



Check for updates

Психологические науки

УДК 159.9.075

EDN HUFPI

<https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2026-220-250-259>

Научная статья

Факторы устойчивости к профессиональному выгоранию у педагогов

М. М. Защиринский ¹

¹ Русская христианская гуманитарная академия им. Ф. М. Достоевского,
191011, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Фонтанки, д. 15

Для цитирования: Защиринский, М. М. (2026) Факторы устойчивости к профессиональному выгоранию у педагогов. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, № 220, с. 250–259. <https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2026-220-250-259> EDN HUFPI

Получена 10 марта 2026; прошла рецензирование 9 июня 2026; принята 19 июня 2026.

Финансирование: Исследование не имело финансовой поддержки.

Права: © М. М. Защиринский (2026). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях [лицензии CC BY 4.0](#).

Аннотация

Введение. В статье представлены результаты эмпирического исследования профессионального выгорания у педагогов в условиях глобального стресса социального генеза. Теоретической основой представленной работы послужили модель «Требования к работе — ресурсы», а также концепция когнитивной оценки Р. Лазаруса, рассмотренные в контексте удовлетворенности педагогов различными аспектами профессиональной деятельности.

Материалы и методы. Выборка исследования включала 76 педагогов общеобразовательных школ Санкт-Петербург в возрасте от 35 до 55 лет. Эмпирическое исследование включало комплекс психодиагностических методик: опросник «Профессиональное выгорание» (Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова); опросник «Определение психического выгорания» (А. А. Рукавишников); методика «Диагностика эмоционального выгорания личности» (В. В. Бойко); «Шкала тревоги Спилбергера — Ханина»; авторский вопросник для оценки удовлетворенности профессией; методика «Незаконченные предложения». Математическая обработка данных проведена с помощью критерия Манна — Уитни, корреляционного анализа Спирмена и дисперсионного анализа (ANOVA) в программе SPSS Statistics 23.

Результаты исследования. Выявлены два паттерна профессионального выгорания в контексте экстренного дистанционного обучения (на материале выборки 2020 г.): «эмоционально-оценочный» (у педагогов с субъективно-эмоциональной оценкой ситуации) и «организационно-ресурсный» (у педагогов с рациональной оценкой ситуации как осознанной опасности). Определена специфика эмоционального выгорания в контексте индивидуального когнитивно-оценочного стиля восприятия стресса социального генеза: для «эмоционально-оценочной» группы значимыми факторами риска в развитии фазы «Напряжение» являются дефицит признания со стороны администрации учебного заведения ($r = -0,420$, $p \leq 0,05$), а развитие фазы «Истощение» коррелирует со снижением морального удовлетворения от деятельности ($r = -0,399$, $p \leq 0,05$). Для «организационно-ресурсной» группы основным предиктором развития фазы «Истощение» выступает неоптимальная рабочая нагрузка ($r = -0,556$, $p \leq 0,05$). При этом возраст учителей не влиял на уровень их профессионального выгорания, но модулировал значимость отдельных мотивов (например, использование инновационных технологий и индивидуальный подход к детям).

Заключение. Исследование подтвердило гипотезу о том, что развитие профессионального выгорания у педагогов в условиях глобального стресса социального генеза опосредовано индивидуальным когнитивно-оценочным стилем. На основе полученных данных предложены рекомендации по внедрению адресных программ психопрофилактики выгорания. Перспективны направления дальнейших исследований, связанных с лонгитюдным изучением устойчивости выявленных паттернов, и апробация дифференцированных тренинговых программ.

Ключевые слова: профессиональное выгорание педагогов; эмоциональное выгорание; профилактика выгорания; профессиональный стресс; психологическая помощь педагогам; стресс социального генеза

Factors of teachers' resilience to professional burnout

М. М. Zashchirinskii ✉¹

¹Russian Christian Academy for the Humanities named after F. M. Dostoevsky,
15 Fontanka River Emb., Saint Petersburg 191011, Russia

For citation: Zashchirinskii, M. M. (2026) Factors of teachers' resilience to professional burnout. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no. 220, pp. 250–259. <https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2026-220-250-259> EDN HUIFPI

Received 10 March 2026; reviewed 9 June 2026; accepted 19 June 2026.

Funding: The study did not receive any external funding.

Copyright: © М. М. Zashchirinskii (2026). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY License 4.0.

Abstract

Introduction. This article presents the results of an empirical study on professional burnout among teachers in the context of global stress of social origin. The theoretical framework of this study includes the Job Demands–Resources model and R. Lazarus's concept of cognitive appraisal, both examined within the context of teacher satisfaction with various aspects of their work.

Materials and Methods. The study sample included 76 secondary school teachers from St Petersburg, aged 35 to 55 years. The empirical study employed a set of psychodiagnostic tools: the Professional Burnout Questionnaire (N. E. Vodopyanova, E. S. Starchenkova), the Measurement of Mental Burnout Questionnaire (A. A. Rukavishnikov), the Diagnostics of Emotional Burnout Questionnaire (V. V. Boyko), the Spielberger-Hanin Anxiety Scale, a bespoke questionnaire for assessing job satisfaction, and the Incomplete Sentences method. Mathematical data processing was performed using the Mann–Whitney U test, Spearman's correlation analysis, and analysis of variance (ANOVA) in the SPSS Statistics 23 software.

Results. Two patterns of professional burnout were identified in the context of emergency remote teaching (based on data from the 2020 sample): the 'emotional-evaluative' pattern (in teachers with a subjective-emotional appraisal of the situation) and the 'organizational-resource' pattern (in teachers with a rational appraisal of the situation as a perceived danger). The specific nature of emotional burnout was determined in relation to the individual cognitive-appraisal style of perceiving stress of social origin. For the 'emotional-evaluative' group, a significant risk factor in the development of the 'tension' phase was a lack of recognition from the school administration ($r = -0.420$, $p \leq 0.05$), while the development of the 'exhaustion' phase correlated with a decrease in moral satisfaction with work ($r = -0.399$, $p \leq 0.05$). For the 'organizational-resource' group, the main predictor of the development of the 'exhaustion' phase was suboptimal workload ($r = -0.556$, $p \leq 0.05$). Teachers' age did not influence their level of professional burnout but did modulate the significance of specific motives (e. g., the use of innovative technologies and an individual approach to children).

Conclusions. The study confirmed the hypothesis that the development of professional burnout in teachers under conditions of global stress of social origin is mediated by their individual cognitive-appraisal style. Based on the findings, recommendations are proposed for implementing targeted psychological burnout prevention programs. Promising directions for future research involve longitudinal studies on the stability of the identified patterns and the testing of differentiated training programs.

Keywords: professional burnout among teachers, emotional burnout, burnout prevention, occupational stress, psychological assistance for teachers, stress of social origin

Введение

Совершенствование психологической помощи педагогам общеобразовательных школ с профессиональным выгоранием представляет собой комплексную проблему современного образования. Кризис, связанный с ретроспективной оценкой педагогами профессиональных достижений и статуса в условиях изменений образовательной системы, актуализируется

высокой стрессовой нагрузкой в личностной сфере.

Динамичная модернизация образования, повышая требования и уровень ответственности педагога, способствует росту профессионального стресса — психоэмоционального напряжения вследствие негативных факторов трудовой деятельности. Фактором снижения его последствий в адаптационный период выступает развитие конструктивных стратегий

совладания (Синкевич, Тучкова 2023). При этом когнитивная эмпатия становится значимым фактором профилактики профессионального выгорания. Она позволяет точнее распознавать состояния других в стрессовых ситуациях, снижая субъективную эмоциональную нагрузку и препятствуя развитию эмоционального истощения. Кроме того, в оптимизации межличностного взаимодействия уменьшается вероятность развития конфликтов (Obliopas et al. 2020).

Одной из теоретических концепций, позволяющих оценить риски развития профессионального выгорания в контексте глобального стресса социального генеза, является модель «Требования к работе — ресурсы» (Job Demands-Resources). Согласно этой модели, высокие требования к работе приводят к стрессу и выгоранию, в то время как достаточные ресурсы могут смягчить данные последствия. Эмпирические исследования последовательно демонстрируют различия в оценках связи между профессиональной нагрузкой и развитием эмоционального истощения как ведущего компонента профессионального выгорания педагогов. В частности, кросс-секционное и последующее лонгитюдное исследования (Skaalvik, Skaalvik 2020) подтвердили с помощью моделирования структурных уравнений, что рабочая нагрузка выступает предиктором эмоционального истощения у учителей различных уровней образования. При этом лонгитюдное исследование с участием более 1000 педагогов начальных и средних школ в Швейцарии не выявило взаимосвязей между рабочей нагрузкой учителей и их эмоциональным истощением (Maas et al. 2021). Соответственно, вопрос о специфике связей профессиональной нагрузки и развития симптомокомплекса эмоционального выгорания остается дискуссионным.

Выборка

В исследовании приняли участие 76 педагогов общеобразовательных школ в возрасте от 35 лет до 55 лет. Опрос учителей проведен в период введения ограничений, связанных с распространением пандемии Covid-19 в 2020 г.

Цель исследования заключалась в выявлении факторов устойчивости к профессиональному выгоранию учителей общеобразовательных школ Санкт-Петербурга в условиях стресса социального генеза.

Методология и методы

В опросе педагогов общеобразовательных школ использовались: 1) опросник «Профессиональное выгорание» Н. Е. Водопьяновой,

Е. С. Старченковой; 2) опросник «Определение психического выгорания» А. А. Рукавишникова; 3) методика «Диагностика эмоционального выгорания личности» В. В. Бойко; 4) опросник «Шкала тревоги Спилбергера — Ханина»; 5) опросник для оценки уровня удовлетворенности профессией и работой в школе; 6) методика «Незаконченные предложения» для исследования стрессовых ситуаций в профессиональной деятельности педагога.

Математическая обработка данных осуществлялась посредством применения критерия Манна — Уитни, корреляционного анализа Спирмена, дисперсионного анализа и контент-анализа. Полученные данные интерпретировались с применением программы SPSS Statistics 23.

В исследовании проведен контент-анализ связи изменений условий профессиональной деятельности с эмоциональными реакциями на глобальный стресс социального генеза у сотрудников общеобразовательных школ на основе данных методики «Незаконченные предложения» для исследования стрессовых ситуаций в профессиональной деятельности педагога. Метод «Незаконченные предложения» обеспечивает качественный анализ субъективного восприятия стресса, дополняя количественные данные. В соответствии со сформированной эмпирической моделью специфики восприятия педагогами ситуации пандемии (на материале выборки 2020 г.) выделены следующие категории:

- категория педагогов, ориентированных на субъективно-эмоциональный характер оценки ситуации: описание ситуации через эмоциональные дескрипторы, акцент на моральное давление (группа 1; $n = 40$);
- категория педагогов, ориентированных на оценку ситуации глобального стресса социального генеза как осознанной опасности — рациональный характер: идентификация по конкретным признакам угрозы и рискам негативных последствий, внимание на диссонанс компетенций, не позволяющих эффективно адаптироваться к ситуации (группа 2; $n = 32$).

Примечание: в выделенные категории не включены два педагога, т. к. их данные неполные и не могут быть в достаточной степени идентифицированы для оценки психоэмоционального состояния.

Примеры ответов педагогов группы 1, ориентированных на субъективно-эмоциональный характер оценки ситуации:

- «Самое сложное в нынешней ситуации — это постоянное чувство тревоги и беспомощности. Я не сплю ночами. Неопределенность и давление со всех сторон. Это

паника, которая витает в воздухе, и я не могу от нее отключиться».

- «Работа в новых условиях вызывает у меня раздражение и злость на несправедливость происходящего. Я на пределе».
- «Когда я думаю о дистанционном обучении, я чувствую страх и растерянность. Боюсь не справиться, выглядеть глупо. Всю душу вкладываешь в экран, а в ответ — тишина. Моральное опустошение».
- «Требования администрации в это время кажутся мне дополнительным грузом. Я плачу от бессилия».

Примеры ответов педагогов группы 2, оценка рациональной ситуации глобального стресса социального генеза как осознанной опасности:

- «Самое сложное в нынешней ситуации отсутствие понятных регламентов. Необходимо в короткие сроки освоить новые навыки».
- «Работа в новых условиях вызывает у меня озабоченность по поводу рисков для здоровья моей семьи и учеников».
- «Когда я думаю о дистанционном обучении, я вижу проблему проверки реальных знаний и предотвращения списывания».
- «Требования администрации в это время кажутся мне недостаточно проработанными».

Согласно модели просоциального поведения, позитивные отношения и эффективное управление классом формируют психологический климат, способствующий социально-эмоциональной компетентности и благополучию педагогов. Восприятие учителем негативных отношений и деструктивного поведения учащихся коррелирует с ростом напряжения и недовольства, усиливая риск эмоционального выгорания (Liu et al. 2025). Соответственно, в качестве гипотезы рассматривалась связь специфики восприятия ситуации стресса социального ге-

неза со спецификой развития симптомокомплекса профессионального выгорания. В исследовании анализируется гетерогенность профессионального выгорания у педагогов: показано, что один и тот же стрессовый контекст (пандемия 2020 г.) провоцирует различные паттерны истощения в зависимости от когнитивно-оценочного стиля.

Результаты

Результаты корреляционного анализа, определяющего взаимосвязь уровня интегрального показателя выгорания (опросник «Профессиональное выгорание» Н. Е. Водопьяновой, Е. С. Старченковой) с субъективной оценкой педагогами их профессиональной деятельности, представлены в таблице 1.

В ситуации глобального стресса социального генеза у педагогов, ориентированных на субъективно-эмоциональный характер оценки ситуации (группа 1), выявлена положительная корреляционная связь между выраженностью профессионального выгорания и субъективной оценкой морального удовлетворения от деятельности ($r = -0,406$ при $p \leq 0,05$), а также с поиском признания со стороны администрации ($r = -0,390$ при $p \leq 0,05$). С остальными параметрами (удобная нагрузка, общественная значимость, эмоциональная отдача учеников) связи не достигли уровня значимости. Соответственно, можно предполагать, что неудовлетворенность значимыми аспектами деятельности (признание, смысл) увеличивают риск развития выгорания для данной группы.

У педагогов, ориентированных на рациональную оценку ситуации глобального стресса социального генеза как осознанной опасности, интегральный показатель выгорания отрицательно коррелирует с удобной педагогической нагрузкой и графиком работы ($r = -0,419$ при

Табл. 1. Связь уровня интегрального показателя выгорания (опросник «Профессиональное выгорание» Н. Е. Водопьяновой, Е. С. Старченковой) и субъективной оценки педагогами профессиональной деятельности

Table 1. Correlation between the overall burnout index (Professional Burnout Questionnaire by N. E. Vodopyanova and E. S. Starchenkova) and teachers' subjective assessment of their professional activity

Интегральный показатель выгорания	Субъективная оценка профессиональной деятельности				
	Моральное удовлетворение от профессиональной деятельности	Удобная педагогическая нагрузка и график работы	Общественная значимость и польза труда	Признание администрацией профессиональных заслуг	Эмоциональная отдача со стороны учеников
Группа 1	-0,406*	-0,161	-0,281	-0,390*	-0,155
Группа 2	-0,010	-0,419*	-0,163	-0,151	-0,010

Примечания: *Корреляция значима на уровне $p \leq 0,05$ (двухсторонняя).

$p \leq 0,05$). Они склонны рационализировать стресс как «осознанную опасность/трудность», и потому их благополучие напрямую зависит от возможности эту «проблему» контролировать через управление нагрузкой. Соответственно, интенсивность профессиональной деятельности в этой группе связана с ростом проявления отдельных симптомов выгорания.

Индекс психического выгорания по опроснику «Определение психического выгорания» (А. А. Рукавишников) не показал статистически значимых связей ни с одним из исследуемых параметров, что может указывать на специфику данного диагностического инструмента.

По U-критерию Манна — Уитни для независимых выборок достоверно различаются показатели эмоционального выгорания в методике В. В. Бойко. У педагогов, ориентированных на субъективно-эмоциональный характер оценки ситуации, отмечается более высокий показатель по развитию фазы «Напряжение». Выявленные различия (таблица 2) характеризуются как $u = 97,25$ при $p \leq 0,05$.

Фаза напряжения начинает механизм формирования эмоционального выгорания. Высокие показатели по данной шкале указывают на то, что переживаемое человеком напряжение имеет динамический характер, обуславливается хронически изматывающей обстановкой и постоянным усилением психотравмирующих об-

стоятельств. Среди педагогов, ориентированных на субъективно-эмоциональный характер оценки ситуации, показатель уровня психоэмоционального напряжения значимо выше в сравнении с учителями, ориентированными на рациональную оценку ситуации глобального стресса социального генеза как осознанной опасности. Также на переживание постоянного напряжения у педагогов, ориентированных на субъективно-эмоциональный характер оценки ситуации, указывает высокий показатель, полученный по шкале «переживание психотравмирующих событий».

Высокие показатели по данной шкале указывают на то, что человек ощущает психотравмирующие факторы профессиональной деятельности, которые при этом не может устранить. У специалистов, ориентированных на рациональную оценку ситуации, показатель по данной шкале соответствует нормативным значениям — не выявлено переживания психотравмирующих обстоятельств, которые они не могли бы изменить.

По другим шкалам не установлены значимые различия. Среди учителей, которые приняли участие в исследовании, сформирована первая фаза профессионального выгорания, фаза «напряжения». Фаза резистентности находится на этапе формирования. Таким образом, педагоги, ориентированные на субъективно-эмоциональный характер оценки ситуации, находятся

Табл. 2. Сравнение по U-критерию Манна — Уитни показателей эмоционального выгорания (методика «Диагностика эмоционального выгорания личности» В. В. Бойко)

Table 2. Comparison of emotional burnout indicators (Diagnostics of Emotional Burnout Questionnaire by V. V. Boyko) using the Mann — Whitney U test

Шкалы	Группа 1	Группа 2	U-критерий
Фаза напряжения	43,28	36,14	97,25*
Переживание травмирующих обстоятельств	13,40	9,72	180,10*
Неудовлетворенность собой	9,48	9,04	229,00
Загнанность в клетку	10,40	9,06	231,50
Тревога и депрессия	10,00	9,32	255,00
Фаза резистентности	31,20	30,53	290,25
Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование	10,00	10,06	281,00
Эмоционально-нравственная дезориентация	9,04	9,15	301,50
Расширение сферы экономии эмоций	12,16	11,48	235,50
Фаза истощения	37,72	35,88	251,2
Эмоциональный дефицит	10,00	9,00	241,60
Эмоциональная отстраненность	9,56	9,28	271,00
Личностная отстраненность (деперсонализация)	10,16	9,60	251,25
Психосоматические и психовегетативные нарушения	9,00	9,50	290,00

Примечания: *значима на уровне $p \leq 0,05$ (двухсторонняя).

в состоянии, соответствующем психотравмирующей ситуации, которая влияет на их личностные и профессиональные качества.

Пандемия как глобальный стресс социального генеза создала условия неопределенности, где традиционные маркеры выгорания учителей (жесткие сроки, административное давление) были частично нивелированы. При этом педагоги с рациональной оценкой могли использовать когнитивную переоценку, а с эмоциональной — эмоциональную разрядку, что снизило выраженность отдельных симптомов.

Проанализированы корреляционные связи между развитием фаз эмоционального выгорания (методика «Диагностика эмоционального выгорания личности» В. В. Бойко) и субъективной оценкой педагогами их профессиональной деятельности. Результаты корреляционного анализа представлены в таблице 3.

Результаты демонстрируют качественно различные паттерны связи эмоционального выгорания и субъективной оценки труда у педагогов с разными доминирующими стилями оценки стрессовой ситуации: субъективно-эмоциональный и рациональный. Это соответствует значимости когнитивной оценки в модели психологического стресса Р. Лазаруса как фактора, опосредующего последствия профессионального стресса.

В ситуации глобального стресса социального генеза у педагогов, ориентированных на субъективно-эмоциональный характер оценки ситуации, показатели характеризуются следующим образом.

- Развитие фазы «Напряжение» связано с отсутствием признания администрацией ($r = -0,420$). Состояние ассоциируется с чувством несправедливости и недооцененности, побуждает рассматривать и интерпретировать события и эмоции с точки зрения возрастающего ощущения того, что жизнь наполнена стрессовыми событиями (Денисова, Кононова, 2025).
- Фаза «Резистенция» не показала значимых связей, что может указывать на то, что защитные механизмы этой группы (цинизм, эмоциональное отстранение) носят генерализованный характер и не связаны с субъективной оценкой отдельных аспектов педагогической деятельности.
- Фаза «Истощение» связана с потерей морального удовлетворения ($r = -0,399$). Данная стадия характеризуется эмоциональным опустошением и утратой смысла деятельности.

В ситуации глобального стресса социального генеза у педагогов, ориентированных на субъективно-эмоциональный характер оценки

Табл. 3. Корреляции оценки развития фазы выгорания (методика «Диагностика эмоционального выгорания личности» В. В. Бойко) и субъективной оценкой педагогами профессиональной деятельности

Table 3. Correlations between the assessment of burnout phase development (Diagnostics of Emotional Burnout Questionnaire by V. V. Boyko) and teachers' subjective assessment of their professional activity

Показатель	Субъективная оценка профессиональной деятельности				
	Моральное удовлетворение от профессиональной деятельности	Удобная педагогическая нагрузка и график работы	Общественная значимость и польза труда	Признание администрацией профессиональных заслуг	Эмоциональная отдача со стороны учеников
Группа 1					
Развитие фазы «Напряжение»	−0,019	−0,260	−0,311	−0,420*	−0,174
Развитие фазы «Резистенция»	−0,163	−0,320	−0,009	−0,070	−0,215
Развитие фазы «Истощение»	−0,399*	−0,213	−0,039	−0,234	−0,099
Группа 2					
Развитие фазы «Напряжение»	−0,223	−0,116	−0,230	−0,262	−0,037
Развитие фазы «Резистенция»	−0,095	−0,166	−0,028	−0,028	−0,096
Развитие фазы «Истощение»	−0,302	−0,556*	−0,047	−0,302	−0,361

Примечания: *Корреляция значима на уровне $p \leq 0,05$ (двухсторонняя).

ситуации, выгорание развивается по «эмоционально-оценочному» пути: недовольство взаимодействием со школьной администрацией — развитие фазы «Напряжение» — снижение морального удовлетворения от профессиональной деятельности — развитие фазы «Истощение». Это соответствует данным о приоритете эмоций учителей в контексте обеспечения их функциональности и продуктивности в образовательной среде (Zhi и др. 2024).

У педагогов, ориентированных на рациональную оценку ситуации глобального стресса социального генеза как осознанной опасности, выявлена значимая связь выраженности фазы «Истощение» с тем же организационными и инструментальными аспектами профессиональной деятельности ($r = -0,556$). Отсутствие значимых связей на фазах «Напряжение» и «Резистенция» может означать, что рациональный стиль помогает эффективно сопротивляться стрессу до определенного предела, но при постоянном превышении этого предела наступает значительное истощение. Соответственно, выгорание может развиваться по «организационно-ресурсному» пути: хроническая неоптимальная нагрузка — длительная резистенция (с помощью рационального контроля) — преодоление лимита ресурсов — развитие фазы «Истощение». Выработка конструктивных стратегий поведения для преодоления ситуаций фрустрации и стресса в адаптационный период помогает педагогам субъективизировать профессиональную деятельность, минимизировав негативные последствия профессионального стресса (Синкевич, Тучкова 2023). Когнитивный диссонанс между карьерными (или жизненными) ожиданиями и реальными достижениями выступает фрустрирующим фактором, дестабилизирующим психоэмоциональное состояние (Паатова и др. 2025).

Анализ межгрупповых эффектов показал, что возрастные группы респондентов значимо не различались по уровню выгорания. Однако возраст оказывал модулирующее влияние на субъективную значимость отдельных профессиональных мотивов. Статистически значимые различия были выявлены в отношении значимости возможности использования инновационных технологий ($F = 2,869$; $p = 0,037$) и важности индивидуального подхода к детям ($F = 3,881$; $p = 0,010$).

С использованием U-критерия Манна — Уитни выявлены статистически значимые различия между группой педагогов, ориентированных на субъективно-эмоциональный характер оценки ситуации, и группой педагогов, ориентированных на оценку ситуации как осознанной опасности, на уровне $p \leq 0,001$ по шкале «Ситуативная тревожность» методике «Шкала тревоги Спилбергера — Ханина» ($U = 126$ при $p = 0,001$). При этом у всех опрошенных сотрудников общеобразовательных школ отмечены низкие значения по шкале «Личностная тревожность», что может свидетельствовать о стремлении к вытеснению тревожности, демонстрации себя с более благоприятной стороны (Wang, Wang 2023). В таблице 4 представлены результаты сравнительного анализа по методике «Шкала тревоги Спилбергера — Ханина».

На основе проведенной работы и полученных выводов можно говорить о возможности практического применения результатов в условиях модернизации системы образования.

Заключение

Проведенное исследование подтвердило, что в условиях глобального стресса социального генеза развитие профессионального выгорания у педагогов опосредуется их индивидуальным когнитивно-оценочным стилем восприятия

Табл. 4. Результаты сравнительного анализа по методике «Шкала тревоги Спилбергера — Ханина» с использованием критерием U Манна — Уитни

Table 4. Results of the comparative analysis using the Spielberger-Hanin Anxiety Scale with the Mann — Whitney U test

Сравниваемые группы	Ситуативная тревожность			Личностная тревожность		
	среднее	U	p	среднее	U	p
Группа 1	21,4 ± 0,14	126	0,001	6,4 ± 0,21	281,5	0,546
Группа 2	15,1 ± 0,10			6,2 ± 0,37		

Примечания: значения в таблице представлены в сырых баллах в виде $X \pm m$, где X — среднее значение показателя по группе, а m — стандартное отклонение.

кризисной ситуации. Выявлены два качественно различных паттерна, определяющих «уязвимые места» и механизмы выгорания.

1. «Эмоционально-оценочный» путь характерен для педагогов с субъективно-эмоциональной оценкой ситуации. Факторами риска для них выступают дефицит признания со стороны администрации (фаза «Напряжение») и потеря морального удовлетворения от труда (фаза «Истощение»).
2. «Организационно-ресурсный» путь свойственен педагогам с рациональной оценкой ситуации как осознанной опасности. Ведущим фактором риска выступает хроническая неоптимальная рабочая нагрузка, коррелирующая с развитием фазы «Истощение».

Это позволяет рекомендовать внедрение адресных программ психопрофилактики выгорания с учетом выявленных когнитивных стилей. Для «эмоциональной» группы акцент должен делаться на развитии навыков эмоциональной саморегуляции, когнитивной эмпатии и укреплении личностных ресурсов для поиска смысла в деятельности. Для «рациональной» группы значимы тренинги по тайм-менеджменту, управлению нагрузкой и освоению практических инструментов решения новых профессиональных задач в условиях стресса социального генеза.

Обсуждения результатов

Результаты проведенного исследования дополняют выводы работы Sun et al. (2025), где также выявлена неоднородность профилей выгорания среди учителей и связывается авторами с комбинацией внешних факторов. Проведенное исследование предлагает объяснение этой неоднородности в контексте глобального стресса социального генеза, показывая, что в ее основе могут находиться устойчивые индивидуальные различия.

В то время как многие работы (Obliopas и др., 2020; Liu et al., 2025; Derakhshan, Yin, 2024) рассматривают когнитивную эмпатию и другие ресурсы как навыки, поддающиеся развитию через лидерство или тренинг, наши данные указывают на то, что базовый оценочный стиль может быть более глубокой личностной детерминантой, определяющей специфику реакций на стресс. Выводы исследования основаны на выборке педагогов Санкт-Петербурга в период пандемии 2020 года. Перспективным представляется лонгитюдное изучение

устойчивости выявленных паттернов в пост-пандемийный период, а также расширение выборки для проверки валидности модели. Последующая работа может быть направлена на разработку и апробацию дифференцированных тренинговых программ на основе полученных данных.

Как и в метаанализах (Skaalvik, Skaalvik, 2020), выявлена связь нагрузки с выгоранием. Однако эта связь оказалась значимой только для группы с рациональным оценочным стилем («организационно-ресурсный» путь). Для «эмоциональной» группы нагрузка не была статистически значимым предиктором, что может объяснять противоречия в литературе (например, с данными Maas et al., 2021). Дефицит признания со стороны руководства стал ключевым фактором для «эмоциональной» группы. Этот результат перекликается с выводами о важности трансформационного лидерства (Liu et al. 2025), но показывает, что потребность в таком лидерстве и его отсутствие по-разному переживаются педагогами.

В проведенном исследовании прямая связь эмоциональной отдачи учеников с выгоранием не достигла значимости, в отличие от данных Sun et al. (2025). Это может объясняться контекстом пандемии и переходом на дистанционное обучение, которые значительно ограничили непосредственный эмоциональный контакт, сделав другие факторы (признание, смысл) более значимыми. В исследовании Rafsanjani M. A. и др. (Rafsanjani et al. 2019) также обнаружили, что близость в отношениях частично опосредует связь между поведением учеников и эмоциональным истощением учителей, а также их энтузиазмом в работе на примере старших классов средней школы.

Таким образом, результаты исследования подчеркивают, что эффективная профилактика выгорания должна начинаться с диагностики не только уровня стресса, но и индивидуально-когнитивного стиля педагога, что позволит оказывать адресную помощь.

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The author declares that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Список литературы

- Денисова, Е. А., Кононова, А. К. (2025) Психологическая адаптация к стрессовым ситуациям молодых педагогов. *Педагогический форум*, № 2 (16), с. 70–73.
- Паатова, М. Э., Берсирова, А. К., Шебанец, Е. Ю., Кобякова, О. В. (2025) Феномен профессионального выгорания педагогов: сущность и проявления. *Образование и наука*, т. 27, № 10, с. 65–91. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-10-65-91>
- Синкевич, И. А., Тучкова, Т. В. (2023) Профессиональный стресс педагогов и личностные ресурсы его преодоления. *Проблемы современного педагогического образования*, № 78–2, с. 373–375.
- Derakhshan, A., Yin, H. (2024) Do positive emotions prompt students to be more active? Unraveling the role of hope, pride, and enjoyment in predicting Chinese and Iranian EFL students' academic engagement. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 46, no. 9, pp. 3099–3117. <https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2329166>
- Liu, L., Li, K., Yue, L., Arshad, M. Z. (2025) Burnout and leadership in special education: A sustainable approach through the lens of SDG 3 and SDG 4. *Acta Psychologica*, vol. 259, article 105421. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105421>
- Maas, J., Schoch, S., Scholz, U. et al. (2021) Teachers' perceived time pressure, emotional exhaustion and the role of social support from the school principal. *Social Psychology of Education*, vol. 24, pp. 441–464. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09605-8>
- Obliopas, R., Afable, F., Rivera, J., Anders, Y. (2020) Cognitive empathy and leadership performance of middle level educational managers in a state university. *Indian Journal of Science and Technology*, vol. 13, no. 5, pp. 576–586. <https://dx.doi.org/10.17485/ijst/2020/v13i05/149372>
- Rafsanjani, M. A., Pamungkas, H. P., Rahmawati, E. D. (2019). Does teacher-student relationship mediate the relation between student misbehavior and teacher psychological well-being? *Journal of Accounting and Business Education*, vol. 4, no. 1, pp. 34–44. <https://doi.org/10.26675/jabe.v4i1.8411>
- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2020) Teacher burnout: Relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol. 26, no. 7–8, pp. 602–616. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404>
- Sun, Y., Wang, B., Ruan, L. et al. (2025) Latent patterns and influencing factors of job burnout among primary and secondary school teachers in China. *Teaching and Teacher Education*, vol. 159, article 104982. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104982>
- Wang, Y. X., Wang, Y. L. (2023) Exploring Chinese EFL pre-service teachers' perceptions of self-directed professional development: The benefits and challenges disclosed. *Porta Linguarum*, no. 2023c, pp. 29–46. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi2023c.29623>
- Zhi, R., Wang, Y. X., Derakhshan, A. (2024) On the role of academic buoyancy and self-efficacy in predicting teachers' work engagement: A case of Chinese English as a foreign language teacher. *Perceptual and Motor Skills*, vol. 131, no. 2, pp. 612–629. <https://doi.org/10.1177/00315125231222398>

References

- Denisova, E. A., Kononova, A. K. (2025) Psychological adaptation to stressful situations young educators. *Pedagogicheskij forum*, no. 2 (16), pp. 70–73. (In Russian)
- Derakhshan, A., Yin, H. (2024) Do positive emotions prompt students to be more active? Unraveling the role of hope, pride, and enjoyment in predicting Chinese and Iranian EFL students' academic engagement. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 46, no. 9, pp. 3099–3117. <https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2329166> (In English)
- Liu, L., Li, K., Yue, L., Arshad, M. Z. (2025) Burnout and leadership in special education: A sustainable approach through the lens of SDG 3 and SDG 4. *Acta Psychologica*, vol. 259, article 105421. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105421> (In English)
- Maas, J., Schoch, S., Scholz, U. et al. (2021) Teachers' perceived time pressure, emotional exhaustion and the role of social support from the school principal. *Social Psychology of Education*, vol. 24, pp. 441–464. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09605-8> (In English)
- Obliopas, R., Afable, F., Rivera, J., Anders, Y. (2020) Cognitive empathy and leadership performance of middle level educational managers in a state university. *Indian Journal of Science and Technology*, vol. 13, no. 5, pp. 576–586. <https://dx.doi.org/10.17485/ijst/2020/v13i05/149372> (In English)
- Paatova, M. E., Bersirova, A. K., Shebanets, E. Yu., Kobayakova, O. V. (2025) The phenomenon of professional burnout among teachers: Its nature and manifestations. *The Education and Science Journal*, vol. 27, no. 10, pp. 65–91. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-10-65-91> (In Russian)
- Rafsanjani, M. A., Pamungkas, H. P., Rahmawati, E. D. (2019) Does teacher-student relationship mediate the relation between student misbehavior and teacher psychological well-being? *Journal of Accounting and Business Education*, vol. 4, no. 1, pp. 34–44. <https://doi.org/10.26675/jabe.v4i1.8411> (In English)

- Sinkevich, I. A., Tuchkova, T. V. (2023) Professional stress of teachers and personal resources to overcome it. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 78–2, pp. 373–375. (In Russian)
- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2020) Teacher burnout: Relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol. 26, no. 7–8, pp. 602–616. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404> (In English)
- Sun, Y., Wang, B., Ruan, L. et al. (2025) Latent patterns and influencing factors of job burnout among primary and secondary school teachers in China. *Teaching and Teacher Education*, vol. 159, article 104982. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104982> (In English)
- Wang, Y. X., Wang, Y. L. (2023) Exploring Chinese EFL pre-service teachers' perceptions of self-directed professional development: The benefits and challenges disclosed. *Porta Linguarum*, no. 2023c, pp. 29–46. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi2023c.29623> (In English)
- Zhi, R., Wang, Y. X., Derakhshan, A. (2024) On the role of academic buoyancy and self-efficacy in predicting teachers' work engagement: A case of Chinese English as a foreign language teacher. *Perceptual and Motor Skills*, vol. 131, no. 2, pp. 612–629. <https://doi.org/10.1177/00315125231222398> (In English)

Сведения об авторах

Заширинский Максим Михайлович, выпускник аспирантуры, психолог, Русская христианская гуманитарная академия им. Ф. М. Достоевского.

SPIN-код: 2556-5730, ORCID: 0009-0002-3360-6917, e-mail: selzo21max@mail.ru

Authors

Maksim M. Zashchirinskii, Postgraduate, Psychologist, Russian Christian Academy for the Humanities named after F. M. Dostoevsky.

SPIN: 2556-5730, ORCID: 0009-0002-3360-6917, e-mail: selzo21max@mail.ru