*. 2024;16(3):3018–3028. doi:10.35445/alishlah.v16i3.5354
21. Kiel E., Braun A., Muckenthaler M., Heimlich U., Weiss S. Self-efficacy of teachers in inclusive classes. How do teachers with different self-efficacy beliefs differ in implementing inclusion? *European Journal of Special Needs Education*. 2020;35(3):333–349. doi:10.1080/08856257.2019.1683685
22. Wray E., Sharma U., Subban P. Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: a systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*. 2022;117:103800. doi:10.1016/j.tate.2022.103800
23. Yada A., Leskinen M., Savolainen H., Schwab S. Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*. 2022;109:103521. doi:10.1016/j.tate.2021.103521
24. Алехина С.В. Профессиональная позиция педагога-психолога в проектировании инклюзивной образовательной среды. *Вестник практической психологии образования*. 2024; 21(1):162–171. doi:10.17759/bppe.2024210113
25. Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю., Алехина С.В., Быстрова Ю.А. Пилотное исследование самооценки педагогами-психологами условий и дефицитов своей профессиональной деятельности в инклюзивной школе. *Психолого-педагогические исследования*. 2024;16(4):76–95. doi:10.17759/psyedu.2024160406
26. Лауткина С.В., Мухина В.А. Готовность будущих педагогов и психологов к реализации принципа инклюзии в образовании: структурно-содержательные характеристики. *Психологический Vademecum. Психология: рефлексия настоящего в контексте будущего: сборник научных статей*. Витебск: Витебский государственный университет им. П. М. Машерова; 2024:194–198.
27. Богданова В.В., Коломенская Е.В. Особенности формирования познавательной активности у слабоуспевающих младших школьников. *Научный вестник Гуманитарно-социального института*. 2017;6:3. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32336145> (дата обращения: 25.05.2026).
28. Шилова Т. А. Психологические особенности личности учащегося с трудностями в обучении. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2014;4:101–107. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22649020> (дата обращения: 25.05.2026).
29. Алипбек А.З., Балажанова Ж.Б., Жумадила М.К., Муратбек Б.М., Сагынбек С.Д., Ерадилова Г.А. Современное состояние инклюзивного образования в республике Казахстан. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*. 2023;5-4(80):78–82
30. Бугубаева Р.О., Турлубекова М.Б. Сравнительный анализ процесса организации инклюзивного образования в зарубежных странах и его применение в условиях Казахстана. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2021;1-1:109–115

31. Шеманов А.Ю., Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Кутепова Е.Н. Подход к оценке особенностей профессиональной компетентности тьютора в условиях инклюзивного образования: пилотное исследование. *Клиническая и специальная психология*. 2022;11(4):233–263. doi:10.17759/cpse.2022110410
32. Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Шеманов А.Ю., Прокопьева Л.М. Исследование субъективной оценки готовности и способности студентов и работающих тьюторов к тьюторскому сопровождению в условиях инклюзивного образования. *Психолого-педагогические исследования*. 2023;15(4):43–61. doi:10.17759/psyedu.2023150403
33. Song J., Sharma U., Choi H. Impact of teacher education on pre-service regular school teachers' attitudes, intentions, concerns and self-efficacy about inclusive education in South Korea. *Teaching and Teacher Education*. 2019;86:102901. doi:10.1016/j.tate.2019.102901
34. Sharma U., Sokal L., Wang M., Loreman T. Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: a multi-national study. *Teaching and Teacher Education*. 2021;107:103506. doi:10.13128/form-1045110.1016/j.tate.2021.103506
35. Енин В.В. Разработка и валидизация опросника «Виды ролевой самозффективности личности». *Социальная психология и общество*. 2025;16(1):175–192. doi:10.17759/sps.2025160110

References

1. Tursunbayeva K.A., Lavrov N.A., Tazabek Sh.O., Temirbekova A.T. *Қазақстандық оқушылардың оқу үлгерімі факторлары: аналитикалық есеп*. Astana: National Center for Advanced Training "Orleu"; 2023. 124 p. (In Kazakh)
2. Emiru E.K., Gedifew M.T. The effect of teacher self-efficacy on learning engagement of secondary school students. *Cogent Education*. 2024;11(1). doi:10.1080/2331186X.2024.2308432
3. Runyon K., Stevens T., Roberts B., Whittaker R., Clark A., Chapman C.K., et al. The role of self-efficacy and autonomy support in school psychologists' use of ABA. *Contemporary School Psychology*. 2018;22(1):51–62. doi:10.1007/s40688-017-0126-1
4. Glang A.E., McCart M., Moore C., Davies S.C. School psychologists' knowledge and self-efficacy in working with students with TBI. *Exceptionality Education International*. 2017;27(2). doi:10.5206/eei.v27i2.7754
5. Wray E., Sharma U., Subban P. Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: a systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*. 2022;117:103800. doi:10.1016/j.tate.2022.103800
6. Bandura A. *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company; 1997. 604 p.
7. Bandura A. Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*. 2006;1(2):164–180. doi:10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x
8. Downes P.E., Crawford E.R., Seibert S.E., Stoverink A.C., Campbell E.M. Referents or role models? The self-efficacy and job performance effects of perceiving higher performing peers. *Journal of Applied Psychology*. 2021;106(3):422. doi:10.1037/apl0000519
9. Wiederkehr V., Darnon C., Chazal S., Guimond S., Martinot D. From social class to self-efficacy: internalization of low social status pupils' school performance. *Social Psychology of Education*. 2015;18(4):769–784. doi:10.1007/s11218-015-9308-8
10. Hoang T., Wyatt M. Exploring the self-efficacy beliefs of Vietnamese pre-service teachers of English as a foreign language. *System*. 2021;96:102422. doi:10.1016/j.system.2020.102422
11. Shu K. Teachers' commitment and self-efficacy as predictors of work engagement and well-being. *Frontiers in Psychology*. 2022;13:850204. doi:10.3389/fpsyg.2022.850204
12. Campbell V.A., Antony M., Zulawski J., Foley K. The effects of attending high individual and collective teacher efficacy schools on ninth grade on-track. *Education Sciences*. 2024;14(5):546. doi:10.3390/educsci14050546

13. Duan S., Bissaker K., Xu Z. Correlates of teachers' classroom management self-efficacy: a systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review*. 2024;36(2):43. doi:10.1007/s10648-024-09881-2
14. Wang L. Exploring the relationship among teacher emotional intelligence, work engagement, teacher self-efficacy, and student academic achievement: a moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*. 2022;12:810559. doi:10.3389/fpsyg.2021.810559
15. Han Y., Wang Y. Investigating the correlation among Chinese EFL teachers' self-efficacy, work engagement, and reflection. *Frontiers in Psychology*. 2021;12:763234. doi:10.3389/fpsyg.2021.763234
16. Granziera H., Perera H. N. Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: a social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology*. 2019;58:75–84. doi:10.1016/j.cedpsych.2019.02.003
17. Yada A., Tolvanen A., Savolainen H. Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: a comparative study using multi-group structural equation modeling. *Teaching and Teacher Education*. 2018;75:343–355. doi:10.1016/j.tate.2018.07.011
18. Tran V.D. Impact of teachers' self-efficacy on their work engagement: a case of Vietnam. *Journal of Education and E-Learning Research*. 2023;10(4):768–777. doi:10.20448/jeelr.v10i4.5202
19. Creely E., Henderson M., Henriksen D., Crawford R. Leading change for creativity in schools: mobilizing creative risk-taking and productive failure. *International Journal of Leadership in Education*. 2024;27(6):1254–1277. doi:10.1016/j.tsc.2021.100951
20. Wahyuni S., Novembli M.S., Hasanah N. Self-efficacy: readiness of teachers in inclusive schools. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*. 2024;16(3):3018–3028. doi:10.35445/alishlah.v16i3.5354
21. Kiel E., Braun A., Muckenthaler M., Heimlich U., Weiss S. Self-efficacy of teachers in inclusive classes. How do teachers with different self-efficacy beliefs differ in implementing inclusion? *European Journal of Special Needs Education*. 2020;35(3):333–349. doi:10.1080/08856257.2019.1683685
22. Wray E., Sharma U., Subban P. Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: a systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*. 2022;117:103800. doi:10.1016/j.tate.2022.103800
23. Yada A., Leskinen M., Savolainen H., Schwab S. Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*. 2022;109:103521. doi:10.1016/j.tate.2021.103521
24. Alekhina S.V. Professional position of a teacher-psychologist in designing an inclusive educational environment. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*. 2024;21(1):162–171. (In Russ.) doi:10.17759/bppe.2024210113
25. Samsonova E.V., Shemanov A.Y., Alekhina S.V., Bystrova Y.A. Pilot study of self-assessment by teacher-psychologists of the conditions and deficiencies of their professional activity in an inclusive school. *Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological and Pedagogical Research*. 2024;16(4):76–95. (In Russ.) doi:10.17759/psyedu.2024160406
26. Lautkina S.V., Mukhina V.A. Readiness of future teachers and psychologists to implement the principle of inclusion in education: structural and substantive characteristics. *Psihologicheskij Vademecum. Psihologiya: refleksiya nastojashhego v kontekste budushhego: sbornik nauchnykh statej = Psychological Vademecum: Psychology: Reflection of the Present in the Context of the Future: Collection of Scientific Articles*. Vitebsk: Vitebsk State University named after P. M. Masherov; 2024:194–198. (In Russ.)
27. Bogdanova V.V., Kolomenskaya E.V. Features of the formation of cognitive activity in low-achieving primary school students. *Nauchnyj vestnik Gumanitarno-social'nogo instituta = Scientific Bulletin of the Humanitarian and Social Institute*. 2017;6:3. (In Russ.) Accessed May 25, 2026. <https://elibrary.ru/item.asp?id=32336145>

28. Shilova T.A. psychological characteristics of the personality of students with learning difficulties. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Serija: Psihologija i pedagogika = Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy*. 2014;4:101–107. (In Russ.) Accessed May 25, 2026. <https://elibrary.ru/item.asp?id=22649020>
29. Alipbek A.Z., Balazhanova Zh.B., Zhumadilla M.K., Muratbek B.M., Sagynbek S.D., Eradilova G.A. Current state of inclusive education in the Republic of Kazakhstan. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*. 2023;5-4(80):78–82. (In Russ.)
30. Bugubaeva R.O., Turlubekova M.B. Comparative analysis of the process of organizing inclusive education in foreign countries and its application in Kazakhstan. *Mezhdunarodnyj zhurnal humanitarnyh i estestvennyh nauk = International Journal of Humanities and Natural Sciences*. 2021;1-1:109–115. (In Russ.)
31. Shemanov A. Yu., Samsonova E.V., Bystrova Yu.A., Kutepova E.N. An approach to assessing the characteristics of a tutor's professional competence in the context of inclusive education: a pilot study. *Klinicheskaja i special'naja psihologija = Clinical and Special Psychology*. 2022;11(4):233–263. (In Russ.) doi:10.17759/cpse.2022110410
32. Samsonova E.V., Bystrova Y.A., Shemanov A.Y., Prokopyeva L.M. A study of the subjective assessment of the readiness and ability of students and working tutors for tutoring support in the context of inclusive education. *Psihologo-pedagogicheskie issledovanija = Psychological and Pedagogical Studies*. 2023;15(4):43–61. (In Russ.) doi:10.17759/psyedu.2023150403
33. Song J., Sharma U., Choi H. Impact of teacher education on pre-service regular school teachers' attitudes, intentions, concerns and self-efficacy about inclusive education in South Korea. *Teaching and Teacher Education*. 2019;86:102901. doi:10.1016/j.tate.2019.102901
34. Sharma U., Sokal L., Wang M., Loreman T. Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: a multi-national study. *Teaching and Teacher Education*. 2021;107:103506. doi:10.13128/form-1045110.1016/j.tate.2021.103506
35. Enin V.V. Development and validation of the questionnaire "Types of role self-efficacy of the individual". *Social'naja psihologija i obshhestvo = Social Psychology and Society*. 2025;16(1):175–192. (In Russ.) doi:10.17759/sps.2025160110

Информация об авторах:

Жупархан Айман – докторант 3 курса специальности «Педагогика и психология» Евразийского национального университета имени Л. Н. Гумилева, Астана, Республика Казахстан; ORCID 0009-0002-8162-1812. E-mail: aimana11@inbox.ru

Кариев Адлет Дюсембаевич – кандидат педагогических наук, постдокторант, ассоциированный профессор кафедры начального образования Казахского национального педагогического университета имени Абая, Алматы, Республика Казахстан; ORCID 0000-0002-7789-9080, Scopus Author ID 5720222355, ResearcherID CWO-5024-2022. E-mail: adlet.kariyev@gmail.com

Шалгынбаева Кадisha Кадировна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Евразийского национального университета имени Л. Н. Гумилева, Астана, Республика Казахстан; ORCID 0000-0003-2418-816X, Scopus Author ID 56073272700, ResearcherID AAQ-4803-2020. E-mail: kadisha1954@mail.ru

Шолпанкулова Гульнар Кенесбековна – кандидат педагогических наук, и.о. профессора кафедры педагогики Евразийского национального университета имени Л. Н. Гумилева, Астана, Республика Казахстан; ORCID 0000-0002-4481-8635, Scopus Author ID 57191434190, ResearcherID ABD-8224-2020. E-mail: sh.gul@mail.ru

Саметтин Гюндюз – доктор социальных наук, профессор, проректор факультета журналистики Университета Болу Абант Иззет Байсал, Болу, Турция; ORCID 0000-0002-6837-5971. E-mail: gunduz_s@ibu.edu.tr

Вклад соавторов:

А. Жупархан – разработка дизайна исследования, подготовка начального варианта текста, сбор эмпирических данных.

А.Д. Кариев – анализ данных, статистическая обработка данных, написание окончательного варианта статьи.

К.К. Шалгынбаева – определение цели и задач исследования, разработка методологии, редактирование текста.

Г.К. Шолпанкулова – поиск научной литературы, сбор и обработка данных, редактирование текста.

Г. Саметтин – поиск научной литературы, обработка данных.

Доступность данных и материалов. Наборы данных, использованные и/или проанализированные в ходе текущего исследования, можно получить у авторов по обоснованному запросу.

Информация о конфликте интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 14.02.2025; поступила после рецензирования 18.08.2026; принята к публикации 02.09.2026.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Aiman Zhuparkhan – Doctoral Student (Education and Psychology), L. N. Gumilev Eurasian National University, Astana, Republic of Kazakhstan; ORCID 0009-0002-8162-1812. E-mail: aimana11@inbox.ru

Adlet D. Kariyev – Cand. Sci. (Education), Postdoctoral Fellow, Associate Professor, Department of Primary Education, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Republic of Kazakhstan; ORCID 0000-0002-7789-9080, Scopus Author ID 5720222355, ResearcherID CWO-5024-2022. E-mail: adlet.kariyev@gmail.com

Kadisha K. Shalgynbayeva – Dr. Sci. (Education), Professor, Department of Pedagogy, L. N. Gumilyev Eurasian National University, Astana, Republic of Kazakhstan; ORCID 0000-0003-2418-816X, Scopus Author ID 56073272700, ResearcherID AAQ-4803-2020. E-mail: kadisha1954@mail.ru

Gulnar K. Sholpankulova – Cand. Sci. (Education), Acting Professor, Department of Pedagogy, L. N. Gumilyev Eurasian National University, Astana, Republic of Kazakhstan; ORCID 0000-0002-4481-8635, Scopus Author ID 57191434190, ResearcherID ABD-8224-2020. E-mail: sh.gul@mail.ru

Gündüz Samettin – Dr. Sci. (Social Sciences), Professor, Vice-Rector of the Faculty of Journalism, Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu, Türkiye; ORCID 0000-0002-6837-5971. E-mail: gunduz_s@ibu.edu.tr

Contribution of the authors:

A. Zhuparkhan – development of the research design, preparation of the initial version of the text, collection of empirical data from respondents of the L. N. Gumilyov Eurasian National University.

A.D. Kariyev – data analysis, statistical processing of data, writing the final version of the article.

K.K. Shalgynbayeva – definition of the research aim and objectives, development of the methodology, and text editing.

G.K. Sholpankulova – search for scientific literature, collection and processing of data, text editing.

G. Samettin – search for scientific literature, data processing.

Data and materials availability. The datasets used and/or analysed during the current study are available from the authors upon reasonable request.

Conflict of interest statement. The authors declare that there is no conflict of interest.

Received 14.02.2025; revised 18.08.2026; accepted for publication 02.09.2026.

The authors have read and approved the final manuscript.