



Роль восприятия школьного лидерства в эмоциональном выгорании и приверженности школе у российских учителей

Л. Н. Духанина

Московский педагогический государственный университет,
г. Москва, Российская Федерация
Duhanina@mail.ru

Аннотация

Введение. Проблема профессионального выгорания педагогических работников особенно актуальна. Несмотря на многочисленность публикаций по этой теме, практически отсутствуют исследования по восприятию лидерства в школьной среде и его влиянию на эмоциональное выгорание российских учителей. Цель исследования – определение взаимосвязи восприятия школьного лидерства и эмоционального выгорания с уровнем организационной приверженности педагогов, а также взаимосвязи эмоционального выгорания и восприятия школьного лидерства с намерениями российских учителей сменить профессию.

Материалы и методы. Для изучения проблемы был проведен опрос, в котором приняли участие 426 учителей из регионов России. В исследовании применялись следующие методики: опросники оценки профессионального выгорания (К. Маслач), восприятия школьного лидерства в школах и управлении образования города (К. Кросби), уровня доверия (Л. Г. Почебут), шкалы субъективного благополучия учителя (Т. Реншоу), организационной приверженности (Р. Колли). Для обработки данных использовалась программа SPSS 19.0.

Результаты исследования. Эмоциональное выгорание негативно коррелирует с поддержкой учителями учеников, родительскими отношениями, низкими способностями учащихся по многим предметам и меньшим ростом навыков по ним, а также с позитивным мировоззрением (оптимизмом и субъективным восприятием счастья). Кроме того, оно ассоциировано с ученической агрессивностью, гиперактивностью и проблемами с вниманием, но не связано с эмоциональным расстройством (тревогой, депрессией и эмоциональным контролем). Большинство респондентов не жалеют о выбранной профессии, считая себя компетентными, а свои методы обучения – эффективными и успешными. Ожидается эмоциональное выгорание выше у тех учителей, кто считает свой профессиональный выбор ошибочным. Оно отрицательно коррелирует с организационной приверженностью учителей. По итогам сравнительного анализа было обнаружено, что у московских учителей развита редукция личных достижений, а у учителей из остальных регионов – более выраженная деперсонализация. Степень враждебности и уровень доверия ожидаемо оказались взаимосвязаны с профессиональным выгоранием у учителей.

Обсуждение и заключение. Результаты исследования вносят вклад в педагогическую психологию, психологию труда учителя и его профессиональную подготовку в части понимания феноменов восприятия статуса лидера и эмоционального выгорания среди учителей. Материалы статьи будут полезны учителям и педагогическому сообществу, занятому в системе повышения квалификации учителей.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание учителей, средняя (общеобразовательная) школа, приверженность школе, восприятие школьного лидерства, российский учитель

Благодарности: автор выражает благодарность экспертам фонда «Национальные ресурсы образования» за помощь в организации и проведении опроса учителей.

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

© Духанина Л. Н., 2022



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under Creative Commons Attribution 4.0 License.

Для цитирования: Духанина Л. Н. Роль восприятия школьного лидерства в эмоциональном выгорании и приверженности школе у российских учителей // Интеграция образования. 2022. Т. 26, № 4. С. 722–739. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.109.026.202204.722-739>

Original article

The Role of Perception of School Leadership in Emotional Burnout and Commitment to School among Russian Teachers

L. N. Dukhanina

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation
Duhanina@mail.ru

Abstract

Introduction. The problem of professional burnout of teaching staff is especially relevant. Despite the numerous publications on this topic, there are practically no studies on the perception of leadership in the school environment and its impact on the emotional burnout of Russian teachers. The purpose of the research paper is to determine the relationship between the perception of school leadership and emotional burnout with the level of organizational commitment of teachers, as well as the relationship of emotional burnout and the perception of school leadership with the intentions of Russian teachers to change their profession.

Materials and Methods. The following methods were used for the analysis: a questionnaire for assessing professional burnout (C. Maslach), a scale of subjective well-being of a teacher (T. Renshaw), a questionnaire on the perception of school leadership in schools and the city's education department (K. Crosby), the confidence level questionnaire (L. G. Pochebut), the scale of organizational commitment (R. Collie). 426 teachers from the regions of Russia took part in the survey. The SPSS 19.0 software was used for data processing.

Results. The analysis of foreign publications allowed us to summarize that emotional burnout is negatively associated with teachers' support of learners, with parental relationships, and it is also associated with low learners' performance in many subjects and insufficient level of skills to be gained in learning. In addition, emotional burnout correlates with learners' aggressiveness, hyperactivity and attention problems, but is not associated with emotional distress (anxiety, depression and emotional control), and also negatively correlates with a positive outlook (optimism and subjective perception of happiness). The majority of respondents do not regret their chosen profession and remain faithful to it, considering themselves competent, and their teaching methods effective and successful. Emotional burnout is expected to be higher among those teachers who consider their professional choice to be erroneous. In addition, emotional burnout is negatively associated with the organizational commitment of teachers. Comparative analysis has shown that Moscow teachers have a more developed reduction of personal achievements, and teachers from other regions have a more obvious depersonalization. The degree of hostility and the level of trust were expected to be interrelated with professional burnout among teachers.

Discussion and Conclusion. The results of the study contribute to pedagogical psychology, the psychology of the teacher's work and his professional training in terms of understanding the phenomena of perception of the status of a leader and emotional burnout among teachers. The materials of the article will be useful to teachers and the pedagogical community involved in the teacher training system.

Keywords: emotional burnout of teachers, secondary school, commitment to the school, perception of school leadership, Russian teacher

Acknowledgements: The author expresses gratitude to the experts of the National Resources of Education Foundation for their help in organizing and conducting a survey of teachers.

Conflict of interests: The author declares no conflict of interest.

For citation: Dukhanina L.N. The Role of Perception of School Leadership in Emotional Burnout and Commitment to School among Russian Teachers. *Integration of Education*. 2022;26(4):722–739. doi: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.109.026.202204.722-739>



Введение

Педагогическая деятельность в школе сопряжена с повышенным уровнем стресса и выгоранием [1], что нередко приводит к последующему уходу из профессии. Ключевые признаки выгорания учителей, такие как истощение и цинизм, способствуют снижению профессиональных усилий и меньшему социальному взаимодействию с учениками. Педагоги, испытывающие симптомы выгорания, более склонны к критике, что, как правило, уменьшает мотивацию и компетентность учащихся [2]. Эти последствия оказывают негативное влияние на здоровье учителей¹, коммуникацию с родительским сообществом [3], обучение учащихся [4] и их жизненные приоритеты, школьный климат и девиации в школьной среде [5]. Ряд современных западных исследователей указывают на компенсирующие эффекты феноменов лидерства и приверженности школе педагогов в нивелировании эмоционального выгорания у учителей в ходе образовательного процесса [6–8]. При этом в российских исследованиях вопросы выгорания педагогов рассматриваются преимущественно в превентивном ключе саморегуляции поведения учителя, включающем аутотренинг и повышение квалификации² [9; 10].

Целью настоящего исследования являлось определение связи восприятия школьного лидерства и эмоционального выгорания с уровнем организационной приверженности учителей, а также связи эмоционального выгорания с восприятием школьного лидерства и намерениями учителей сменить профессию.

Обзор литературы

Для достижения обозначенной цели настоящего исследования проследим изучение феномена эмоционального выгора-

ния в учительской среде в отечественных и зарубежных источниках. Как отмечалось выше, отечественные ученые обращаются к изучению феномена эмоционального выгорания³ в несколько ином ключе [11; 12], не акцентируя научный поиск на обнаружение взаимосвязей феномена эмоционального выгорания с восприятием лидерства и/или школьной приверженности в учительской среде [13; 14]. Их научные интересы и исследования в сфере эмоционального выгорания педагогов выстраиваются в плоскостях ресурсного [15], экзистенциального [16], метасистемного [17] и других подходов для понимания психологических особенностей личности педагога в стрессовых ситуациях и выработке релевантных совладающих стратегий поведения.

Проанализируем выявленные западными коллегами взаимосвязи между вышеперечисленными феноменами, что позволит нам точнее проинтерпретировать результаты собственного исследования, проведенного в 2021 г. Норвежские ученые на выборке, включающей 563 учителя (средний возраст респондентов составил 44,5 года, 67,5 % из них – женщины), оценили взаимосвязь их выгорания с удовлетворенностью работой и школьной средой. Все аспекты выгорания оказались негативно взаимосвязаны с поддержкой, отношениями с родителями и автономией (корреляции варьировались от $r = -0,12$ до $r = -0,56$). Более того, эмоциональное истощение было положительно и сильно связано с нехваткой времени ($r = 0,53$), тогда как деперсонализация и снижение успеваемости практически не связаны со временем ($r = 0,02$ и $r = -0,01$ соответственно). Удовлетворенность работой отрицательно коррелировала со всеми тремя аспектами выгорания учителей (от

¹ Духанина Л. Н., Собкин В. С., Адамчук Д. В. Современный учитель: удовлетворенность материальным статусом // Педагогическое образование в государствах – участниках СНГ: современные проблемы, концепции, теории и практика : материалы VII междунар. науч. практ. конф.; под общ. ред. И. И. Соколова. СПб. : Институт педагогического образования и образования взрослых РАО, 2014. С. 48–58.

² Волобаев В. М. Эмоциональное выгорание: диагностика, профилактика, коррекция : монография. Ульяновск : УИПКПРО, 2011. 103 с.; Орел В. Е. Синдром психического выгорания личности. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. 329 с. URL: <https://iknigi.net/avtor-valeriy-orel/92952-sindrom-psiicheskogo-vygoraniya-lichnosti-valeriy-orel.html> (дата обращения: 25.02.2022); Чутко Л. С., Козина Н. В. Синдром эмоционального выгорания. Клинические и психологические аспекты. 2-е изд. М. : Мед пресс-информ, 2014. 255 с.

³ Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб. : Питер, 1999. 105 с.

$r = -0,28$ и до $r = -0,52$) и положительно – с поддержкой руководства ($r = 0,29$), отношениями с родителями ($r = 0,25$) и автономией ($r = 0,37$). Фактор пола слабо коррелировал со всеми переменными исследования: обнаружена незначительная взаимосвязь с деперсонализацией и отношениями с родителями. Ученые отметили сильную связь между поддержкой и чувством автономии учителей ($r = 0,47$) и умеренную – между поддержкой и чувством нехватки времени у учителей ($r = -0,31$). Автономия особенно сильно связана с удовлетворенностью работой ($r = 0,44$), нехватка времени и отношения с родителями умеренно связаны с удовлетворенностью работой ($r = -0,26$ и $r = 0,23$ соответственно) [18].

В исследовании турецких коллег (в опросе приняли участие 564 учителя, из них 50,7 % – женщины, средний возраст 42,6 года) основной акцент был направлен на выявление взаимосвязей между эмоциями, выгоранием учителя и удовлетворенностью работой для объяснения сложной природы их эмоций. Факторный анализ показал ассоциативную взаимосвязь с таким утверждением как «Я люблю свою преподавательскую работу, потому что это профессия, заслуживающая уважения и признания со стороны общества». Наибольшая факторная нагрузка, относящаяся к эмоции «страх», пришлась на взаимосвязь негативной реакции на изменения в обучении, связанные с реформой (0,74). Нехватка времени (0,70), дисбаланс между работой и личной жизнью (0,66), родительские ожидания (0,66) также выступили источниками страха среди учителей. Согласно полученным данным, положительная корреляционная взаимосвязь обнаружена между показателями «радость» ($r = 0,21, \rho < 0,01$), «любовь» ($r = 0,44, \rho < 0,01$) и удовлетворенность работой. Кроме того, «любовь» ($r = 0,27, \rho < 0,01$), «печаль» ($r = 0,25, \rho < 0,01$), «гнев» ($r = 0,22, \rho < 0,01$) и «страх» ($r = 0,44, \rho < 0,01$) значительно коррелировали с выгоранием. «Любовь» и «страх» выступили предикторами удовлетворенности работой, тогда как «радость», «печаль» и «гнев» не играли такой прогностической роли [19].

А. Мое и И. Катц в своем исследовании [20] описали влияние личностных характеристик учителей на принятие (де)мотивирующих стилей (классификация Н. Аельтермана [21]), включающая в себя автономный, структурирующий, контролирующий и хаотичный стили поддержки, которую учителя оказывают учащимся). В опросе участвовали 318 учителей (82 % женщин, средний возраст – 42,45 года, средний стаж работы – 12,15 лет в разных школах, расположенных в разных районах Италии: 73 % – на севере, 16 % – в центре, 11 % – на юге). Результаты показали, что чем больше учителя оценивали себя как сострадательных к себе, тем выше их удовлетворенность, личные достижения и использование автономных поддерживающих и структурирующих мотивирующих стилей обучения. Чем выше склонность учителей к самоуничижению, тем выше их неудовлетворенность, выгорание и использование контролирующих и хаотичных мотивирующих стилей обучения. Т. Саловиита и Е. Пакаринен объяснили феномен выгорания посредством урвневой модели «учитель – учащийся – организация», опросив 4 567 учителей начальных школ Финляндии (средний возраст – 45,7 лет). Корреляционный анализ между выгоранием и отношением к инклюзивному образованию, самооффективностью и взаимодействием со студентами показал, что высокая степень выгорания связана с более негативным отношением к инклюзии, низким чувством самооффективности и слабой связью со студентами. Педагоги старших классов сообщали о более высоких уровнях выгорания, чем другие. Учительская поддержка была сопряжена с низким уровнем выгорания учителей, эта взаимосвязь слабела, если число поддерживаемых учеников увеличивалось до пяти и более. Классные руководители страдали от большего истощения по сравнению с другими, однако уровень их деперсонализации был низким. Учителя-предметники испытывали сильное выгорание по всем субшкалам, но особенно в отношении деперсонализации. Две группы учителей специального образования



чувствовали меньшее истощение и отсутствие достижений, чем классные руководители и учителя-предметники; однако их баллы в отношении деперсонализации выше, чем у классных руководителей. Многочисленные сравнения показали, что преподаватели иностранных языков более истощены, чем учителя естественных и математических или гуманитарных наук, а учителя естественных и математических наук более обезличены, чем учителя гуманитарных наук или искусств и ремесел. Уровень деперсонализации ниже среди учителей в небольших школах, чем в крупных, что проявилось не во всех условиях. В сельской местности деперсонализация учителей существенно не различалась в зависимости от размера школы, в то время как в крупных городах деперсонализация учителей повышалась по мере увеличения размера школы [22].

Ф. Акца и Б. Яман оценили взаимосвязь между выгоранием учителей и локусом контроля на выборке из 291 чел. [23]. Корреляционный анализ показал, что высокий уровень эмоционального истощения приводит к десенсбилизации [24] и контролируется извне, т. е. увеличение восприятия достижений учителями способствует снижению уровня тревожности, фобии и эмоциональному истощению. Аналогичный пример отрицательной взаимосвязи был обнаружен между личными достижениями и локусом контроля ($r = -0,204$, $\rho < 0,001$). С. Тюмкая обнаружила, что выгорание учителей-мужчин было по всем субшкалам выше, чем уровень выгорания учителей-женщин и учителей с внешним локусом контроля [25]. Этот вывод также согласуется с результатами исследования Р. Цая⁴ о значимой положительной взаимосвязи между отчетом учителя о внешнем локусе контроля и эмоциональным истощением, или деперсонализацией.

В исследовании, направленном на изучение гендерных различий, Е. Барутци и С. Серинкан приводят следующие результаты: эмоциональное выгорание у мужчин значительно выше при более

низких показателях личных достижений; административный персонал испытывает меньшую степень выгорания, имея уровень личных достижений в среднем выше, чем у учителя. Кроме того, наблюдается различие по возрастным группам с точки зрения деперсонализации и личного благоустройства: уровень деперсонализации выше у молодых учителей (в возрасте до 25 лет), педагоги старшего возраста склонны к наименьшему выгоранию с наивысшим баллом личных достижений [26].

Британские психологи на основе ключевых запросов («учитель», «выгорание» и «ученик», «эффективность», «оценка», «достижение», «мотивация», «приверженность», «удовлетворение» «результат», «успех», «эффективность») проанализировали базы данных по психологии образования (PsycInfo, Psych Articles, Medline, Education Abstracts, Educational Administration Abstracts и Pro Quest Dissertations) [27]. Они обнаружили, что выгорание учителя связано с низкими способностями учащегося к чтению, неудовлетворительными результатами тестов по математике и незначительной динамикой совершенствования грамотности. Выгорание не взаимосвязано с вовлечением, а взаимодействует с агрессивностью, гиперактивностью, проблемами с вниманием, экстернальностью. Психоэмоциональное истощение у учителей коррелирует с низкой степенью восприятия поддержки учителями. Выводы одних исследований показали, что выгорание учителя не связано с эмоциональным расстройством (тревогой, депрессией и эмоциональным контролем), а коррелирует с позитивным мировоззрением (оптимизмом и субъективным восприятием счастья). Результаты других исследований выявили, что выгорание было связано с качеством дружеских отношений.

З. Пап и ее коллеги доказали, что поддержка учителя положительно взаимосвязана с вовлечением в учебу, внутренней мотивацией; отрицательно – со скукой и выгоранием. Косвенные эффекты поддержки учителем ассоциированы с благо-

⁴ Tsay R. K. The Relationship of Teacher Characteristics and Locus-of-Control Variables to the Burnout of Elementary and Middle School Teachers in Taiwan, the Republic of China: Dissertation Abstracts International. 1989. Vol. 51 (01). 78A. (UMI No. AAT 9007418).

получим. Учеба и скука в университете предсказывалась гендерным параметром и предметной областью. В старшей школе предмет изучения был сопряжен с выгоранием ($\beta = 0,19, \rho < 0,001$) и скукой ($\beta = 0,13, \rho < 0,01$) [28].

Франко-канадские ученые привели результаты кросс-культурного исследования выгорания у учителей, работающих с аутичными учениками во Франции (86 чел.) и Канады (86 чел.). Для группы обычных классных руководителей с аутичными студентами выборка из Франции в среднем имела значительно более высокие баллы по шкале оценки жизненных событий, что свидетельствует о восприятии своего опыта больше как угрозы и потери, чем у учителей из Квебека. У них также были низкие баллы по общей самоэффективности ($F(1,36) = 8,92, \rho < 0,01$) и в отношении чувства личных достижений ($F(1,36) = 8,92, \rho < 0,01$). У педагогов специализированных классов или учреждений, где есть хотя бы один учащийся-аутист, в выборке из Франции в среднем были значительно более низкие баллы по шкале оценки жизненных событий, что свидетельствует о том, что они воспринимали свой опыт меньше как проблему ($F(1,64) = 6,20, \rho < 0,05$), и у них низкий балл в отношении их чувства личных достижений ($F = 10,75, \rho < 0,01$), чем в выборке из Квебека. У французской контрольной группы в среднем более высокий воспринимаемый балл удовлетворенности, чем у группы Квебека ($F(1,66) = 4,93, \rho < 0,05$), и более низкий балл личных достижений по шкале ($F(1,66) = 11,21, \rho < 0,05$) [29].

В. Капоне, М. Джошанлу и М. Парк определили, что эмоциональное истощение и цинизм опосредуют взаимосвязь между тремя предикторами (дисциплиной, коллективной эффективностью и самоэффективностью) и депрессией [30]. В свою очередь, у немецких ученых возник вопрос: «Может ли самоэффективность служить барьером от выгорания в инклюзивных классах?» [31]. Полученные данные показали, что самоэффективность учителя достоверно предсказывает эмоциональное истощение ($b = -0,53,$

$\rho < 0,001$), деперсонализацию ($b = -0,55, \rho < 0,001$) и отсутствие достижений ($b = -0,64, \rho < 0,001$), не обуславливая взаимосвязь между количеством учащихся и эмоциональным выгоранием учителей.

Китайские исследователи [32], проанализировав роль достижения целей и воспринимаемого школьного контекста в выгорании, выявили, что избегание в достижении целей положительно взаимосвязано с намерением педагогов сменить род деятельности. Анализ начальной загрузки показал, что выгорание опосредовало взаимосвязь между достижением целей и намерением смены деятельности ($\rho < 0,001$). Положительная взаимосвязь между выгоранием и стремлением к смене профессии сильнее, когда учителя ощущали большее давление времени и воспринимали проблемы с более высокой дисциплиной.

Анализ зарубежных публикаций позволил обобщить сведения об эмоциональном выгорании учителей в следующем ключе. Все аспекты выгорания оказались негативно связаны с поддержкой учителями учеников, отношениями с родителями, а также удовлетворенностью работой. Анализ стилей обучения показал, что чем больше учителя оценивали сострадательность по отношению к себе, тем больше ощущали удовлетворенность от своей деятельности, выше оценивали личные достижения и использовали автономные поддерживающие и структурирующие мотивирующие стили обучения. Чем выше проявлялась склонность учителей к самоуничижению, тем больше были их неудовлетворенность, выгорание и использование контролирующих и хаотичных мотивирующих стилей обучения.

Таким образом, проведенный обзор научных публикации на тему выгорания учителей в разных странах позволил выявить ряд взаимосвязей и гипотез, некоторые из которых были проверены на примере небольшого социологического исследования, осуществленного в марте – августе 2021 г.

Материалы и методы

Методики исследования. Для оценки эмоционального выгорания использовался опросник выгорания для преподавате-



лей (К. Маслач)⁵, состоящий из 22 пунктов, который измеряет характеристики выгорания, включая психоэмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию личных достижений (в адаптации Н. Е. Водопьяновой). Организационная приверженность, под которой понимается желание педагога остаться как в профессии, так и в данной школе, измерялась шкалой, состоящей из трех пунктов (Р. Колли) [33]:

1) «Если бы Вы могли вернуться в университетские дни и начать все сначала, стали бы учителем или нет?»

2) «Как долго Вы планируете оставаться школьным учителем?»

3) «Как долго Вы планируете продолжать преподавать в своей нынешней школе?».

Для оценки субъективного благополучия учителей использовалась шкала субъективного благополучия учителя (Т. Реншоу) [34], включающая 8 пунктов, на которую опрашиваемые давали ответы, используя 4-балльную шкалу Р. Лайкерта (1 – «почти никогда», 2 – «иногда», 3 – «часто», 4 – «почти всегда») с точки зрения того, как они себя чувствовали в последний месяц (коэффициент α Кронбаха = 0,970, что свидетельствует о внутренней согласованности утверждений как характеристик, описывающих наш феномен восприятия школьного лидерства)⁶. Все вопросы оценивались по 6-балльной шкале Р. Лайкерта от 1 («категорически не согласен») до 6 («полностью согласен»). Примеры пунктов подшкалы восприятия школьного лидерства: «директор этой школы честен и открыт для учителей» и «учителя чувствуют себя комфортно, поднимая вопросы и проблемы, которые важны для них, перед школьной администрацией». Аналогичным образом пункты подшкалы восприятия лидерства за пределами школы включали следующие утверждения: «руководители района/города постоянно поддерживают учителей» и «сотрудники районной/городской адми-

нистрации понимают проблемы, с которыми сталкиваются школы». Уровень доверия измерялся с помощью 10-пунктного опросника Л. Г. Почебут⁷.

Выборка исследования. В опросе участвовали 426 чел. (91,3 % – женщины): 28,4 % – в возрасте 26–35 лет, 26,3 – 46–55 лет, 22,1 – 36–45 лет, 12,9 – 56–65 лет, 10,3 – старше 65 лет, 9,6 % – 20–25 лет. Все респонденты были проинформированы о цели исследования и выразили готовность к сотрудничеству и согласие на обработку полученных ответов.

Методы обработки данных. Данные обрабатывались при помощи программы SPSS 19.0. Использованные методы анализа данных: частотный анализ, множественный регрессионный анализ, кластерный анализ, корреляционный анализ Спирмена.

Результаты исследования

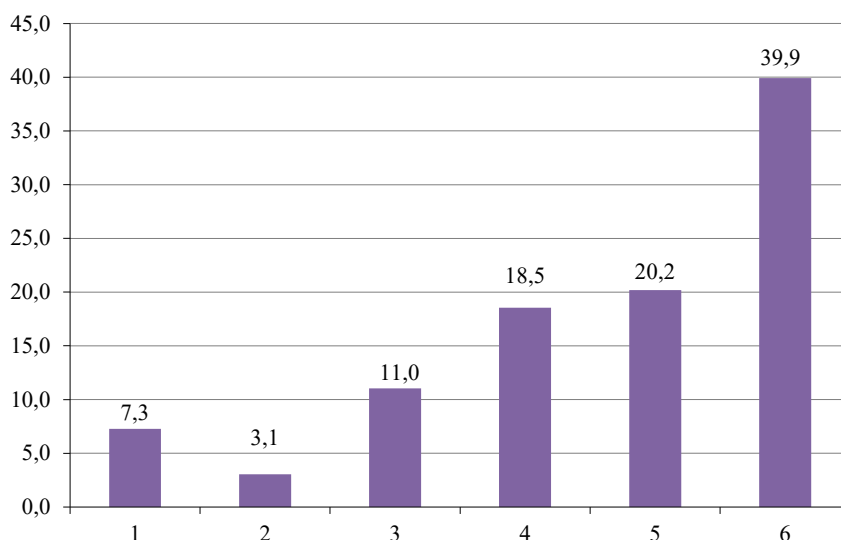
Организационная приверженность учителей. Рассмотрим ответы учителей на анкетные вопросы, связанные с организационной приверженностью. Респондентам необходимо было дать оценку следующему утверждению: «Если бы Вы могли вернуться в университетские дни и начать все сначала, стали бы учителем или нет?» по 6-балльной шкале, где 1 – однозначно не выбрал бы учительскую стезю, 6 – однозначно стал бы учителем. Распределение ответов по шкале представлено на рисунке.

Большинство опрошенных не жалеют о выбранной профессии: 60,1 % – согласились с правильностью выбора профессии педагога (суммирование вариантов ответов «5» и «6» баллов). Только 7,3 % респондентов ответили, что однозначно не выбрали бы учительскую стезю. Оценка приверженности школьной среде (измерялась вопросом «Как долго Вы планируете оставаться школьным учителем?») показала, что 36,6 % опрошенных имеют очень большие планы на учительскую работу, а около 40 % – планируют оставаться

⁵ Maslach C., Jackson S. E., Schwab R. L. Maslach Burnout Inventory Educators Survey (MBI-ES) // C. Maslach, S. E. Jackson, M. P. Leiter (Eds.), MBI Manual (3rd). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1996.

⁶ Crosby K. S. The Relationship between Administrative Support and Burnout in Turnaround Schools // Online Theses and Dissertations. Eastern Kentucky University, 2015. P. 355.

⁷ Социальный капитал личности: монография / Л. Г. Почебут [и др.]. М.: ИНФРА-М, 2014. 249 с.



Р и с у н о к. Степень согласия респондентов с правильностью выбора профессии учителя, %
 F i g u r e. Degree of respondents' agreement with the appropriateness of the teaching profession, %

школьными учителями, и только 4,7 % – строят свои перспективы вне учительской среды. Схожую структуру распределений продемонстрировали и ответы на вопрос о приверженности к нынешней школе («Как долго Вы планируете продолжать преподавать в своей нынешней школе?»): 34,5 % – планируют продолжать преподавательскую деятельность в своей нынешней школе, а 8,2 % – мечтают сменить прежнее рабочее место.

В результате проведенного кластерного анализа методом k -средних были выявлены два кластера учителей: с высокой и низкой организационной приверженностью, разделяющиеся в ходе дисперсионного анализа по всем трем утверждениям на оценку организационной приверженности ($p < 0,001$). При этом сравнительный анализ ответов учителей из столицы и учителей из регионов показал, что более высокий уровень организационной приверженности встречается у учителей из мегаполиса (84,2 %), чем у учителей из регионов (62,7 %) при $\chi^2 = 6,9$ (при $p = 0,008$).

Субъективное благополучие учителей. Оценивая результаты этого спектра вопросов, можно сделать вывод, что в целом респонденты считают себя компетентными, а свои методы обучения – эффективными

и успешными, вопросы относительно атмосферы на рабочем месте и отношения как к преподавателю получили более низкий балл (табл. 1).

Школьное лидерство учителей. Согласно полученным результатам, чаще респонденты соглашались со следующими суждениями: «Когда мне нужно поговорить с руководством моей школы, я могу это сделать с относительной легкостью» – 40,4 %; «мой директор – очень заметная фигура и авторитетный человек в нашей школе» – 39,7 %; «администрация школы устанавливает высокие профессиональные стандарты в обучении» – 29,3 %; «в работе с учителями директор моей школы честный и открытый» – 28,9 %; «если у меня возникает проблема, администрация школы оказывает мне необходимую поддержку» – 28,6 %; «директор школы находится в контакте с учителями и вовлечен в их классную работу» – 26,5 %; «учителя получают обратную связь от директора, которая помогает им улучшить образовательный процесс» – 25,6 %.

В результате проведенного сравнительного анализа было выявлено, что уровень организационной приверженности значимо выше у учителей из Москвы, чем у педагогов из регионов.



Т а б л и ц а 1. Субъективное благополучие учителей (средние значения)
T a b l e 1. Subjective well-being of teachers (averages)

Утверждения о субъективном благополучии учителей/ Statements about the subjective well-being of teachers	Среднее значение / Average	Стандартное отклонение / Standard deviation
1. Я чувствую, что принадлежу этой школе / I feel like I belong to this school	3,14	1,00
2. Я успешный учитель / I am a successful teacher	3,35	0,69
3. Я действительно могу быть самим собой в этой школе / I can really be myself at this school	3,19	0,93
4. Я умею помогать ученикам узнавать новое / I know how to help learners learn new things	3,63	0,58
5. Я чувствую, что люди в этой школе заботятся обо мне / I feel that people at this school care about me	2,71	0,99
6. Я многого добился как учитель / I have accomplished a lot as a teacher	3,15	0,80
7. Ко мне относятся с уважением в этой школе / I am treated with respect at this school	3,28	0,79
8. Я чувствую, что мои методы обучения являются эффективными и содействующими / I feel that my teaching methods are effective and helpful	3,30	0,64

При этом первые в бóльшей степени согласны, что «сотрудники департамента субъекта (городского округа/муниципального образования) способствуют использованию информации для улучшения качества обучения школьников» ($p < 0,05$), «профессиональное развитие, обеспечиваемое сотрудниками департамента субъекта (городского округа/муниципального образования) помогает мне улучшить учебный процесс» ($p < 0,001$), «сотрудники департамента субъекта (городского округа/муниципального образования) поддерживают цели нашей школы» ($p < 0,05$), «сотрудники департамента субъекта (городского округа/муниципального образования) обеспечивают нашу школу ресурсами, которые нам нужны, чтобы быть эффективными» ($p < 0,001$).

Эмоциональное выгорание учителей. Эмоциональное выгорание определяется как синдром эмоционального истощения и цинизма, который часто проявляется у персонала помогающих профессий и приводит к постепенному разочарованию в работе, негативному отношению к социальному окружению (коллегам и учащимся). Комплекс симптомов, согласно К. Маслач⁸,

включает психоэмоциональную истощенность, вызванную эмоциональным утомлением и стрессом вследствие активного взаимодействия с людьми, деперсонализацию, характеризующуюся проявлением циничности поведения и безразличным отношением к работе и редукцию личных достижений, проявляющуюся в преуменьшении своих достоинств и негативной оценкой своих достижений. В таблице 2 представлены средние значения психоэмоционального истощения, деперсонализации и редукции личных достижений.

Для понимания феномена эмоционального выгорания учителей проследим корреляционные взаимосвязи. Ожидаемо эмоциональное выгорание выше у тех учителей, кто не выбрал бы профессию учителя, если бы мог вернуться в университетские дни и начать все сначала ($r = -0,47, p < 0,001$), а также кто не имеет планов на работу учителем ($r = -0,42, p < 0,001$). Эмоциональное выгорание отрицательно связано с организационной приверженностью учителей. Корреляционные взаимосвязи субъективного благополучия учителей и эмоционального выгорания представлены в таблице 3.

⁸ Maslach C., Jackson S. E., Schwab R. L. Maslach Burnout Inventory Educators Survey (MBI-ES).

Таблица 2. Эмоциональное выгорание учителей (средние значения)
Table 2. Emotional burnout of teachers (Mean Values)

Подшкалы эмоционального выгорания / Subscales of professional burnout	Среднее значение / Average	Стандартное отклонение / Standard deviation
Психоэмоциональное истощение / Emotional exhaustion	24,73	11,17
Деперсонализация / Depersonalization	9,37	6,05
Редукция личных достижений / Reduced personal accomplishment	34,40	6,33

Таблица 3. Корреляционные взаимосвязи субъективного благополучия и эмоционального выгорания у учителей

Table 3. Correlations of subjective well-being and emotional burnout among teachers

Утверждения о субъективном благополучии учителей / Statements about the subjective well-being of teachers	Коэффициент Спирмена / Spearman's Coefficient	Уровень значимости / Significance level
1. Я чувствую, что принадлежу этой школе / I feel that I belong to this school	-0,33	0,001
2. Я успешный учитель / I am a successful teacher	-0,33	0,001
3. Я действительно могу быть самим собой в этой школе / I can really be myself at this school	-0,46	0,001
4. Я умею помогать ученикам узнавать новое / I know how to help learners learn new things	-0,25	0,001
5. Я чувствую, что люди в этой школе заботятся обо мне / I feel that people at this school care about me	-0,41	0,001
6. Я многого добился как учитель / I have accomplished a lot as a teacher	-0,23	0,001
7. В этой школе ко мне относятся с уважением / I am treated with respect at this school	-0,35	0,001
8. Я чувствую, что мои методы обучения являются эффективными и содействующими / I feel that my teaching methods are effective and helpful	-0,31	0,001

Так, наиболее сильная обратная взаимосвязь эмоционального выгорания обнаружена с возможностью учителю быть самим собой (утверждение опросника «я действительно могу быть самим собой в этой школе») и с заботой об учителе (утверждение опросника «я чувствую, что люди в этой школе заботятся обо мне»). При этом наименьшая взаимосвязь эмоционального выгорания обнаружена с достижениями педагога (утверждение опросника «я многого добился как учитель»). Таким образом, даже очень сильные учителя, добившиеся в профессии значительных высот, могут быстрее и больше выгорать при отсутствии заботы со стороны руководства.

Взаимосвязь восприятия школьного лидерства учителей и эмоционального выгорания представлены в таблице 4.

Более сильные отрицательные корреляционные взаимосвязи восприятия школьного лидерства и эмоционального выгорания учителей выявлены в утверждениях о поддержке и помощи со стороны руководства школы и сотрудников департамента образования города/района (табл. 4). Отзывчивость и умение найти единомышленников среди вышестоящих групп также в числе сильной отрицательной взаимосвязи с эмоциональным выгоранием.

Сравнительный анализ московских и региональных учителей показал, что у московских педагогов наблюдается развитая редукция личных достижений ($p < 0,001$), а у региональных – более выраженная деперсонализация ($p < 0,001$).



Таблица 4. Корреляционные взаимосвязи восприятия школьного лидерства учителей и эмоционального выгорания

Table 4. Correlations of School Leadership of Teachers and Emotional Burnout

Утверждения опросника о восприятии школьного лидерства / Statements of the School Leadership Perception Questionnaire	Коэффициент Спирмена / Spearman's Coefficient	Уровень значимости / Significance level
2. Учителя и администрация школы единомышленники / The faculty and school administration share the same vision	-0,37	0,001
4. Если у меня возникнет проблема, администрация школы окажет мне необходимую поддержку / If I have a problem, the school administration will give me the support I need	-0,38	0,001
6. Учителя чувствуют себя комфортно, поднимая с администрацией школы важные для них вопросы и проблемы / Teachers feel comfortable with school administrators bringing up issues and concerns that are important to them	-0,38	0,001
12. Школьная администрация постоянно поддерживает учителей / The school administrators consistently support teachers	-0,34	0,001
14. Когда мне нужно поговорить с представителем районной/городской администрации, я могу сделать это с относительной легкостью / When I need to talk with a district office administrator, I can do so with relative ease	-0,34	0,001
15. Руководство профильных департаментов администрации района/города честны и открыты с учителями / District/departmental leadership are fair and open with teachers	-0,35	0,001
16. Руководители профильных департаментов администрации района/города постоянно поддерживают учителей / District office/departmental leadership consistently support teachers	-0,37	0,001
17. Сотрудники управления образования города/района способствуют использованию информации для улучшения качества обучения школьников / City/district education officials promote the use of information to improve schoolchildren learning	-0,37	0,001
18. Сотрудники управления образования города/района понимают проблемы, с которыми сталкиваются школы / City/district education officials understand the challenges schools face	-0,36	0,001
19. Профессиональное развитие, обеспечиваемое администрацией профильных департаментов администрации района/города, помогает мне обеспечивать учебный процесс / Professional development provided by the administration of specialized departments of the district/city administration helps me to ensure the educational process	-0,38	0,001
21. Сотрудники профильных департаментов администрации района/города проявляют гибкость и отзывчивость, участвуя в решении проблем нашей школы / The staff of the relevant departments of the district/city administration are flexible and responsive in their participation in solving our school's problems	-0,37	0,001

Оценка степени доверия у учителей. Уровень доверия оказался отрицательно взаимосвязан с эмоциональным истощением ($r = -0,33, p < 0,001$) и деперсонализацией ($r = -0,45, p < 0,001$) и положительно – с профессиональной мотивацией (редукцией личных достижений») ($r = 0,36, p < 0,001$).

Влияние восприятия школьного лидерства и эмоционального выгорания на организационную приверженность учителей. Для проверки гипотезы о влия-

нии воспринимаемого школьного лидерства и эмоционального выгорания на организационную приверженность учителей использовался множественный регрессионный анализ, в результате которого обнаружено, что переменные восприятия школьного лидерства детерминируют показатели организационной приверженности учителей на 22 %. При этом на организационную приверженность оказывают значимое положительное влияние только следующие перемен-



ные, касающиеся восприятия школьного лидерства (табл. 5): «если у меня возникнет проблема, администрация школы оказывает мне необходимую поддержку» ($\beta = 0,19$ при $\rho < 0,05$), «учителя чувствуют себя комфортно, поднимая с администрацией школы вопросы и проблемы, которые для них важны» ($\beta = 0,20$ при $\rho < 0,05$), «администрация школы устанавливает высокие профессиональ-

ные требования в обучении» ($\beta = 0,16$ при $\rho < 0,05$). Вовлеченность директора в классную работу учителей и его постоянный контакт с подопечными (утверждение опросника «директор школы находится на связи с учителями и вовлечен в их классную работу») оказывает понижающее влияние у учителей на организационную приверженность к школе ($\beta = -0,34$ при $\rho < 0,001$).

Т а б л и ц а 5. Влияние восприятия школьного лидерства на организационную приверженность

Table 5. The impact of school leadership perceptions on organizational commitment

Утверждения опросника о восприятии школьного лидерства / Statements of the School Leadership Perception Questionnaire	Beta	Std. Err.	ρ -level
1	2	3	4
1. Когда мне нужно поговорить с руководством моей школы, я могу это сделать с относительной легкостью / When I need to talk to my school administrators, I can do it with relative ease	0,08	0,06	0,2219
2. Учителя и администрация школы – единомышленники / The faculty and school administration share the same vision	-0,04	0,08	0,6359
3. Дополнительные усилия учителей всегда замечаются руководством школы / Additional efforts of teachers are always noticed by school administrators	-0,09	0,09	0,2943
4. Если у меня возникнет проблема, администрация школы окажет мне необходимую поддержку / If I have a problem, the school administration will give me the support I need	0,19*	0,10	0,0458
5. В работе с учителями директор моей школы честный и открытый / The principal of this school is fair and open with teachers	0,16	0,11	0,1524
6. Учителя чувствуют себя комфортно, поднимая с администрацией школы вопросы и проблемы, которые для них важны / Teachers feel comfortable with school administrators raising issues and concerns that are important to them	0,20*	0,10	0,0473
7. Директор школы находится на связи с учителями и вовлечен в их классную работу / The principal is appropriately in contact with teachers and their classroom activities	-0,34**	0,12	0,0049
8. Учителя получают обратную связь от директора, которая помогает им улучшить обучающий процесс / Teachers receive feedback from the principal that can help them improve teaching	-0,11	0,12	0,3748
9. Администрация школы устанавливает высокие профессиональные требования в обучении / The school administration sets high professional standards in teaching	0,16*	0,08	0,0436
10. Школьная администрация способствует использованию информации для улучшения обучения школьников / The school administrators facilitate using data to improve schoolchildren learning	-0,05	0,09	0,6161
11. Мой директор – очень заметная фигура и авторитетный человек в нашей школе / My principal is highly visible and prominent figure in our school	0,14	0,08	0,0883
12. Школьная администрация постоянно поддерживает учителей / The school administrators consistently support teachers	0,03	0,10	0,7920
13. Процесс преподавания и обучения в моей школе понятен сотрудникам районной/городской администрации / The teaching and learning process at this school is understood by the district staff	-0,10	0,07	0,1801
14. Когда мне нужно поговорить с представителем районной/городской администрации, я могу сделать это с относительной легкостью / When I need to talk with a district office administrator, I can do so with relative ease	0,10	0,07	0,1782
15. Руководство профильных департаментов администрации района/города честны и открыты с учителями / District leaders are fair and open with teachers	0,13	0,10	0,1614



Окончание табл. 5 / End of table 5

1	2	3	4
16. Руководители профильных департаментов администрации района/города постоянно поддерживают учителей / District office leaders consistently support teachers	-0,12	0,10	0,2264
17. Сотрудники управления образования города/района способствуют использованию информации для улучшения качества обучения школьников / City/district education officials promote the use of information to improve student learning	0,09	0,09	0,3511
18. Сотрудники управления образования города/района понимают проблемы, с которыми сталкиваются школы / City/district education officials understand the challenges schools face	-0,07	0,09	0,4858
19. Профессиональное развитие, обеспечиваемое администрацией профильных департаментов администрации района/города, помогает мне обеспечивать учебный процесс / The professional development provided by the district office has helped me to improve my teaching	0,13	0,09	0,1730
20. Среди персонала профильных департаментов администрации района/города налажена открытая и эффективная коммуникация / Open and effective communication has been established among the staff of the relevant departments of the district/city administration	-0,15	0,11	0,1625
21. Сотрудники профильных департаментов администрации района/города проявляют гибкость и отзывчивость, помогая решить проблемы нашей школы / The staff of the relevant departments of the district/city administration are flexible and responsive in helping to solve the problems of our school	0,08	0,10	0,4571
22. Сотрудники профильных департаментов администрации района/города поддерживают цели нашей школы / Officials from relevant departments of the district/city administration support the goals of our school	0,12	0,10	0,2202
23. Сотрудники профильных департаментов администрации района/города обеспечивают нашу школу ресурсами, необходимыми для эффективности / The staff of the relevant departments of the district/city administration provide our school with the resources it needs to be effective	-0,01	0,07	0,9372

Примечание / Note. Multiple $R = 0,47$, Multiple $R^2 = 0,22$, $\rho < 0,001$.

Чем меньше проявляется вовлеченность директора в классную работу учителей и более выражены остальные значимые переменные, тем выше организационная приверженность учителей.

В результате проведенного множественного регрессионного анализа было выявлено, что переменные эмоционального выгорания детерминируют показатели организационной приверженности учителей на 25 %. Кроме того, было обнаружено, что на организационную приверженность оказывают значимое влияние психоэмоциональное истощение ($\beta = -0,29$ при $\rho < 0,001$), деперсонализация ($\beta = -0,14$ при $\rho = 0,019$), редукция личных достижений ($\beta = 0,17$ при $\rho < 0,001$). При этом высокие показатели организационной приверженности сопровождаются более низкими значениями психоэмоционального истощения, деперсонализации, а также более высокими показателями редукции личных достижений.

Обсуждение и заключение

Оценивая результаты опроса, можно сделать вывод, что большинство респондентов не жалеют о выбранной профессии и остаются верными ей, считают себя компетентными, а свои методы обучения – профессиональными и успешными. Сравнительный анализ ответов учителей из столицы и учителей из регионов показал, что в Москве чаще встречается высокий уровень организационной приверженности у учителей, чем у учителей из регионов. Субъективное благополучие учителей было оценено респондентами как довольно высокое, однако вопросы, касающиеся атмосферы на рабочем месте и отношения как к преподавателю, в целом получили более низкий балл.

Уровень организационной приверженности значимо выше у учителей из Москвы, чем из регионов. При этом они в большей степени согласны, что администрация школы более требовательна

к ним, а сотрудники администрации района (города) в большей степени способствуют использованию информации для улучшения качества обучения школьников, а также обеспечивают школу необходимыми ресурсами и поддерживают цели школы.

Ожидаемо эмоциональное выгорание отрицательно связано с организационной приверженностью учителей. Показано, что даже сильные учителя, добившиеся в профессии очень многого, могут выгорать больше при отсутствии заботы со стороны руководства. Сравнительный анализ московских и региональных учителей показал, что у столичных педагогов наблюдается более развитая редукция личных достижений, а у региональных – более выражена деперсонализация. Уровень доверия оказался отрицательно взаимосвязан с эмоциональным истощением и деперсонализацией и положительно – с профессиональной мотивацией.

На организационную приверженность положительно влияют следующие переменные, касающиеся восприятия лидерства в школе: поддержка учителя администрацией школы, обсуждение с руководством школы важных для учителей вопросов, а также установление ими высоких профессиональных стандартов в обучении. При этом вовлеченность директора школы в классную работу оказы-

вает понижающее влияние на организационную приверженность учителей.

Одним из основных ограничений настоящего исследования является недостаточность объема и репрезентативности выборки для выводов о значимых различиях между регионами с различной численностью населения, а также между учителями, ведущими различные предметы в рамках школьной программы. Еще одним существенным ограничением является применение ряда методик без проверки их адаптации и на конструктивную валидность⁹, что является важной перспективной задачей наших дальнейших исследований. В то же время настоящую работу можно считать первой попыткой осмысления роли восприятия школьного лидерства в эмоциональном выгорании и приверженности школе у российских учителей.

Результаты настоящего исследования расширяют научные представления об эмоциональном выгорании учителей общеобразовательных российских школ и понимание о восприятии школьного лидерства в педагогическом сообществе. Выводы статьи могут быть использованы в качестве рекомендаций руководителям школ, профильных департаментов/министерств в целях повышения удовлетворенности учителей своей работой и отношениями в коллективах.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Freudenberger H. J. Staff Burn-Out // *Journal of Social Issues*. 1974. Vol. 30, issue 1. P. 159–165. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
2. Духанина Л. Н. Инфраструктура одаренности, или доживем ли до понедельника 2020 года? // *Психологическая наука и образование*. 2009. Т. 14, № 4. С. 31–40. URL: <https://psyjournals.ru/psyedu/2009/n4/24492.shtml> (дата обращения: 25.02.2022).
3. Духанина Л. Н. Сотрудничество организаций дошкольного образования и родительской общественности в условиях современных вызовов // *Воспитание и обучение детей младшего возраста*. 2016. № 5. С. 577–579. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotrudnichestvo-organizatsiy-doshkolnogo-obrazovaniya-i-roditelskoy-obschestvennosti-v-usloviyah-sovremennyh-vyzovov/viewer> (дата обращения: 25.02.2022).
4. Духанина Л. Н. Ценности и жизненные приоритеты российских школьников // *Вестник Костромского государственного университета*. Серия: Педагогика, психология, социокинетика. 2020. Т. 26, № 2. С. 20–28. doi: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-2-20-28>

⁹ При этом приведен расчет коэффициента альфа Кронбаха, свидетельствующий о внутренней согласованности утверждений как характеристик исследуемого феномена.



5. Дейнека О. С., Духанина Л. Н., Максименко А. А. Кибербуллинг и виктимизация: обзор зарубежных публикаций // Перспективы науки и образования. 2020. Т. 47, № 5. С. 273–292. doi: <https://doi.org/10.32744/pse.2020.5.19>
6. Akdemir O. The Effect of Teacher Burnout on Organizational Commitment in Turkish Context // Journal of Education and Training Studies. 2019. Vol. 7, no. 4. doi: <https://doi.org/10.11114/jets.v7i4.4067>
7. The Effects of Leader Support for Teacher Psychological Needs on Teacher Burnout, Commitment, and Intent to Leave / T. G. Ford [et al.] // Journal of Educational Administration. 2019. Vol. 57, no. 6. P. 615–634. doi: <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2018-0185>
8. Sokal L., Trudel L. T., Babb J. I've Had It! Factors Associated with Burnout and Low Organizational Commitment in Canadian Teachers during the Second Wave of the COVID-19 Pandemic // International Journal of Educational Research Open. 2021. Vol. 2. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100023>
9. Макарова Г. А. Синдром эмоционального выгорания // Вопросы социального обеспечения. 2005. № 8. С. 11–21. URL: <https://studfile.net/preview/6749314> (дата обращения: 25.02.2022).
10. Ронгинская Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. 2002. Т. 23, № 3. С. 85–95. URL: <https://gigabaza.ru/doc/76188.html> (дата обращения: 25.02.2022).
11. Пряжников Н. С., Ожогова Е. Г. Эмоциональное выгорание и личностные деформации в психолого-педагогической деятельности // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2014. № 4. С. 33–43. URL: <https://msuspyj.ru/articles/detail.php?article=5212> (дата обращения: 25.02.2022).
12. Форманюк Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. 1994. № 6. С. 57–64.
13. Борисова М. В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов // Вопросы психологии. 2005. № 2. С. 96–104.
14. Густелева А. Н. Смыслоразнозначные ориентации учителей с разным уровнем профессионального выгорания // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 27 (61). С. 385–389. URL: [https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/27\(61\)/gusteleva_27_61_385_389.pdf](https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/27(61)/gusteleva_27_61_385_389.pdf) (дата обращения: 25.02.2022).
15. Водопоьянова Н. Е. Противостояние синдрому выгорания в контексте ресурсной концепции человека // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2009. Вып. 2. С. 75–86. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/protivodeystvie-sindromu-vygoraniya-v-kontekste-resursnoy-kontseptsii-cheloveka/viewer> (дата обращения: 25.02.2022).
16. Лэнгле А. Эмоциональное выгорание с позиций экзистенциального анализа // Вопросы психологии. 2008. № 2. С. 3–16.
17. Дикая Л. Г. Феномен эмоционального выгорания профессионала в контексте метасистемного подхода // Социальная психология труда: Теория и практика. 2010. Т. 1. С. 328–350.
18. Skaalvik E. M., Skaalvik S. Does School Context Matter? Relations with Teacher Burnout and Job Satisfaction // Teaching and Teacher Education. 2009. Vol. 25, issue 3. P. 518–524. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006>
19. An Emotion Focused Approach in Predicting Teacher Burnout and Job Satisfaction/ C. Atmaca [et al.] // Teaching and Teacher Education. 2020. Vol. 90. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103025>
20. Мое А., Katz I. Self-Compassionate Teachers are More Autonomy Supportive and Structuring Whereas Self-Derogating Teachers are More Controlling and Chaotic: The Mediating Role of Need Satisfaction and Burnout // Teaching and Teacher Education. 2020. Vol. 96. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103173>
21. Toward an Integrative and Fine-Grained Insight in Motivating and Demotivating Teaching Styles: The Merits of a Circumplex Approach / N. Aelterman [et al.] // Journal of Educational Psychology. 2019. Vol. 111, issue 3. P. 497–521. doi: <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
22. Saloviita T., Pakarinen E. Teacher Burnout Explained: Teacher-, Student-, and Organisation-Level Variables // Teaching and Teacher Education. 2021. Vol. 97. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>
23. Akça F., Yaman B. The Effects of Internal-External Locus of Control Variables on Burnout Levels of Teachers // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2010. Vol. 2, issue 2. P. 3976–3980. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.626>
24. Wolpe J. The Systematic Desensitization Treatment of Neuroses // Journal of Nervous and Mental Diseases. 1961. Vol. 132, issue 3. P. 189–203. URL: https://journals.lww.com/jonmd/Citation/1961/03000/THE_SYSTEMATIC_DESENSITIZATION_TREATMENT_OF.1.aspx (дата обращения: 25.02.2022).
25. Tümkaya S. Denetim Odakları Farklı İlköğretim Öğretmenlerinin Bazı Değişkenlere Göre Tükenmişlik Düzeyleri // Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal. 2001. Vol. 2, issue 15. P. 29–40. URL: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21435/229675> (дата обращения: 25.02.2022).

26. Barutçu E., Serinkan C. Burnout Syndrome of Teachers: An Empirical Study in Denizli in Turkey // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2013. Vol. 89. P. 318–322. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.853>

27. Madigan D. J., Kim L. E. Does Teacher Burnout Affect Students? A Systematic Review of Its Association with Academic Achievement and Student-Reported Outcomes // *International Journal of Educational Research*. 2021. Vol. 105. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>

28. Building More than Knowledge: Teacher’s Support Facilitates Study-Related Well-Being through Intrinsic Motivation. A Longitudinal Multi-Group Analysis / Z. Pap [et al.] // *Learning and Individual Differences*. 2021. Vol. 88. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102010>

29. Comparison of Teachers in France and in Quebec Working with Autistic Students: Self-Efficacy, Stress, Social Support, Coping, and Burnout / E. Cappe [et al.] // *Teaching and Teacher Education*. 2021. Vol. 98. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103244>

30. Capone V., Joshanloo M., Park M. S. A. Burnout, Depression, Efficacy Beliefs, and Work-Related Variables among School Teachers // *International Journal of Educational Research*. 2019. Vol. 95. P. 97–108. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.001>

31. Weißenfels M., Benick M., Perels F. Can Teacher Self-Efficacy Act as a Buffer Against Burnout in Inclusive Classrooms? // *International Journal of Educational Research*. 2021. Vol. 109. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101794>

32. Why Teachers Want to Leave? The Roles of Achievement Goals, Burnout and Perceived School Context / R. Li [et al.] // *Learning and Individual Differences*. 2021. Vol. 89. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102032>

33. Teachers’ Psychological Functioning in the Workplace: Exploring the Roles of Contextual Beliefs, Need Satisfaction, and Personal Characteristics / R. J. Collie [et al.] // *Journal of Educational Psychology*. 2016. Vol. 108, issue 6. P. 788–799. doi: <https://doi.org/10.1037/edu0000088>

34. Renshaw T., Long A., Cook C. Assessing Teachers’ Positive Psychological Functioning at Work: Development and Validation of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire // *School Psychology Quarterly*. 2015. Vol. 30, issue 2. P. 289–306. doi: <https://doi.org/10.1037/spq0000112>

Поступила 14.03.2022; одобрена после рецензирования 17.06.2022; принята к публикации 24.06.2022.

Об авторе:

Духанина Любовь Николаевна, профессор кафедры психологии воспитания и профилактики девиантного поведения Московского педагогического государственного университета (119991, Российская Федерация, г. Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1), кандидат исторических наук, доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель народного просвещения, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6389-3497>**, **Researcher ID: [ABG-8392-2021](https://orcid.org/ABG-8392-2021)**, Duhanina@mail.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Freudenberger H.J. Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*. 1974;30(1):159–165. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>

2. Dukhanina L.N. Infrastructure of Giftedness or Will We Survive Till Monday in 2020? *Psychological Science and Education*. 2009;14(4):31–40. Available at: <https://psyjournals.ru/psyedu/2009/n4/24492.shtml> (accessed 25.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.)

3. Dukhanina L.N. [Cooperation between Preschool Organizations and the Parent Community in Today’s Challenges]. *Vospitanie i obuchenie detey mladshego vozrasta*. 2016;(5):577–579. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotrudnichestvo-organizatsiy-doshkolnogo-obrazovaniya-i-roditelskoy-obschestvennosti-v-usloviyah-sovremennyh-vyzovov/viewer> (accessed 25.02.2022). (In Russ.)

4. Dukhanina L.N. Values and Life Priorities of Russian Pupils. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*. 2020;26(2):20–28. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-2-20-28>



5. Deyneka O.S., Dukhanina L.N., Maksimenko A.A. Cyberbullying and Victimization: A Review of Foreign Publications. *Perspectives of Science and Education*. 2020;47(5):273–292. (In Russ., abstract in Eng.) doi: <https://doi.org/10.32744/pse.2020.5.19>
6. Akdemir O. The Effect of Teacher Burnout on Organizational Commitment in Turkish Context. *Journal of Education and Training Studies*. 2019;7(4). doi: <https://doi.org/10.11114/jets.v7i4.4067>
7. Ford T.G., Olsen J., Khojasteh J., Ware J., Urick A. The Effects of Leader Support for Teacher Psychological Needs on Teacher Burnout, Commitment, and Intent to Leave. *Journal of Educational Administration*. 2019;57(6):615–634. doi: <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2018-0185>
8. Sokal L., Trudel L.T., Babb J. I've Had It! Factors Associated with Burnout and Low Organizational Commitment in Canadian Teachers during the Second Wave of the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Educational Research Open*. 2021;2:100023. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100023>
9. Makarova G.A. Burnout Syndrome. *Voprosy sotsialnogo obespecheniya*. 2005;(8):11–21. Available at: <https://studfile.net/preview/6749314> (accessed 25.02.2022). (In Russ.)
10. Ronginskaya T.I. [Burnout Syndrome in Social Professions]. *Psikhologicheskii zhurnal*. 2002;23(3):85–95. Available at: <https://gigabaza.ru/doc/76188.html> (accessed 25.02.2022). (In Russ.)
11. Pryazhnikov N.S., Ozhogova E.G. Emotional Burning Out and Personal Deformations in Psychological and Pedagogical Activity. *Moscow University Psychology Bulletin*. 2014;(4):33–43. Available at: <https://msupsyj.ru/articles/detail.php?article=5212> (accessed 25.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
12. Formanyuk T.V. The “Emotional Burnout” Syndrome as an Indicator of Teacher Professional Maladaptation. *Voprosy psikhologii*. 1994;(6):57–64. (In Russ.)
13. Borisova M. V. Psychological Determinants of Emotional Burnout in Teachers. *Voprosy psikhologii*. 2005;(2):96–104. (In Russ.)
14. Gusteleva A.N. Meaningful Life Orientations of Teachers with Different Levels of Professional Burnout. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. 2008;(27):385–389. Available at: [https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/27\(61\)/gusteleva_27_61_385_389.pdf](https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/27(61)/gusteleva_27_61_385_389.pdf) (accessed 25.02.2022). (In Russ., abstract in Eng.)
15. Vodopyanova H.E. [Countering Burnout Syndrome in the Context of the Human Resource Concept]. *Vestnik of Saint Petersburg University. Series 12 Psychology. Sociology. Education*. 2009;(2):75–86. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/protivodeystvie-sindromu-vygoraniya-v-kontekste-resursnoy-kontseptsii-cheloveka/viewer> (accessed 25.02.2022). (In Russ.)
16. Lengle A. Emotional Burnout from the Perspective of Existential Analysis. *Voprosy psikhologii*. 2008;(2):3–16. (In Russ.)
17. Dikaya L.G. [Emotional Burning Out Phenomenon of the Specialist in the Context of the Metasystemic Approach]. *Sotsialnaya psikhologiya truda: Teoriya i praktika*. 2010;1:328–350. (In Russ.)
18. Skaalvik E.M., Skaalvik S. Does School Context Matter? Relations with Teacher Burnout and Job Satisfaction. *Teaching and Teacher Education*. 2009;25(3):518–524. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006>
19. Atmaca C., Rızaoglu F., Türkdogan T., Yaylı D. An Emotion Focused Approach in Predicting Teacher Burnout and Job Satisfaction. *Teaching and Teacher Education*. 2020;90:103025. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103025>
20. Moe A., Katz I. Self-Compassionate Teachers are More Autonomy Supportive and Structuring Whereas Self-Derogating Teachers are More Controlling and Chaotic: The Mediating Role of Need Satisfaction and Burnout. *Teaching and Teacher Education*. 2020;96:103173. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103173>
21. Aelterman N., Vansteenkiste M., Haerens L., Soenens B., Fontaine J.R., Reeve J. Toward an Integrative and Fine-Grained Insight in Motivating and Demotivating Teaching Styles: The Merits of a Circumplex Approach. *Journal of Educational Psychology*. 2019;111(3):497–521. doi: <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
22. Saloviita T., Pakarinen E. Teacher Burnout Explained: Teacher-, Student-, and Organisation-Level Variables. *Teaching and Teacher Education*. 2021;97:103221. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>
23. Akça F., Yaman B. The Effects of Internal-External Locus of Control Variables on Burnout Levels of Teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2010;2(2):3976–3980. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.626>
24. Wolpe J. The Systematic Desensitization Treatment of Neuroses. *Journal of Nervous and Mental Diseases*. 1961;132(3):189–203. Available at: https://journals.lww.com/jonmd/Citation/1961/03000/THE_SYSTEMATIC_DESENSITIZATION_TREATMENT_OF.1.aspx (accessed 25.02.2022).
25. Tümkaya S. Burnout of Primary School Teachers with Different Levels Locus of Control in Terms of Some Variables. *Türk Psikolojik Danışmanlık Rehberlik Dergisi*. 2001;2(15):29–40. Available at: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21435/229675> (accessed 25.02.2022). (In Turkish, abstract in Eng.)

26. Barutçu E., Serinkan C. Burnout Syndrome of Teachers: An Empirical Study in Denizli in Turkey. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2013;89:318–322. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.853>
27. Madigan D.J., Kim L.E. Does Teacher Burnout Affect Students? A Systematic Review of Its Association with Academic Achievement and Student-Reported Outcomes. *International Journal of Educational Research*. 2021;105:101714. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>
28. Pap Z., Virga D., Lupşa D., Craşovan M. Building More than Knowledge: Teacher’s Support Facilitates Study-Related Well-Being through Intrinsic Motivation. A Longitudinal Multi-Group Analysis. *Learning and Individual Differences*. 2021;88:102010. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102010>
29. Cappe E., Poirier N., Engelberg A., Boujut E. Comparison of Teachers in France and in Quebec Working with Autistic Students: Self-Efficacy, Stress, Social Support, Coping, and Burnout. *Teaching and Teacher Education*. 2021;98:103244. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103244>
30. Capone V., Joshanloo M., Park M.S.A. Burnout, Depression, Efficacy Beliefs, and Work-Related Variables among School Teachers. *International Journal of Educational Research*. 2019;95:97–108. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.001>
31. Weißenfels M., Benick M., Perels F. Can Teacher Self-Efficacy Act as a Buffer Against Burnout in Inclusive Classrooms? *International Journal of Educational Research*. 2021;109:101794. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101794>
32. Li R., Liu H., Chen Y., Yao M. Why Teachers Want to Leave? The Roles of Achievement Goals, Burnout and Perceived School Context. *Learning and Individual Differences*. 2021;89:102032. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102032>
33. Collie R.J., Shapka J.D., Perry N.E., Martin A.J. Teachers’ Psychological Functioning in the Workplace: Exploring the Roles of Contextual Beliefs, Need Satisfaction, and Personal Characteristics. *Journal of Educational Psychology*. 2016;108(6):788–799. doi: <https://doi.org/10.1037/edu0000088>
34. Renshaw T., Long A., Cook C. Assessing Teachers’ Positive Psychological Functioning at Work: Development and Validation of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*. 2015;30(2):289–306. doi: <https://doi.org/10.1037/spq0000112>

Submitted 14.03.2022; approved after reviewing 17.06.2022; accepted for publication 24.06.2022.

About the author:

Lubov N. Dukhanina, Professor of the Chair of Psychology of Education and Prevention of Deviant Behavior, Moscow Pedagogical State University (1/1 Malaya Pirogovskaya St., Moscow 119991, Russian Federation), Cand.Sci. (Hist.), Dr.Sci. (Ped.), Professor, Honored Worker of Public Education, **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6389-3497>**, **Researcher ID: [ABG-8392-2021](https://orcid.org/0000-0002-6389-3497)**, Duhanina@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript.