

**Взаимосвязь профессиональных затруднений
и профессионального выгорания у педагогов до 35 лет
в условиях городской и сельской образовательной среды**

**The Relationship between Professional Difficulties
and Professional Burnout among Teachers under 35
in Urban and Rural Educational Environments**

Авторы статьи

Голубник Александр Андреевич,
старший преподаватель кафедры технологии, изобразительного искусства и дизайна Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет», г. Петрозаводск, Российская Федерация
golubnik@petsu.ru
ORCID: 0009-0008-0192-0403

Круглова Валерия Викторовна,
студент Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет», г. Петрозаводск, Российская Федерация
kruglova@petsu.ru
ORCID: 0009-0007-0404-2135

Authors of the article

Alexander A. Golubnik,
Senior Lecturer, Department of Technology, Fine Arts and Design, Institute of Pedagogy and Psychology, Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russian Federation
golubnik@petsu.ru
ORCID: 0009-0008-0192-0403

Valeria V. Kruglova,
Student, Institute of Pedagogy and Psychology, Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russian Federation
kruglova@petsu.ru
ORCID: 0009-0007-0404-2135

Конфликт интересов

Конфликт интересов не указан

Conflict of interest statement

Conflict of interest is not declared

Для цитирования

Голубник А. А., Круглова В. В. Взаимосвязь профессиональных затруднений и профессионального выгорания у педагогов до 35 лет в условиях городской и сельской образовательной среды // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2026. – № 08. – С. 298–315. – URL: <https://e-koncept.ru/2026/261225.htm> – DOI: 10.24412/2304-120X-2026-11225

For citation

Al. A. Golubnik, V. V. Kruglova, The Relationship between Professional Difficulties and Professional Burnout among Teachers under 35 in Urban and Rural Educational Environments // Scientific-methodological electronic journal "Koncept". – 2026. – No. 08. – P. 298–315. – URL: <https://e-koncept.ru/2026/261225.htm> – DOI: 10.24412/2304-120X-2026-11225

Поступила в редакцию <i>Received</i>	06.05.26	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	30.07.26
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	30.07.26	Опубликована <i>Published</i>	31.08.26



Аннотация

Актуальность исследования обусловлена значимостью проблемы профессионального выгорания педагогов, обостряющейся в условиях роста интенсивности труда и коммуникативной нагрузки. Особенно уязвима группа молодых учителей до 35 лет, переживающих период профессиональной адаптации; в то же время влияние типа образовательной среды на данную взаимосвязь изучено недостаточно. Цель исследования – выявление особенностей профессиональных затруднений и их связи с компонентами выгорания (эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция достижений) у городских и сельских педагогов до 35 лет. Теоретическую основу составили трехкомпонентная модель выгорания К. Маслач и С. Джексона, а также когнитивно-перцептивный подход Б. Перлмана и Е. Хартмана. Эмпирическое исследование проведено с использованием методики диагностики профессиональных затруднений и опросника Maslach Burnout Inventory; для обработки данных применялись методы описательной статистики, критерий Манна – Уитни и коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Результаты показали, что уровень профессиональных затруднений в обеих группах находится выше среднего, а статистически значимые различия между городскими и сельскими педагогами по интегральным показателям затруднений и компонентам выгорания отсутствуют. Различия выявлены лишь по отдельным аспектам профессиональной деятельности, связанным с планированием самообразования и принятием решений в нестандартных ситуациях. Корреляционный анализ обнаружил устойчивые связи профессиональных затруднений с эмоциональным истощением и деперсонализацией, более выраженными у сельских педагогов. Наиболее тесные корреляции зафиксированы между трудностями организации взаимодействия и эмоциональным истощением. Редукция профессиональных достижений значимых связей с профессиональными затруднениями не показала. Контент-анализ подтвердил, что основными источниками стресса являются трудности взаимодействия с обучающимися и родителями. Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении роли профессиональных затруднений как фактора эмоционального истощения молодых педагогов независимо от типа образовательной среды. Практическая значимость связана с обоснованием необходимости разработки программ психологической поддержки, направленных на снижение организационной перегрузки и развитие эффективных стратегий совладания с коммуникативными трудностями.

Abstract

The relevance of the study is determined by the significance of the teacher burnout problem, which is becoming increasingly acute under conditions of growing workload intensity and communicative demands. Teachers under the age of 35 undergoing professional adaptation represent a particularly vulnerable group. At the same time, the influence of the educational environment on this relationship remains insufficiently studied. The aim of the study is to identify the characteristics of professional difficulties and their relationship with burnout components (emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal accomplishment) among urban and rural teachers under the age of 35. The theoretical framework of the study is based on the three-component model of burnout developed by C. Maslach and S. Jackson, as well as the cognitive-perceptual approach proposed by B. Perlman and E. Hartman. The empirical study employed a professional difficulties assessment methodology and the Maslach Burnout Inventory (MBI). Data analysis included descriptive statistics, the Mann–Whitney U test, and Spearman's rank correlation coefficient. The results showed that the level of professional difficulties in both groups was above average, while no statistically significant differences were found between urban and rural teachers regarding the integral indicators of professional difficulties and burnout components. Differences were identified only in specific aspects of professional activity related to planning self-development and making decisions in non-standard situations. Correlation analysis revealed stable associations between professional difficulties and both emotional exhaustion and depersonalization, with stronger relationships observed among rural teachers. The strongest correlations were found between difficulties in organizing interaction and communication and emotional exhaustion. Reduced personal accomplishment did not demonstrate significant associations with professional difficulties. Content analysis confirmed that the main sources of stress were difficulties in interactions with students and parents. The theoretical significance of the study lies in clarifying the role of professional difficulties as a factor contributing to emotional exhaustion among beginning teachers regardless of the type of educational environment. The practical significance is associated with substantiating the need for psychological support programs aimed at reducing organizational overload and developing effective coping strategies for dealing with communication-related difficulties.

Ключевые слова

профессиональное выгорание, педагоги, профессиональные трудности, эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция достижений, сельские и городские учителя

Key words

professional burnout, teachers, professional difficulties, emotional exhaustion, depersonalization, reduced professional accomplishment, rural and urban teachers

Благодарности

Авторы выражают благодарность коллегам из Петрозаводского государственного университета, а также учителям, участвовавшим в исследовании.

Acknowledgements

The authors express their gratitude to their colleagues from Petrozavodsk State University, as well as to the teachers who participated in the study.

Введение / Introduction

Современный этап развития системы образования характеризуется масштабными трансформационными процессами; как отмечают А. А. Кушнер и коллеги [1],

они связаны со сменой образовательных приоритетов. Е. В. Панюшкина подтверждает наличие кардинальных изменений в организации учебного процесса, которые затрагивают содержание, формы и условия образовательной деятельности [2].

Эти изменения обусловлены общей динамикой развития общества, ростом объема информации и развитием технологий, что приводит к постоянному обновлению образовательной среды. По мнению А. Н. Сергеева и М. Ю. Чандры, в данных условиях существенно трансформируется и роль педагога: от транслятора знаний он все в большей степени переходит к роли организатора образовательного процесса, фасилитатора и тьютора, сопровождающего освоение обучающимися образовательного содержания [3]. В связи с этим возрастает значимость личностных ресурсов педагога, обеспечивающих его способность к адаптации, профессиональному развитию и эффективному взаимодействию с обучающимися. В исследовании М. Г. Угаровой и М. В. Тарханова подчеркивается, что к таким ресурсам относятся показатели психологического благополучия, жизнестойкости и профессиональной удовлетворенности педагога, определяющие его устойчивость в условиях профессиональных и организационных вызовов и способность формировать позитивную образовательную среду взаимодействия с обучающимися [4].

В условиях высокой интенсивности профессиональной деятельности педагога и роста требований к результатам его работы наблюдается увеличение эмоциональной и профессиональной нагрузки. Эмпирические данные исследования А. В. Столь показывают, что до 64,4% учителей фиксируют рост отчетной и организационной нагрузки, а средняя рабочая неделя достигает 70–75 часов, что значительно превышает нормативные показатели. Одновременно до 75% педагогов демонстрируют симптомы эмоционального выгорания, что указывает на системный характер проблемы, связанный с организацией труда и управленческими условиями в образовательной среде [5].

Вместе с тем особое внимание в современных исследованиях уделяется профессиональным трудностям и эмоциональному выгоранию молодых педагогов в возрасте до 35 лет, поскольку данный этап профессионального становления характеризуется высокой интенсивностью адаптационных процессов, формированием профессиональной идентичности и освоением педагогической деятельности в реальных условиях образовательной среды. В работе Н. А. Ржановой и Н. Н. Ершовой подчеркивается, что на развитие эмоционального выгорания у молодых педагогов влияют как внешние факторы (организационные условия, рабочая нагрузка, характер профессиональной деятельности), так и внутренние, связанные с личностными особенностями специалиста, включая самооценку, локус контроля и перфекционизм, что определяет их устойчивость к профессиональным стрессам и риски формирования выгорания [6].

Международные организации, включая ЮНЕСКО, Совет Европы и ЮНИСЕФ, подчеркивают острую необходимость решения проблемы профессионального выгорания среди учителей для обеспечения устойчивой и эффективной системы образования. В программных документах ЮНЕСКО подчеркивается важность благополучия учителей как основы для создания безопасной и благоприятной образовательной среды, которая имеет решающее значение как для удержания педагогов в профессии, так и для успеха учащихся [7]. В частности, в 2023 году ЮНИСЕФ привлек внимание к серьезным проблемам, связанным с профессиональным выгоранием учителей, указывая, что хроническая усталость, стресс, высокая загруженность и отсутствие системной поддержки являются основными причинами деструктивных состояний, затрагивающих, наряду с врачами и социальными работниками, педагогическое сообщество [8].

В связи с этим возникает необходимость комплексного анализа факторов, обуславливающих профессиональные трудности педагогов, и их влияния на психологическое состояние и профессиональную устойчивость учителя в современных условиях образовательной среды.

Несмотря на значительное количество исследований, посвященных профессиональной деятельности педагогов и феномену эмоционального выгорания, проблема взаимосвязи профессиональных трудностей учителя с условиями образовательной среды и механизмами формирования профессионального выгорания остается недостаточно изученной. Это определяет необходимость дальнейшего анализа факторов, обуславливающих профессиональные трудности педагогов, и их влияния на психологическое состояние и профессиональную устойчивость учителя в современных условиях образовательной среды.

Таким образом, актуальность обозначенной проблемы и необходимость более глубокого изучения факторов, связанных с профессиональными затруднениями и эмоциональным выгоранием педагогов, определили направленность настоящего исследования. Цель исследования заключается в выявлении особенностей профессиональных затруднений и определении их взаимосвязи с компонентами профессионального выгорания (эмоциональным истощением, деперсонализацией и редукцией профессиональных достижений) у городских и сельских педагогов в возрасте до 35 лет. Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи: рассмотреть теоретические подходы к изучению профессиональных затруднений педагогов и феномена эмоционального выгорания в психолого-педагогических исследованиях; определить уровень выраженности профессиональных затруднений и компонентов профессионального выгорания у молодых педагогов, работающих в различных типах образовательной среды; установить особенности проявления профессиональных затруднений и эмоционального выгорания у городских и сельских педагогов; исследовать взаимосвязь профессиональных затруднений с компонентами профессионального выгорания; определить основные источники профессионального напряжения педагогов с учетом анализа содержания их профессиональных трудностей.

Обзор литературы / Literature review

Феномен профессионального выгорания прошел путь от первичного описания Х. Фрейденбергером как психологического состояния нормотипичных людей, работающих в эмоционально нагруженной атмосфере [9], до признания его сложным многокомпонентным синдромом личной деформации профессионала К. Маслач и В. Шауфели [10]. Изначально под выгоранием понималось состояние «изнеможения», однако в ходе эмпирических исследований симптоматика расширилась до психосоматического уровня, позволяя рассматривать выгорание как состояние психологической дезадаптации.

Ведущим подходом в изучении феномена остается трехкомпонентная модель выгорания, предложенная К. Маслач и С. Джексоном [11], включающая в себя такие элементы:

1. Эмоциональное истощение (потеря интереса, снижение энергетического тонуса).
2. Деперсонализация (обезличивание отношений, рост цинизма или негативизма).
3. Редукция личных достижений (негативное оценивание собственной компетентности).

Одним из современных подходов к изучению профессионального выгорания также является модель Job Demands–Resources (JD-R), предложенная А. Баккером и Е. Демерути.

Согласно данной концепции, профессиональное выгорание формируется в результате дисбаланса между требованиями профессиональной деятельности и доступными личностными и организационными ресурсами педагога. Высокая рабочая нагрузка, эмоциональная вовлеченность и дефицит профессиональной поддержки рассматриваются как ключевые факторы развития риска эмоционального истощения [12].

Особое значение для понимания механизмов выгорания имеет когнитивно-перцептивная модель Б. Перлмана и Е. Хартмана [13]. Авторы рассматривают выгорание как процесс, в основе которого лежит противоречие между навыками субъекта и требованиями организации. Согласно этому подходу, выгорание – это ответ на хронический эмоциональный стресс, возникающий, когда привычные методы работы перестают быть эффективными, что напрямую коррелирует с профессиональными затруднениями специалиста.

Современные зарубежные исследования подтверждают доминирующую роль организационной среды в развитии дезадаптации. В работе Б. Агьяпонг и соавторов установлено, что выгорание, тревожность и депрессивные состояния учителей определяются стажем, наполняемостью классов и спецификой дисциплины [14]. Генри Кадена-Повеа и коллеги доказали, что социально-демографические параметры (возраст, пол, академический статус) существенно влияют на уязвимость к выгоранию [15]. Систематический обзор 33 лонгитюдных исследований, проведенный Д. Миякоски и соавторами, подтвердил, что наиболее устойчивую связь с эмоциональным истощением демонстрируют организационные переменные: рабочая нагрузка, дефицит ресурсов и напряженный школьный климат [16].

В контексте новейших вызовов системы образования особое внимание уделяется феномену «цифрового выгорания» учителей. Так, Ш. Т. Дхайинта и соавторы [17] выявили, что форсированное внедрение онлайн-платформ создает избыточные технологические требования, которые на фоне дефицита технической поддержки ведут к выраженному эмоциональному истощению. Это провоцирует деперсонализацию: педагоги эмоционально дистанцируются от учащихся, сводят интерактивное общение к формальной демонстрации слайдов, что снижает качество и креативность образовательного процесса.

Влияние возрастного фактора на динамику развития данного синдрома детально раскрывается в исследовании Е. Нтуки и соавторов [18]. Ученые отмечают, что молодые педагоги в возрасте 20–30 лет наиболее подвержены профессиональному выгоранию в измерении эмоционального истощения, тогда как для учителей старше 45 лет более характерно снижение чувства личной самореализации. Повышенная уязвимость начинающих специалистов обусловлена дефицитом практического опыта, неэффективностью копинг-стратегий при столкновении со стрессом, а также глубоким разочарованием, возникающим вследствие крушения (фрустрации) завышенных ожиданий, сформированных ими в начале карьеры. Напротив, педагоги старшего возраста демонстрируют более высокую устойчивость благодаря развитым навыкам преодоления кризисных ситуаций и реалистичному прояснению своих профессиональных ролей.

Описанные современные эмпирические данные и классические теоретические подходы позволяют комплексно объяснить механизмы формирования профессионального выгорания в педагогической деятельности, характеризующейся высокой эмоциональной включенностью и интенсивностью межличностного взаимодействия. В связи с этим особое место в анализе профессиональной дезадаптации учителей занимают работы Л. С. Шафрановой [19]. Исследователь выделил следующие четыре ключевые характеристики педагогического труда, предопределяющие развитие выгорания:

1. Непредсказуемость рабочей среды, обусловленная постоянной новизной учебных ситуаций.
2. Определяющая роль личностных качеств самого преподавателя («субъекта труда»), а не характера выполняемой работы, в формировании специфики трудового процесса.
3. Требование непрерывного самосовершенствования; отсутствие такого развития провоцирует психологическое напряжение, сопровождающееся подавленностью и раздражением.
4. Необходимость постоянного вовлечения волевых усилий и поддержания высокого уровня самоконтроля в ходе деятельности.

Для молодых учителей (до 35 лет) данные факторы усиливаются периодом профессиональной адаптации. В работе Киеси Кондо показано, что выгоранию в первую очередь подвержены специалисты с высокой исходной мотивацией и идеализированными представлениями о профессии, что получило название «парадокс трудолюбия» [20]. Согласно исследованиям С. В. Данилова [21], на старте карьеры молодым учителям часто свойственен «профессиональный абсолютизм» – убежденность в своей полной готовности и способности быстро достичь высоких результатов.

Однако такая избыточная вовлеченность становится фактором риска при неизбежном столкновении с реальностью образовательной среды. Столкнувшись с первыми профессиональными затруднениями, педагог начинает воспринимать их не как рабочие задачи, а как личные неудачи. Как отмечает А. Г. Гордеева [22], в этот момент возникает острый конфликт между «Я-идеальным» и «Я-реальным», который становится источником глубокого психологического напряжения. Без развитых механизмов рефлексии возможен резкий переход от фазы энтузиазма к фазе эмоционального истощения. В результате именно наиболее мотивированные кадры, стремящиеся к максимальной отдаче, приходят к профессиональному выгоранию быстрее, воспринимая несовершенство системы как результат собственной профессиональной несостоятельности.

Если говорить о современных исследованиях, то в работах Р. Р. Хуснутдиновой и Е. В. Коноваловой [23] выявлено, что сельские педагоги со стажем до 10 лет чаще находятся в фазе «напряжения» через проживание психотравмирующих обстоятельств. Ключевыми предикторами выгорания для них выступают эмоциональная неустойчивость и низкий самоконтроль.

А. В. Пивоварова [24] дополняет эту картину, указывая на «полифункциональность» деятельности сельского учителя (совмещение множества ролей). Исследователь доказывает, что негативные установки и стереотипы о «второсортности» сельской школы формируют у молодых кадров предвзятое ощущение профессиональной неуспешности.

Проблема закрепления молодых кадров в профессии решается через систему поддержки. Исследование Е. А. Горюшиной показывает [25], что если в городе наставник воспринимается как методический консультант, то в сельской местности – как «стимулятор личностного роста», вследствие чего сельские педагоги острее ощущают профессиональное одиночество и нуждаются в поддержке для преодоления социальной изоляции.

В условиях профессиональной адаптации особое значение приобретают профессиональные затруднения, выступающие одним из факторов формирования эмоционального напряжения и профессионального выгорания. Согласно исследованиям Н. М. Полетаевой и А. В. Волкова [26], их следует классифицировать по четырем ключевым векторам:

1. Компетентностные: связаны с дефицитом знаний и умений (например, трудности в реализации инклюзивного образования, отмеченные у 87% начинающих учителей).

2. Психофизиологические: обусловлены накопленной усталостью и снижением концентрации внимания.

3. Аксиологические: возникают при противоречии личных убеждений педагога и требований образовательной среды.

4. Темпозависимые: связаны с интенсификацией труда и необходимостью принимать решения в условиях дефицита времени.

А. П. Виноградова указывает [27], что основные затруднения учителей сегодня связаны с организацией современного образовательного процесса. Около 60% педагогов испытывают сложности при разработке программ под требования ФГОС, а 57% – при построении индивидуальных образовательных маршрутов учащихся. А. В. Шушпанова и В. С. Третьякова уточняют [28], что для молодых специалистов наиболее острыми являются проблемы «тайм-менеджмента» (75%) и взаимодействия с родителями учащихся (68%), чье недоверие к компетенциям молодого кадра усиливает «шок от реальности».

Проблема профессиональных затруднений молодых педагогов рассматривается в современной науке как многоаспектный феномен, влияющий на устойчивость специалиста в профессии. Как отмечает И. Ю. Вороткова [29], затруднение представляет собой субъективное переживание напряжения и неудовлетворенности, возникающее из-за недостаточности компетенций для решения актуальных задач. Исследователь выделяет пять ключевых блоков дефицитов: общепедагогические, оценочно-рефлексивные, методические, психолого-педагогические и коммуникативные. Особое внимание уделяется тому, что отсутствие навыков профессиональной рефлексии препятствует самостоятельному осмыслению причин профессиональных неудач, что превращает временные трудности в фактор риска профессионального выгорания и ухода из профессии.

Процесс профессионального становления педагога до 35 лет неизбежно сопровождается кризисами, которые могут выступать как катализаторами развития, так и причинами деструкции деятельности. Н. Н. Туретаева [30] классифицирует затруднения молодых учителей на психологические (адаптационный стресс, конфликт ожиданий), личностно-профессиональные (несоответствие компетенций стандартам) и административно-организационные. При этом подчеркивается, что на этапе вхождения в профессию адаптационный период напрямую зависит от способности специалиста пересматривать собственные убеждения в угоду новым обстоятельствам, что при отсутствии поддержки ведет к разочарованию в выбранном пути.

Согласно концепции Л. М. Митиной [31], профессиональное развитие педагога может идти двумя путями: модели «адаптивного поведения», ведущей к профессиональному застою и выгоранию, или модели «профессионального развития», при которой затруднения становятся не источником стресса, а необходимым стимулом для творческого саморазвития».

Важную роль в преодолении профессиональных трудностей играет способность педагога использовать конструктивные стратегии совладающего поведения. Способность педагога противостоять выгоранию напрямую зависит от выбранных стратегий совладающего поведения (копинга). А. О. Бадмаева определяет копинг как совокупность когнитивных, эмоциональных и поведенческих стратегий, используемых человеком для преодоления стрессовых и профессионально трудных ситуаций [32]. В педагогической практике широкое распространение получила классификация копинг-

стратегий, предложенная Р. Лазарусом и С. Фолкман [33], включающая два основных стиля совладающего поведения:

1. Проблемно ориентированный стиль: активный анализ ситуации, поиск информационной поддержки и рациональное решение проблемы. Педагоги, использующие этот стиль, демонстрируют более высокую устойчивость к выгоранию.

2. Эмоционально-ориентированный стиль: самообвинение, погружение в переживания и пассивное избегание.

Исследования В. М. Миниярова и Е. А. Василевской [34] показывают, что педагоги в состоянии эмоционального выгорания часто прибегают к непродуктивным копинг-стратегиям, таким как подавление эмоций, покорность и агрессия. Напротив, формирование продуктивных стратегий (сохранение самообладания, проблемный анализ, сотрудничество) выступает мощным ресурсом профилактики профессиональной деформации.

Интересно, что копинг-стратегии меняются с ростом стажа. Ю. А. Афанасьева выявила: если молодые педагоги со стажем до трех лет чаще проявляют импульсивность или агрессивные действия при столкновении с трудностями, то опытные учителя (со стажем от 11 лет) чаще используют конструктивный социальный контакт, но одновременно с этим у них возрастают показатели стратегии «избегания» [35]. Таким образом, эффективность профессиональной адаптации молодых педагогов во многом определяется не только условиями образовательной среды, но и способностью специалиста конструктивно преодолевать возникающие профессиональные затруднения.

Подводя итог обзору литературы, можно заключить, что профессиональное выгорание является сложным и многофакторным феноменом, особенно актуальным для молодых педагогов в период профессиональной адаптации. Современные исследования, и зарубежные, и отечественные, подтверждают, что профессиональные затруднения, обусловленные как организационными условиями, так и спецификой межличностного взаимодействия, выступают значимыми предикторами эмоционального истощения и деперсонализации. При этом способность педагогов к конструктивному совладающему поведению играет ключевую роль в предотвращении деструктивных последствий этих затруднений, что формирует основу для дальнейшего эмпирического изучения взаимосвязи профессиональных трудностей и компонентов выгорания в различных образовательных контекстах.

Методологическая база исследования / Methodological base of the research

Методологическая база настоящего исследования определяется его сравнительно-аналитическим и корреляционным характером и направлена на выявление взаимосвязи профессиональных затруднений и профессионального выгорания у педагогов до 35 лет, работающих в условиях городской и сельской образовательной среды.

В исследовании приняли участие 52 педагога общеобразовательных организаций в возрасте до 35 лет, из них 20 городских и 32 сельских учителя. Средний возраст участников составил 27,9 года, средний педагогический стаж – 5,5 года. Сбор эмпирических данных осуществлялся в дистанционном формате с использованием разработанного авторами электронного опросного листа на платформе Yandex Forms.

В качестве теоретико-методологической основы исследования выступает концепция профессионального выгорания К. Маслач и С. Джексон [36], рассматривающая выгорание как многокомпонентный синдром, включающий эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию профессиональных достижений. Данный

подход позволил рассматривать профессиональное выгорание как результат длительного воздействия профессиональных стрессоров и эмоционально напряженных условий педагогической деятельности.

Существенное значение для интерпретации результатов исследования имеет также когнитивно-перцептивный подход Б. Перлмана и Е. Хартмана [37], согласно которому профессиональное выгорание развивается вследствие несоответствия между требованиями профессиональной среды и ресурсами личности специалиста. Использование данного подхода позволило рассматривать профессиональные затруднения педагогов как один из факторов формирования эмоционального неблагополучия и профессиональной дезадаптации.

Методологический каркас исследования дополняется системным подходом, в рамках которого профессиональная деятельность педагога рассматривается как целостная система взаимосвязанных организационных, коммуникативных и личностных компонентов. Применение системного подхода обеспечило возможность анализа профессиональных затруднений не как изолированных явлений, а как элементов единой структуры профессиональной деятельности, связанных с эмоциональным состоянием и условиями образовательной среды.

Сравнительно-аналитический подход позволил сопоставить особенности профессиональных затруднений и компонентов профессионального выгорания у городских и сельских педагогов, выявить общие закономерности и специфику проявления исследуемых показателей в различных условиях профессиональной деятельности.

В исследовании использовался комплекс взаимодополняющих методов. Теоретический этап включал анализ, систематизацию, сравнение и обобщение отечественных и зарубежных научных источников, посвященных проблемам профессионального выгорания, профессиональных затруднений педагогов и влияния образовательной среды на психологическое состояние учителя.

Эмпирическое исследование проводилось с использованием электронного опросного листа, разработанного авторами на платформе Yandex Forms. Опросный лист включает в себя социально-демографический блок (пол, возраст, место работы, стаж), методику диагностики профессиональных затруднений педагогов и опросник Maslach Burnout Inventory (MBI), направленный на выявление выраженности эмоционального истощения, деперсонализации и редукции профессиональных достижений, а также открытый вопрос «Что в Вашей работе является для Вас главным источником стресса?», направленный на выявление источников профессионального стресса. Блок, состоявший из методики профессиональных затруднений, содержал утверждения, отражающие различные аспекты педагогической деятельности. Респонденты оценивали степень выраженности затруднений по четырехбалльной шкале. При обработке результатов использовалась предусмотренная структура методики. Отдельные вопросы объединялись в три интегральных показателя, предусмотренных структурой методики: «Создание образовательной среды и использование ее возможностей», «Профессиональное развитие», «Организация взаимодействия и общения». Данные показатели отражают основные направления профессиональной деятельности педагога.

Показатель «Создание образовательной среды и использование ее возможностей» рассчитывался на основании вопросов, характеризующих затруднения, связанные с проектированием и организацией образовательного процесса: планированием занятий, постановкой педагогических целей, разработкой учебно-методической документации, использованием современных педагогических технологий, цифровых образовательных ресурсов, образовательных стандартов и системно-деятельностного подхода.

Показатель «Профессиональное развитие» включал вопросы, отражающие затруднения, связанные с самоанализом профессиональной деятельности, планированием самообразования, повышением квалификации, освоением новых образовательных программ, использованием опыта других педагогов, участием в профессиональных конкурсах и необходимостью повышения профессионального уровня.

Показатель «Организация взаимодействия и общения» формировался на основе вопросов, характеризующих затруднения во взаимодействии с обучающимися в образовательном процессе: организации индивидуальной и групповой деятельности, обеспечении дисциплины, работе с обучающимися различных категорий (одаренными, неуспевающими), организации проектной и внеучебной деятельности, принятии решений в сложных педагогических ситуациях, а также развитии интереса обучающихся к учебной деятельности.

Для обработки и интерпретации результатов применялись методы математико-статистического анализа. В частности, использовались методы описательной статистики, критерий Манна – Уитни для оценки различий между независимыми выборками, а также коэффициент ранговой корреляции Спирмена для выявления взаимосвязей между показателями профессиональных затруднений и компонентами профессионального выгорания. Дополнительно применялся контент-анализ открытых ответов педагогов с целью выявления основных источников профессионального стресса и их последующей классификации.

Таким образом, выбранная методологическая база обеспечивает комплексное изучение профессиональных затруднений и профессионального выгорания педагогов, а также позволяет выявить особенности взаимосвязи данных феноменов в условиях городской и сельской образовательной среды.

Результаты исследования / Research results

На первом этапе исследования был проведен анализ описательных данных статистики профессиональных затруднений городских и сельских учителей. Установлено, что средние значения по всем исследуемым показателям находятся на уровне выше среднего ($M \approx 3,18-3,39$ по шкале 1–4), что свидетельствует об относительно низкой выраженности профессиональных затруднений в целом. Незначительные различия между группами на уровне описательной статистики не позволяют говорить о выраженной дифференциации по исследуемым параметрам. Для проверки статистической значимости различий между группами был применен критерий Манна – Уитни. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Показатели профессиональных затруднений у городских и сельских учителей

Показатель	Городские учителя ($M \pm SD$)	Сельские учителя ($M \pm SD$)	U	p
Создание образовательной среды и использование ее возможностей	$3,26 \pm 0,37$	$3,23 \pm 0,58$	312,0	0,880
Профессиональное развитие	$3,27 \pm 0,41$	$3,39 \pm 0,59$	244,5	0,154
Организация взаимодействия и общения	$3,18 \pm 0,50$	$3,35 \pm 0,61$	236,0	0,113

Анализ статистических различий показал, что значимых различий между городскими и сельскими педагогами по интегральным показателям профессиональных затруднений не выявлено ($p > 0,05$ по всем блокам). Это позволяет сделать вывод о сопоставимости уровней профессиональных затруднений в обеих группах.

Вместе с тем при анализе отдельных пунктов анкеты были выявлены единичные статистически значимые различия. Так, установлено, что различия наблюдаются по показателю «сложность планирования самообразования и повышения педагогического мастерства» ($p17$; $p = 0,049$), а также по показателю «сложность в умении принимать решения в сложных педагогических ситуациях» ($p43$; $p = 0,020$). В обоих случаях выявленные различия носят локальный характер и отражают отдельные аспекты профессиональной деятельности педагогов.

Таким образом, можно заключить, что профессиональные затруднения молодых городских и сельских педагогов в целом сопоставимы, а выявленные различия ограничены отдельными компонентами профессиональной деятельности, связанными с профессиональным развитием и принятием педагогических решений в нестандартных ситуациях.

В рамках исследования профессионального выгорания педагогов была использована методика Маслач (MBI), направленная на диагностику трех компонентов синдрома выгорания: эмоционального истощения, деперсонализации и редукции профессиональных достижений. Обработка данных включала расчет суммарных значений по каждой шкале с последующим вычислением средних значений (M) и стандартных отклонений (SD), что позволило оценить уровень выраженности выгорания и вариативность показателей внутри групп. Для сравнительного анализа между группами городских и сельских педагогов применялся критерий Манна – Уитни, предназначенный для оценки различий между независимыми выборками при ненормальном распределении или ранговой природе данных.

Таблица 2

Показатели профессионального выгорания у городских и сельских педагогов

Показатель	Городские педагоги ($M \pm SD$)	Сельские педагоги ($M \pm SD$)	U	p
Эмоциональное истощение	24,95 ± 11,05	23,91 ± 10,95	304,5	0,771
Деперсонализация	7,85 ± 5,82	9,13 ± 7,09	298,0	0,679
Редукция профессиональных достижений	33,25 ± 5,12	33,44 ± 6,29	317,5	0,962

Полученные результаты показали, что средние значения по шкале эмоционального истощения составили 24,95 ± 11,05 у городских педагогов и 23,91 ± 10,95 у сельских педагогов, что соответствует умеренному уровню выраженности данного компонента. По шкале деперсонализации показатели составили 7,85 ± 5,82 и 9,13 ± 7,09 соответственно, также отражая средний уровень выраженности симптомов. По шкале редукции профессиональных достижений значения практически совпадают и составляют 33,25 ± 5,12 у городских и 33,44 ± 6,29 у сельских педагогов, что свидетельствует о сопоставимой оценке профессиональной эффективности в обеих группах.

В целом можно отметить, что у педагогов обеих групп наблюдается умеренный уровень профессионального выгорания, не достигающий выраженной степени. При этом статистический анализ с использованием критерия Манна – Уитни показал отсутствие значимых различий между городскими и сельскими педагогами по всем

шкалам выгорания ($p > 0,05$). Таким образом, тип образовательной среды не оказывает существенного влияния на выраженность компонентов профессионального выгорания у педагогов.

С целью выявления взаимосвязей между профессиональными затруднениями и компонентами профессионального выгорания был проведен корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции Спирмена отдельно в группах городских и сельских педагогов. Анализировались три компонента профессионального выгорания (эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция профессиональных достижений) и три блока профессиональных затруднений (создание образовательной среды, профессиональное развитие, организация взаимодействия и общения).

Таблица 3

Корреляционная матрица компонентов профессиональных затруднений и профессионального выгорания у городских учителей

Показатель	Деперсонализация	Эмоциональное истощение	Редукция достижений
Создание образовательной среды и использование ее возможностей	-0,381	-0,459*	0,288
Профессиональное развитие	-0,338	-0,385	0,095
Организация взаимодействия и общения	-0,343	-0,565**	0,333

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Эмоциональное истощение демонстрирует значимые отрицательные связи с блоками профессиональных затруднений: с организацией взаимодействия и общения ($r_s = -0,565$; $p < 0,01$), а также с созданием образовательной среды и профессиональным развитием ($r_s = -0,459$; $p < 0,05$). Это может свидетельствовать о том, что при росте профессиональных трудностей усиливается эмоциональное истощение и снижается эмоциональная включенность педагога в профессиональную деятельность.

Деперсонализация также демонстрирует отрицательные корреляции с профессиональными затруднениями, однако они выражены слабее и не во всех случаях достигают статистической значимости.

Редукция профессиональных достижений практически не связана с профессиональными затруднениями, демонстрируя слабые и статистически незначимые корреляции.

Таблица 4

Корреляционная матрица компонентов профессиональных затруднений и профессионального выгорания у сельских учителей

Показатель	Деперсонализация	Эмоциональное истощение	Редукция достижений
Создание образовательной среды и использование ее возможностей	-0,407*	-0,436*	0,198
Профессиональное развитие	-0,426*	-0,531**	0,210
Организация взаимодействия и общения	-0,533**	-0,655**	0,194

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

В группе сельских педагогов эмоциональное истощение демонстрирует значимые отрицательные корреляции со всеми блоками профессиональных затруднений,

наиболее выраженные – с организацией взаимодействия и общения ($r_s = -0,655$; $p < 0,01$) и профессиональным развитием ($r_s = -0,531$; $p < 0,01$). Это может указывать на то, что рост профессиональных трудностей сопровождается увеличением эмоционального истощения и снижением эмоциональной устойчивости педагогов.

В отличие от городской выборки, в сельской группе деперсонализация также демонстрирует более равномерные и статистически значимые связи с профессиональными затруднениями. В то же время редукция профессиональных достижений, как и в первой группе, не имеет значимых корреляций с показателями затруднений, что подтверждает ее относительную независимость в структуре синдрома выгорания.

Сравнительный анализ корреляционных структур показывает наличие как сходства, так и различий между группами городских и сельских педагогов. В обеих группах выявлены устойчивые отрицательные связи между компонентами выгорания – прежде всего эмоциональным истощением и профессиональными затруднениями, что свидетельствует о взаимосвязи уровня профессиональных трудностей и эмоционального состояния педагогов.

Различия проявляются в характере этих связей. В городской группе структура корреляций характеризуется более выраженной внутренней связностью эмоциональных компонентов выгорания при относительно менее устойчивых связях с профессиональными затруднениями. В сельской группе, напротив, наблюдается более равномерная и стабильная система связей между профессиональными затруднениями и эмоциональным истощением, что может указывать на более прямую зависимость эмоционального состояния от условий профессиональной деятельности.

Редукция профессиональных достижений в обеих группах демонстрирует слабую включенность в систему корреляционных связей.

Полученные результаты корреляционного анализа были дополнительно интерпретированы с использованием данных качественного анализа источников профессионального стресса. С целью выявления основных источников профессионального стресса был проведен контент-анализ открытых ответов педагогов с их последующей классификацией на основе типологии стресс-факторов, предложенной И. К. Шац [38], включающей общие, производственные и специфические профессиональные факторы.

Таблица 5

Распределение источников профессионального стресса городских и сельских учителей

Категория стресс-факторов	Городские педагоги (%)	Сельские педагоги (%)
Специфические профессиональные	65	56
Производственные	30	31
Общие	5	13

Установлено, что в обеих группах педагогов доминируют специфические профессиональные стресс-факторы: их доля составила 65% в городской выборке и 56% в сельской. К данной группе относятся прежде всего трудности взаимодействия с обучающимися (нарушение дисциплины, девиантное поведение, низкая мотивация) и родителями. Качественный анализ показал, что для городских учителей этот фактор часто осложняется интрузией рабочих коммуникаций в личное пространство через родительские чаты и мессенджеры («создается впечатление, что ты на работе всегда»), в то время как для сельских учителей стресс вызван делегированием семейных обязанностей школе («психологические проблемы детей не решаются в семье, а перекладываются на педагога»).

Выявленные данные позволяют уточнить характер статистических взаимосвязей. Значимые корреляции между профессиональными трудностями и эмоциональным истощением, а также деперсонализацией могут быть обусловлены тем, что основные источники затруднений носят выраженный межличностный и эмоционально напряженный характер. Высокая представленность именно этих факторов указывает на постоянную включенность педагогов в ситуации интенсивного социального взаимодействия, что способствует накоплению эмоционального напряжения и развитию компонентов профессионального выгорания.

Производственные (организационные) стресс-факторы также занимают значимое место в структуре источников стресса: их доля составила 30% у городских и 31% у сельских педагогов. К ним относятся высокая рабочая нагрузка, многозадачность, дефицит времени, отчетность и особенности организации труда. Респонденты обеих групп указывали на постоянное напряжение от «горящих» сроков сдачи отчетности и «бесконечного потока информации, которую обязательно нужно обработать и взять в реализацию», что подтверждает роль организационной среды как мощного катализатора эмоционального истощения.

Общие стресс-факторы представлены в меньшей степени, однако их выраженность выше в сельской выборке, что отражает влияние внешних условий профессиональной деятельности. Для сельских учителей значимым источником стресса выступают факторы логистики и инфраструктуры («транспортная удаленность», «подвоз детей», «отсутствие своего кабинета»), а также более острая реакция на уровень заработной платы.

Таким образом, качественный анализ позволяет конкретизировать содержание выявленных корреляционных связей и показывает, что профессиональные трудности педагогов в значительной степени связаны с межличностным взаимодействием и организационной нагрузкой, что и обуславливает их связь с компонентами профессионального выгорания.

Заключение / Conclusion

Проведенное исследование позволило уточнить особенности проявления профессиональных трудностей и их взаимосвязь с компонентами профессионального выгорания у учителей, работающих в различных образовательных условиях. Полученные результаты свидетельствуют о том, что вне зависимости от типа образовательной среды (городской или сельской) профессиональная деятельность педагога сопровождается достаточно схожим уровнем трудностей и эмоционального напряжения, что указывает на универсальность ряда профессиональных рисков, присущих педагогической деятельности в целом.

Установлено, что профессиональные трудности не достигают критически выраженного уровня, однако выступают значимым фоном профессиональной деятельности, влияющим на эмоциональное состояние педагогов. При этом отсутствие статистически значимых различий между группами позволяет рассматривать выявленные особенности как типичные для современной педагогической практики, а не обусловленные исключительно спецификой образовательной среды.

Особое значение имеют результаты корреляционного анализа, показавшие наличие устойчивых взаимосвязей между профессиональными трудностями и компонентами профессионального выгорания, прежде всего эмоциональным истощением и деперсонализацией. Данные взаимосвязи указывают на то, что нарастание профессиональных трудностей сопряжено с ухудшением эмоционального состояния

педагогов и снижением качества их профессионального взаимодействия. В то же время редукция профессиональных достижений демонстрирует относительную независимость от рассматриваемых факторов.

Сравнительный анализ показал, что в сельской выборке взаимосвязи между профессиональными трудностями и эмоциональными компонентами выгорания носят более системный и выраженный характер, что может свидетельствовать о большей зависимости эмоционального состояния педагогов от условий профессиональной деятельности.

Дополнительные данные качественного анализа позволили конкретизировать содержание профессиональных стресс-факторов и показали, что наибольшую значимость для педагогов имеют трудности взаимодействия с обучающимися и их родителями, а также высокая организационная нагрузка. Тем самым подтверждается, что ключевыми источниками эмоционального напряжения выступают коммуникативные и организационные аспекты профессиональной деятельности.

В целом результаты исследования позволяют рассматривать профессиональные трудности как значимый фактор, связанный с формированием отдельных компонентов профессионального выгорания, что подчеркивает необходимость комплексного подхода к сопровождению педагогов. Практическая направленность работы связана с возможностью использования полученных данных при разработке программ профилактики выгорания, ориентированных на снижение организационной перегрузки, оптимизацию профессионального взаимодействия и развитие ресурсов психологической устойчивости педагогов.

Представляется перспективным дальнейшее изучение индивидуально-психологических и организационных факторов, опосредующих связь профессиональных трудностей и выгорания.

Ссылки на источники / References

1. Кушнер А. А., Кушнер М. А., Угаров Е. А. Системный анализ цифровой трансформации сферы образования // Вестник Астраханского государственного технического университета. Серия: Экономика. – 2025. – № 4. – С. 17–24.
2. Панюшкина Е. В. Стратегические приоритеты развития среднего профессионального образования в условиях трансформации российского образования // Трансформация образования как социокультурный потенциал развития общества: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. – Омск: Омская гуманитарная академия, 2024. – С. 83–87.
3. Сергеев А. Н., Чандра М. Ю. Дидактические принципы и роль учителя в условиях реализации цифрового образовательного процесса // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2020. – № 3(88). – С. 265–268.
4. Угарова М. Г., Тарханов М. В. Средовые, организационные и личностные ресурсы жизнестойкости педагогов // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 9, № 11. – С. 1057–1063.
5. Столь А. В. Факторы профессионального выгорания учителей как системная управленческая проблема в сфере образования // Society and Security Insights. – 2023. – Т. 6, № 4. – С. 108–124.
6. Ржанова Н. А., Ершова Н. Н. Факторы эмоционального выгорания молодых педагогов // Современные образовательные практики в студенческих исследованиях: сб. материалов I Межрегион. науч.-практ. конф., посвящ. Году педагога и наставника. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2023. – С. 11–15.
7. UNESCO. World Teachers' Day: UNESCO sounds the alarm on global teacher shortage crisis. – URL: <https://www.unesco.org/en/articles/world-teachers-day-unesco-sounds-alarm-global-teacher-shortage-crisis>
8. UNICEF. Professional burnout is one of the greatest challenges for teachers. – URL: <https://www.unicef.org/eca/press-releases/professional-burnout-one-greatest-challenges-teachers>
9. Freudenberg H. J. Staff burnout // Journal of Social Issues. – 1974. – Vol. 30, No. 1. – P. 159–165.
10. Maslach C., Schaufeli W. B. Historical and conceptual development of burnout // Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research / eds. W. B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek. – New York: Hemisphere, 1993. – P. 1–16.
11. Maslach C., Jackson S. E. Maslach Burnout Inventory Manual. – 2nd ed. – Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1986. – 191 p.
12. Bakker A. B., Demerouti E. The Job Demands-Resources Model: State of the Art // Journal of Managerial Psychology. – 2007. – Vol. 22. – P. 309–328.

13. Perlman B., Hartman E. A. Burnout: Summary and future research // Human Relations. – 1982. – Vol. 35, No. 4. – P. 283–305.
14. Agyapong B., Obuobi-Donkor G., Burbuck L., Wei Y. Burnout and associated psychological issues among teachers: A Scoping Review // European Psychiatry. – 2023. – Vol. 66, Special Issue S1. – P. S948–S949. DOI: 10.1192/j.eurpsy.2023.2010.
15. Cadena-Povea H., Hernández-Martínez M., Bastidas-Amador G., Torres-Andrade H. What Pushes University Professors to Burnout? A Systematic Review of Sociodemographic and Psychosocial Determinants // International Journal of Environmental Research and Public Health. – 2025. – Vol. 22, No. 8. – Art. 1214. DOI: 10.3390/ijerph22081214.
16. Mijakoski D., Cheptea D., Marca S. C. et al. Determinants of Burnout among Teachers: A Systematic Review of Longitudinal Studies // International Journal of Environmental Research and Public Health. – 2022. – Vol. 19, No. 9. – Art. 5776. DOI: 10.3390/ijerph19095776.
17. Dhayinta S. T., Nasir M., Zulfaida A. Teacher Burnout in the Digital Transition: Implications for Learning Quality // EDUCATUM: Scientific Journal of Education. – 2025. – Vol. 3, No. 1. – P. 26–34. DOI: 10.59165/educatum.v3i1.171.
18. Ntouka E., Antonopoulou H., Rekka E. et al. Employment Precarity as an Organizational Determinant of Teacher Burnout and Mental Health: Validation of the Maslach Burnout Inventory-Educators Survey Among Greek Primary Education Teachers // Societies. – 2026. – Vol. 16, No. 2. – Art. 52. DOI: 10.3390/soc16020052.
19. Шафранова А. С. Из опыта изучения труда работников просвещения: педагоги глухонемых. – М.: Работник просвещения, 1925. – 192 с.
20. Kondo K. Burnout syndrome // Asian Medical Journal. – 1991. – Vol. 34, No. 11. – P. 49–57.
21. Данилов С. В., Шустова Л. П., Кузнецова Н. И. Затруднения педагогов в период адаптации к профессиональной деятельности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2019. – Т. 8, № 2. – С. 113–119.
22. Гордеева А. Г. Ситуации профессионального затруднения в деятельности педагога // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2013. – № 30. – С. 264–270.
23. Хуснутдинова Р. Р., Коновалова Е. В. Психологические факторы эмоционального выгорания педагогов сельских школ // Человеческий капитал. – 2022. – № 7(163). – С. 185–193.
24. Пивоварова А. В. Стереотипы, установки, предрассудки и предубеждения в профессиональной педагогической деятельности сельских учителей // Научно-педагогическое обозрение. – 2024. – № 6(58). – С. 134–143.
25. Горюшина Е. А. Постдипломное сопровождение молодых педагогов в городских и сельских организациях дополнительного образования детей // Педагогика сельской школы. – 2024. – № 4(22). – С. 159–172.
26. Полетаева Н. М., Волков А. В. Анализ профессиональных затруднений педагогов как механизм управления качеством образования // Педагогический журнал. – 2020. – Т. 10, № 3-1. – С. 362–372.
27. Виноградова А. П. Профессиональные затруднения учителей и пути их преодоления // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2016. – № 182. – С. 85–92.
28. Шушпанова А. В., Третьякова В. С. Исследование профессиональных трудностей начинающего учителя // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). – 2024. – № 1(17). – С. 127–146.
29. Вороткова И. Ю. Преодоление профессиональных затруднений современных учителей в процессе профессиональной педагогической деятельности посредством рефлексии // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). – 2025. – № 2(22). – С. 111–121.
30. Тураетаева Н. Н. Содержание профессиональных затруднений учителей на этапе профессионального становления // XXVII Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартковского государственного университета: материалы конференции, Нижневартовск, 09–10 апреля 2025 года. – Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2025. – С. 294–302.
31. Митина Л. М. Психология профессиональной деятельности педагога: системный личностно-развивающий подход // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2012. – № 3. – С. 48–64.
32. Бадмаева А. О., Ангиров А. В., Мыева А. В. Понятие «копинг-стратегии» и пример защитных механизмов личности // Вестник науки. – 2024. – Т. 4, № 12(81). – С. 1432–1440.
33. Folkman S., Lazarus R. S. If it changes, it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination // Journal of Personality and Social Psychology. – 1985. – Vol. 48, No. 1. – P. 150–170.
34. Минияров В. М., Василевская Е. А. Формирование копинг-стратегий педагогов в состоянии эмоционального выгорания // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2015. – Т. 17, № 1–2. – С. 388–393.
35. Афанасьева Ю. А., Гуриева С. Д. Копинг-поведение педагога в контексте профессионального стресса // Мир педагогики и психологии. – 2019. – № 5(34). – С. 162–167.
36. Maslach C., Jackson S. E. Maslach Burnout Inventory Manual. – 2nd ed. – Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1986. – 191 p.
37. Perlman B., Hartman E. A. Burnout: Summary and future research // Human Relations. – 1982. – Vol. 35, No. 4. – P. 283–305.
38. Шац И. К. Анализ общих и специфических причин профессионального стресса у педагогов // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2014. – № 3 (Том 5. Психология). – С. 40–50.

1. Kushner, A. A., Kushner, M. A., & Ugarov, E. A. (2025). "Sistemnyy analiz cifrovoj transformacii sfery obrazovaniya" [A systems analysis of the digital transformation of education], *Vestnik Astrahanskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Ekonomika*, № 4, pp. 17–24 (in Russian).
2. Panyushkina, E. V. (2024). "Strategicheskie priority razvitiya srednego professional'nogo obrazovaniya v usloviyah transformacii rossijskogo obrazovaniya" [Strategic priorities for the development of secondary vocational education in the context of the transformation of Russian education], *Transformaciya obrazovaniya kak sociokul'turnyj potencial razvitiya obshchestva: sb. st. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.: v 2 ch*, Omskaya gumanitarnaya akademiya, Omsk, pp. 83–87 (in Russian).
3. Sergeev, A. N., & Chandra, M. Yu. (2020). "Didakticheskie principy i rol' uchitelya v usloviyah realizacii cifrovogo obrazovatel'nogo processa" [Didactic principles and the role of the teacher in the context of the digital educational process implementation], *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*, № 3(88), pp. 265–268.
4. Ugarova, M. G., & Tarhanov, M. V. (2024). "Sredovye, organizacionnye i lichnostnye resursy zhiznestojkosti pedagogov" [Environmental, organizational and personal resources for teachers' resilience], *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*, t. 9, № 11, pp. 1057–1063 (in Russian).
5. Stol', A. V. (2023). "Fakторы professional'nogo vygoraniya uchitelej kak sistemnaya upravlencheskaya problema v sfere obrazovaniya" [Factors of professional burnout of teachers as a systemic management problem in the field of education], *Society and Security Insights*, t. 6, № 4, pp. 108–124 (in Russian).
6. Rzhanova, N. A., & Ershova, N. N. (2023). "Fakторы emocional'nogo vygoraniya molodyh pedagogov" [Factors of emotional burnout among beginning teachers], *Sovremennye obrazovatel'nye praktiki v studencheskih issledovaniyah: sb. materialov I Mezhtregion. nauch.-prakt. konf., posvyashch. Godu pedagoga i nastavnika*, Mezhtregional'nyj centr innovacionnyh tekhnologij v obrazovanii, Kirov, pp. 11–15 (in Russian).
7. UNESCO. *World Teachers' Day: UNESCO sounds the alarm on global teacher shortage crisis*. Available at: <https://www.unesco.org/en/articles/world-teachers-day-unesco-sounds-alarm-global-teacher-shortage-crisis> (in English).
8. UNICEF. *Professional burnout is one of the greatest challenges for teachers*. Available at: <https://www.unicef.org/eca/press-releases/professional-burnout-one-greatest-challenges-teachers> (in English).
9. Freudenberger, H. J. (1974). "Staff burnout", *Journal of Social Issues*, vol. 30, no. 1, pp. 159–165 (in English).
10. Maslach, C., & Schaufeli, W. B. (1993). "Historical and conceptual development of burnout", in Schaufeli, W. B., Maslach, C., & Marek, T. (eds.). *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*, Hemisphere, New York, pp. 1–16 (in English).
11. Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual*, 2nd ed, Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA, 191 p. (in English).
12. Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). "The Job Demands-Resources Model: State of the Art", *Journal of Managerial Psychology*, vol. 22, pp. 309–328 (in English).
13. Perlman, B., & Hartman, E. A. (1982). "Burnout: Summary and future research", *Human Relations*, vol. 35, no. 4, pp. 283–305 (in English).
14. Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2023). "Burnout and associated psychological issues among teachers: A Scoping Review", *European Psychiatry*, vol. 66, Special Issue S1, pp. S948–S949. DOI: 10.1192/j.eurpsy.2023.2010 (in English).
15. Cadena-Povea, H., Hernández-Martínez, M., Bastidas-Amador, G., & Torres-Andrade, H. (2025). "What Pushes University Professors to Burnout? A Systematic Review of Sociodemographic and Psychosocial Determinants", *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 22, no. 8, art. 1214. DOI: 10.3390/ijerph22081214 (in English).
16. Mijakoski, D., Cheptea, D., Marca, S. C. et al. (2022). "Determinants of Burnout among Teachers: A Systematic Review of Longitudinal Studies", *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 19, no. 9, art. 5776. DOI: 10.3390/ijerph19095776 (in English).
17. Dhayinta, S. T., Nasir, M., & Zulfaida, A. (2025). "Teacher Burnout in the Digital Transition: Implications for Learning Quality", *EDUCATUM: Scientific Journal of Education*, vol. 3, no. 1, pp. 26–34. DOI: 10.59165/educatum.v3i1.171 (in English).
18. Ntouka, E., Antonopoulou, H., Rekka, E. et al. (2026). "Employment Precarity as an Organizational Determinant of Teacher Burnout and Mental Health: Validation of the Maslach Burnout Inventory-Educators Survey Among Greek Primary Education Teachers", *Societies*, vol. 16, no. 2, art. 52. DOI: 10.3390/soc16020052 (in English).
19. Shafranov, A. S. (1925). *Iz opyta izucheniya truda rabotnikov prosveshcheniya: pedagogi gluhonemyh* [From the experience of studying the work of educators: teachers of the deaf and dumb], *Rabotnik prosveshcheniya*, Moscow, 192 p. (in Russian).
20. Kondo, K. (1991). "Burnout syndrome", *Asian Medical Journal*, vol. 34, no. 11, pp. 49–57 (in English).
21. Danilov, S. V., Shustova, L. P., & Kuznecova, N. I. (2019). "Zatrudneniya pedagogov v period adaptacii k professional'noj deyatel'nosti" [Difficulties of teachers during the period of adaptation to professional activity], *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya*, t. 8, № 2, pp. 113–119 (in Russian).
22. Gordeeva, A. G. (2013). "Situacii professional'nogo zatrudneniya v deyatel'nosti pedagoga" [Situations of professional difficulties in the work of a teacher], *Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya*, № 30, pp. 264–270 (in Russian).

23. Husnutdinova, R. R., & Konovalova, E. V. (2022). "Psihologicheskie faktory emocional'nogo vygoraniya pedagogov sel'skikh shkol" [Psychological factors of emotional burnout of rural school teachers], *Chelovecheskiy kapital*, № 7(163), pp. 185–193 (in Russian).
24. Pivovarova, A. V. (2024). "Stereotipy, ustanovki, predrassudki i predubezhdeniya v professional'noj pedagogicheskoy deyatel'nosti sel'skikh uchitelej" [Stereotypes, attitudes, prejudices and biases in the professional teaching activities of rural teachers], *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*, № 6(58), pp. 134–143 (in Russian).
25. Goryushina, E. A. (2024). "Postdiplomnoe soprovozhdenie molodykh pedagogov v gorodskikh i sel'skikh organizatsiyah dopolnitel'nogo obrazovaniya detej" [Postgraduate support for beginning teachers in urban and rural organizations providing additional education for children], *Pedagogika sel'skoj shkoly*, № 4(22), pp. 159–172 (in Russian).
26. Poletaeva, N. M., & Volkov, A. V. (2020). "Analiz professional'nykh zatrudnenij pedagogov kak mekhanizm upravleniya kachestvom obrazovaniya" [Analysis of teachers' professional difficulties as a mechanism for managing the quality of education], *Pedagogicheskij zhurnal*, t. 10, № 3-1, pp. 362–372 (in Russian).
27. Vinogradova, A. P. (2016). "Professional'nye zatrudneniya uchitelej i puti ih preodoleniya" [Professional difficulties of teachers and ways to overcome them], *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena*, № 182, pp. 85–92 (in Russian).
28. Shushpanova, A. V., & Tret'yakova, V. S. (2024). "Issledovanie professional'nykh trudnostej nachinayushchego uchitelya" [A study of the professional difficulties of a beginning teacher], *Innovacionnaya nauchnaya sovremennaya akademicheskaya issledovatel'skaya traektoriya (INSAJT)*, № 1(17), pp. 127–146 (in Russian).
29. Vorotkova, I. Yu. (2025). "Preodolenie professional'nykh zatrudnenij sovremennykh uchitelej v processe professional'noj pedagogicheskoy deyatel'nosti posredstvom refleksii" [Overcoming professional difficulties of modern teachers in the process of professional pedagogical activity through reflection], *Innovacionnaya nauchnaya sovremennaya akademicheskaya issledovatel'skaya traektoriya (INSAJT)*, № 2(22), pp. 111–121 (in Russian).
30. Turaetaeva, N. N. (2025). "Soderzhanie professional'nykh zatrudnenij uchitelej na etape professional'nogo stanovleniya" [Professional difficulties of teachers at the stage of professional development], *XXVII Vserossiyskaya studencheskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta: materialy konferencii, Nizhnevartovsk, 09–10 aprelya 2025 goda*, Nizhnevartovskij gosudarstvennyj universitet, Nizhnevartovsk, pp. 294–302 (in Russian).
31. Mitina, L. M. (2012). "Psihologiya professional'noj deyatel'nosti pedagoga: sistemnyj lichnostno-razvivayushchij podhod" [Psychology of professional activity of a teacher: a systemic personality-developmental approach], *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie*, № 3, pp. 48–64 (in Russian).
32. Badmaeva, A. O., Angirov, A. V., & Mueva, A. V. (2024). "Ponyatie "koping-strategii" i primer zashchitnykh mekhanizmov lichnosti" [The concept of "coping strategy" and an example of personality defense mechanisms], *Vestnik nauki*, t. 4, № 12(81), pp. 1432–1440 (in Russian).
33. Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). "If it changes, it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination", *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 48, no. 1, pp. 150–170 (in English).
34. Miniyarov, V. M., & Vasilevskaya, E. A. (2015). "Formirovanie koping-strategij pedagogov v sostoyanii emocional'nogo vygoraniya" [Developing coping strategies for teachers in a condition of emotional burnout], *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk*, t. 17, № 1–2, pp. 388–393 (in Russian).
35. Afanas'eva, Yu. A., & Gurieva, S. D. (2019). "Koping-povedenie pedagoga v kontekste professional'nogo stressa" [Coping behavior of a teacher in the context of professional stress], *Mir pedagogiki i psihologii*, № 5(34), pp. 162–167 (in Russian).
36. Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual*, 2nd ed Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA, 191 p. (in English).
37. Perlman, B., & Hartman, E. A. (1982). "Burnout: Summary and future research", *Human Relations*, vol. 35, no. 4, pp. 283–305 (in English).
38. Shac, I. K. (2014). "Analiz obshchih i specificheskikh prichin professional'nogo stressa u pedagogov" [Analysis of general and specific causes of professional stress among teachers], *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina*, № 3 (Tom 5. Psihologiya), pp. 40–50 (in Russian).

Вклад авторов

А. А. Голубник – теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования, интерпретации полученных результатов, написание, редактирование и оформление текста статьи.

В. В. Круглова – организация и проведение эмпирического исследования, сбор и первичная обработка данных, статистический анализ результатов.

Contribution of the authors

A. A. Golubnik – theoretical analysis of the scientific literature on the research topic, interpretation of the results, writing, editing, and formatting the article.

V. V. Kruglova – organization and conduct of the empirical study, collection and initial processing of data, statistical analysis of the results.