



МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

MOSCOW STATE UNIVERSITY  
OF PSYCHOLOGY AND EDUCATION

ISSN: 3034-3666

2026 • Том 3 • № 1

2026 • Vol. 3 • no.1

# ЭКСТРЕМАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ

## EXTREME PSYCHOLOGY AND PERSONAL SAFETY



# **Экстремальная психология и безопасность личности**

2026. Том 3. № 1

# **Extreme Psychology and Personal Safety**

2026. Vol. 3, no. 1



## Экстремальная психология и безопасность личности

Сетевой научный журнал  
«Экстремальная психология и безопасность  
личности»

### Редакционная коллегия

Брезина Т.Н. (Россия) – главный редактор

Баева И.А. (Россия), Балан И.С. (США), Каплан В.  
(Турция), Барабанщикова В.В. (Россия), Бриль М.С.  
(Россия), Горностаев С.В. (Россия), Деулин Д.В.  
(Россия), Екимова В.И. (Россия), Караяни А.Г.  
(Россия),  
Носс И.Н. (Россия), Пергаменщик Л.А. (Беларусь),  
Петровский В.А. (Россия), Поздняков В.М. (Россия),  
Розенова М.И. (Россия), Селиванов В.В. (Россия),  
Федотов А.Ю. (Россия), Харламенкова Н.Е.  
(Россия), Цветков В.Л. (Россия), Шаранов Ю.А.  
(Россия), Марьин М.И. (Россия), Рыбцов С.А.  
(Россия), Стельмах С.А. (Казахстан)

### Ответственный секретарь

Пахалкова А.А.

### Редактор и корректор

Муратханов В.А.

### УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ ФГБОУ ВО

«Московский государственный психолого-  
педагогический университет»

### Адрес редакции

Россия, 123290, Москва, Шелепихинская  
набережная, д.2А, строение 3, кабинет 207  
Телефон: +7 (499) 244-07-10

E-mail: [epsyps@mgppu.ru](mailto:epsyps@mgppu.ru)

Сайт: <https://psyjournals.ru/journals/epps/contacts>

Издается с 2024 года

Периодичность: 4 раза в год

Свидетельство о регистрации СМИ:  
серия Эл № ФС77-86694 от 22 января 2024 г.

Все права защищены. Название журнала, логотип,  
рубрики, все тексты и иллюстрации являются  
собственностью ФГБОУ ВО МГППУ и защищены  
авторским правом. Перепечатка материалов  
журнала и использование иллюстраций допускается  
только с письменного разрешения редакции.

© ФГБОУ ВО «Московский государственный  
психолого-педагогический университет», 2026

## Extreme Psychology and Personal Safety

Electronic Scientific Journal

“Extreme Psychology and Personal Safety”

### Editorial board

Berezina T.N. (Russia) – **editor-in-chief**

Baeva I.A. (Russia), Balan I.S. (USA), Kaplan, V.  
(Türkiye), Barabanshchikova V.V. (Russia), Bril M.S.  
(Russia),  
Gornostaev S.V. (Russia), Deulin D.V. (Russia),  
Ekimova V.I. (Russia), Karayani A.G. (Russia),  
Noss I.N. (Russia), Pergamenshchik L.A. (Belarus).  
Petrovskiy V.A. (Russia), Pozdnyakov V.M. (Russia),  
Rosenova M.I. (Russia), Selivanov V.V. (Russia),  
Fedotov A.Y. (Russia), Kharlamenkova N.E. (Russia),  
Tsvetkov V.L. (Russia), Sharanov Y.A. (Russia),  
Maryin M.I. (Russia), Rybtsov S.A. (Russia),  
Stelmakh S.A. (Kazakhstan)

### Executive secretary

Pakhalkova A.A.

### Editor and proofreader

Muratkhanov V.A.

### FOUNDER & PUBLISHER

Moscow State University of Psychology and Education  
(MSUPE)

### Editorial office address

Shelepikhinskaya Embankment, 2A, building 3, office  
207, Moscow, Russia, 123290  
Phone: +7 (499) 244-07-10

E-mail: [epsyps@mgppu.ru](mailto:epsyps@mgppu.ru)

Web: <https://psyjournals.ru/journals/epps/contacts>

Published quarterly since 2024

The mass medium registration certificate:  
EL № FS77-86694, registry date 22.01.2024

All rights reserved. Journal title, logo, rubrics, all text  
and images are the property of MSUPE and  
copyrighted. Using reprints and illustrations is allowed  
only with the written permission of the publisher.

© MSUPE, 2026



**Содержание журнала**  
**«Экстремальная психология и безопасность личности»**  
**2026. Том 3. № 1.**

**Тематический выпуск: «Риски и ресурсы профессионального долголетия педагогов»**

<i>Рубрики, авторы, статьи</i>	<i>Страницы</i>
<b>ОТ РЕДАКЦИИ</b>	
<b>Деулин Д.В.</b> Вступительное слово тематического редактора	7–11
<b>ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ</b>	
<b>Литвинова А.В., Новикова С.Д.</b> Специфические стрессы и ресурсы педагогов как факторы профессионального долголетия	12—32
<b>Фасхутдинова Ю.Ф.</b> Цифровизация образовательного процесса как фактор психологического благополучия педагогов в Республике Башкортостан	33—52
<b>Павлова С.А., Семенова Н.А.</b> Ресурсные возможности самоорганизационной компетентности и удовольствия от труда в преодолении утомленности в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы	53—67
<b>Резванова И.Ю.</b> Требования и ресурсы безопасной рабочей среды, препятствующие выгоранию педагогов	68—88
<b>ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ</b>	
<b>Зинатуллина А.М.</b> Роль стрессоустойчивости в профессиональном развитии работающих педагогов, продолжающих обучение во взрослом возрасте	89—104
<b>Ананьева Н.Н., Михайлова Е.В.</b> Связь субъективного благополучия и феномена профессионального выгорания у педагогов ДООУ	105—125
<b>Деулин Д.В.</b> Изучение профессионального долголетия и психологического здоровья учителей с учетом их психологического возраста	126—144

## **МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

**Сечко А.В.**

Организационные предпосылки синдрома выгорания и профессиональной  
вовлеченности у педагогов общеобразовательных организаций 145—171

**Камнева Е.В., Труфанов Т.В., Симонова М.М.**

Мотивационные детерминанты профессионального выгорания преподавателей  
вузов 172—191

## **МЕТОДИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ**

**Финогенова Т.А.**

Интенсивность использования цифровых технологий педагогами 192—209

## **ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИЙ ОСОБОГО РИСКА**

**Караяни А.Г., Проценко С.А.**

«Не вернувшиеся с войны». Феномен хронизации боевого Я у ветеранов боевых  
действий 210—224

**Contents of the e-journal  
“Extreme Psychology and Personal Safety”**

**Vol. 3, #1—2026**

**Thematic section: “Risks and Resources of Teachers’ Professional Longevity”**

<i>Columns, manuscripts, authors</i>	<i>Pages</i>
<b>FROM THE EDITOR</b>	
<b>Deulin D.V.</b> Foreword of Thematic Editor	7—11
<b>GENERAL PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGY SAFETY OF THE PERSONALITY</b>	
<b>Litvinova A.V., Novikova S.D.</b> Specific stresses and resources of teachers as factors of professional longevity	12—32
<b>Faskhutdinova Yu.F.</b> Digitalization of the educational process as a factor in the psychological well-being of teachers in the Republic of Bashkortostan	33—52
<b>Pavlova1 S.A., Semenova N.A.</b> Resource capabilities of self-organizational competence and pleasure from work in overcoming fatigue in the professional activity of a higher education teacher	53—67
<b>Rezvanova I.Yu.</b> Safe job environment demands and resources to prevent teacher burnout	68—88
<b>PROBLEMS OF PSYCHOLOGICAL SAFETY IN AGE-RELATED PSYCHOLOGY</b>	
<b>Zinatullina A.M.</b> The role of stress resilience in the professional development of working teachers pursuing education in adulthood	89—104
<b>Ananyeva N.N., Mikhailova E.V.</b> The relationship between subjective well-being and the phenomenon of professional burnout among preschool teachers	105—125
<b>Deulin D.V.</b> The study of professional longevity and psychological health of teachers, taking into account their psychological age	126—144
<b>PSYCHOLOGICAL SAFETY OF DIGITAL TECHNOLOGIES</b>	
<b>Sechko A.V.</b> Organizational prerequisites for burnout syndrome and professional involvement among teachers of educational institutions	145—171

**Kamneva E.V., Trufanov T.V., Simonova M.M.**

Motivational determinants of professional burnout among university teachers

172—191

#### **METHODOLOGICAL TOOLS**

**Finogenova T.A.**

The intensity of teachers' use of digital technologies

192—209

#### **PSYCHOLOGY OF SPECIAL RISK PROFESSIONS**

**Karayani A.G., Protsenko S.A.**

“Never returned from the war”. Phenomenon of chronicization of the combat Ego in veterans of combat operations

210—224

## Вступительное слово тематического редактора

Уважаемые читатели!

Представляем вашему вниманию новый тематический выпуск нашего журнала, тема выпуска — «Риски и ресурсы профессионального долголетия педагогов».

Актуальность проблемы психологических рисков и внутренних ресурсов преподавателей в общеобразовательных школах обусловлена рядом факторов. Во-первых, наблюдается усиление интенсивности образовательного процесса — длительная нагрузка, связанная с высокой ответственностью за учеников, частые межличностные взаимодействия и нестабильность в поведении школьников приводят к хроническому стрессу и снижению общего состояния здоровья педагога. Во-вторых, постоянные структурные преобразования в сфере образования вынуждают учителей регулярно адаптироваться к новым требованиям и формам работы, что способствует увеличению эмоционального напряжения. В-третьих, педагоги часто становятся жертвами психотравмирующих условий — травматический опыт внутри профессиональной среды негативно сказывается на их психоэмоциональном состоянии, провоцирует выгорание, расстройства личности, снижение профессиональной эффективности, преждевременный выход на пенсию и потерю трудоспособности. В-четвертых, эмоциональное состояние учителя оказывает значительное влияние на обучающихся: длительный период обучения в условиях нездорового психологического фона со стороны педагога может стать фактором риска для развития неврологических и соматических проблем у детей и подростков.

Актуальность изучения психологических ресурсов учителей связана с необходимостью адаптации к возникающим угрозам и вызовам окружающей и профессиональной среды. Например, таким психологическим ресурсом может стать жизнестойкость личности.

Таким образом, изучение психологических рисков и ресурсов педагогических работников важно для сохранения их здоровья, повышения результативности образовательного процесса и качества трудовой деятельности в целом.

Выпуск направлен на исследование проблем психологических рисков и ресурсов профессионального долголетия педагогов и включает пять рубрик.

В рубрике «Общая психология и психология безопасности личности» представлены несколько исследовательских статей, раскрывающих различные аспекты профессионального долголетия педагогов и факторов, влияющих на их психологическое благополучие.

Исследование А.В. Литвиновой и С.Д. Новиковой «Специфические стрессы и ресурсы педагогов как факторы профессионального долголетия» посвящено взаимосвязи профессионального долголетия педагогов с выгоранием и жизненными ресурсами (психологическая безопасность среды и жизнестойкость). Выявлено, что безопасность среды и жизнестойкость замедляют старение, а выгорание — ускоряет. Профессионализация требует связи с психологическими ресурсами, а на этапе выхода на пенсию усиливается тенденция к более автономному принятию решений.

Научная работа «Цифровизация образовательного процесса как фактор психологического благополучия педагогов в Республике Башкортостан», выполненная Ю.Ф. Фасхутдиновой, актуализирована тем, что современные технологические преобразования существенно меняют традиционные методы обучения, создавая новые вызовы и возможности для педагогической деятельности. Исследование выявило двойственное влияние цифровизации на благополучие педагогов в республике: с одной стороны, она вызывает стресс (основные причины: перегрузка информацией — 71%, избыток платформ — 70%, рост нагрузки — 60% и др.), с другой — при поддержке администрации активное использование цифровых инструментов улучшает психологическое состояние преподавателей. Уровень цифровизации высокий: 2,8 часа работы с компьютером в день, 6,1 из 9 видов цифровой деятельности.

В работе С.А. Павловой и Н.А. Семеновой «Ресурсные возможности самоорганизационной компетентности и удовольствия от труда в преодолении утомленности в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы» изучается взаимовлияние самоорганизационной компетентности, переживаний в деятельности и утомленности как неблагоприятного психического состояния, связанного с осуществлением процесса трудовой деятельности. Теоретической основой исследования явилось понимание самоорганизации в рамках теории деятельности, обоснование утомленности как неблагоприятного психического состояния и теории потока. Исследование взаимосвязи самоорганизационной компетентности, утомленности и переживаний в деятельности (теория деятельности, теория потока) с применением самооценочных методик и регрессионного анализа (4 модели) показало:

- удовольствие от труда — центральное звено и ключевой ресурс снижения утомленности;
- самоорганизация — базовый регуляторный ресурс;
- смысловая насыщенность — вторичный компонент, формирующийся на основе позитивного отношения к труду;
- утомленность выступает показателем психоэнергетического напряжения, снижающим остальные показатели.

И.Ю. Резванова в статье «Требования и ресурсы безопасной рабочей среды, препятствующие выгоранию педагогов» показала, что сильные предикторы выгорания педагогов — контролируемая мотивация и высокие требования работы (нагрузка, ролевые конфликты, сложность задач, необходимость принимать решения); отрицательно связаны с выгоранием: автономная мотивация, обратная связь о результатах работы и ясность роли. Исследователь делает вывод, что для создания безопасной мотивирующей среды в образовательной организации нужно не снижать требования, а обеспечивать необходимые ресурсы.

В следующей рубрике — «Проблемы психологической безопасности в возрастной психологии» — представлены исследования, посвященные комплексному изучению психологического благополучия педагогов. В фокусе внимания — три взаимосвязанных аспекта: роль стрессоустойчивости в профессиональном развитии работающих педагогов, продолжающих обучение во взрослом возрасте; особенности связи профессионального выгорания и субъективного благополучия молодых педагогов; изучение профессионального долголетия и психологического здоровья учителей с учетом их психологического возраста.

Исследования раскрывают механизмы психологической безопасности на разных этапах профессионального пути педагога и выявляют ключевые ресурсы сохранения психологического здоровья в условиях профессиональных вызовов. Результаты исследований дают основу для разработки программ поддержки психологической безопасности на всех этапах педагогической карьеры.

А.М. Зинатуллина в работе «Роль стрессоустойчивости в профессиональном развитии работающих педагогов, продолжающих обучение во взрослом возрасте» рассказывает, что в условиях парадигмы непрерывного образования возрастает число взрослых, совмещающих профессиональную деятельность с обучением. Высокая профессиональная нагрузка у педагогов, совмещающих работу с обучением, приводит к ускоренному биологическому старению. Это становится ключевым фактором снижения стрессоустойчивости и истощения адаптационных ресурсов, повышая риск профессионального выгорания.

Н.Н. Ананьева и Е.В. Михайлова в статье «Связь субъективного благополучия и феномена профессионального выгорания у педагогов ДОУ» приходят к выводу, что важным фактором предотвращения выгорания является повышение субъективного благополучия, отражающего внутренний комфорт и удовлетворенность различными аспектами жизни, включая профессиональные. У педагогов ДОУ выявлена обратная корреляция между профессиональным выгоранием и субъективным благополучием: рост эмоционального истощения и отчуждения приводит к снижению удовлетворенности жизнью. Показатели психологического благополучия ниже нормы: педагоги сталкиваются с эмоциональной пассивностью, трудностями в организации деятельности и построении социальных связей, нехваткой ресурсов для личностного роста.

Д.В. Деулин в работе «Изучение профессионального долголетия и психологического здоровья учителей с учетом их психологического возраста» полагает, что рассматриваемая проблема актуализируется в связи с реформированием образовательных систем и поиском оптимальных способов решения вопросов кадрового обеспечения системы общеобразовательных организаций. В условиях реформирования образования изучены взаимосвязи профессионального долголетия и психологического здоровья учителей с учетом психологического возраста.

Установлено, что с ростом стажа учителя переосмысливают возраст: чем дольше работают, тем старше себя ощущают. Наибольшее расхождение реального и воспринимаемого возраста — у педагогов 45—54 лет — вероятно, из-за выгорания.

Учителя, чувствующие себя моложе, показывают более высокий уровень благополучия (особенно в контроле над средой). Средний возраст «молодоощущающих» — 62—63 года, «староощущающих» — 57—58 лет.

Теперь обратимся к междисциплинарному взгляду на проблему профессионального выгорания педагогов. В рубрике «Междисциплинарные исследования» представлены работы, объединяющие подходы из разных областей психологии и управления.

А.В. Сечко в статье «Организационные предпосылки синдрома выгорания и профессиональной вовлеченности у педагогов общеобразовательных организаций» показывает, что организация трудовой деятельности — ведущая причина как профессионального выгорания, так и вовлеченности педагогов.

Игнорирование базовых потребностей педагога в безопасности и уважении, а также отсутствие возможностей для развития и самореализации провоцируют выгорание и снижают вовлеченность.

Автор предлагает меры профилактики:

- минимизировать выполнение несвойственных педагогу задач;
- оптимизировать расписание;
- усовершенствовать систему поощрений;
- обучить руководство основам психологического управления и кадрового менеджмента;
- решать материальные и бытовые проблемы учителей;
- фокусироваться на достижениях реальных результатов (высоких показателей учеников на экзаменах и олимпиадах).

Е.В. Камнева, Т.В. Труфанов и М.М. Симонова в работе «Детерминанты профессионального выгорания преподавателей вузов» демонстрируют комплексный анализ взаимосвязи ключевых факторов, непосредственно влияющих на трудовую деятельность, и ставят целью установить значимые причины выгорания, оценить уровни эмоционального истощения, деперсонализации и редукции личных достижений. Исследование выявило высокий уровень эмоционального истощения (54,3%) и деперсонализации (72,9%) среди преподавателей вузов при относительно низкой редукции личных достижений (55,9%). Подтверждена обратная зависимость выгорания от осмысленности жизни и внутренней мотивации. Для профилактики необходимы улучшение условий труда, корпоративная поддержка, программы повышения квалификации и психологической помощи.

Рубрика «Методический инструментарий» знакомит читателей с новыми методическими разработками, позволяющими глубже изучить проблему профессионального долголетия.

Т.А. Финогенова в статье «Интенсивность использования цифровых технологий» стандартизировала опросник для педагогов. Инструмент включает 15 утверждений по трем шкалам (трудовая, досуговая, коммуникативная сферы) и общий балл интенсивности.

Опросник показал высокую надежность ( $r = 0,414—0,745$ ) и валидность: он коррелирует с уровнем стресса ( $r = 0,216—0,410$ ) и самооценкой использования технологий ( $r = 0,228—0,394$ ). Приведены возрастные нормы для четырех групп педагогов. Опросник рекомендован для научных исследований.

Завершает выпуск рубрика «Психология профессий особого риска», посвященная психологическим последствиям экстремальных профессий. Работа А.Г. Караяни и С.А. Проценко «Не вернувшиеся с войны. Феномен хронизация “боевого Я” у ветеранов боевых действий» показывает, что большое число военных конфликтов в современном мире делает актуальным изучение психологических последствий участия в боевых действиях в самых разных формах. В работе выявлены и классифицированы основные формы хронизации «боевого Я» у ветеранов боевых действий; разработаны общие рекомендации по психологической работе с ветеранами, испытывающими комплекс хронизации «боевого Я»; привлечено внимание исследователей к рассматриваемой проблеме. Авторы указывают, что последствия боевого опыта проявляются в форме психологических комплексов — объединенных вокруг потребностного ядра устойчивых паттернов восприятия себя и мира,

мыслей, мотивов, настроений, поведения. Раскрывается комплекс «не вернувшийся с войны», возникающий как следствие хронизации «боевого Я» у участников военных событий. Выделяются формы хронизации «боевого Я»: профи-комплекс, адренал-комплекс, зомби-комплекс, Рэмбо-комплекс, комплекс «солдата удачи». Описывается структура комплекса хронизации «боевого Я». В работе обоснованы общие рекомендации по психологической помощи ветеранам, «не вернувшимся с войны». Отмечается, что необходимо поддерживать, а иногда и инициировать обращение ветерана за специализированной психологической помощью, разъяснять, что центры ветеранской помощи — это не «для слабых», а для тех, кто хочет жить по-настоящему, а не в режиме постоянной обороны.

В заключение отметим, что проблема психологических рисков и ресурсов профессионального долголетия педагогов — крайне важная современная задача, требующая проведения большого количества научных исследований. В этой связи мы осознаём важность продолжения подобных исследований и приглашаем широкую аудиторию к обсуждению этих вопросов. Каждый заинтересованный автор может поделиться результатами своих исследований на страницах журнала «Экстремальная психология и безопасность личности».

*Тематический редактор:*  
*Дмитрий Владимирович Деулин,*  
*кандидат психологических наук, доцент,*  
*декан факультета «Экстремальная психология» МГППУ*

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ |  
GENERAL PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGY SAFETY OF THE PERSONALITY

Научная статья | Original paper

Специфические стрессы и ресурсы педагогов как факторы  
профессионального долголетия

А.В. Литвинова<sup>1</sup>✉, С.Д. Новикова<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> Гимназия САН, Пенза, Российская Федерация

✉ [annaviktorovna@mail.ru](mailto:annaviktorovna@mail.ru)

*Резюме*

**Контекст и актуальность.** Обеспечение профессионального долголетия педагогов, поддержание их здоровья и работоспособности требует всестороннего изучения и создания научно обоснованных технологий. Данная проблема приобретает особую важность в условиях старения населения и возрастных изменений самих педагогических работников. **Цель:** выявить взаимосвязи показателей профессионального долголетия педагогов с профессиональным выгоранием и жизненными ресурсами (психологическая безопасность образовательной среды и жизнестойкость). **Методы:** опросник «Профессиональное выгорание» (МВІ) К. Маслач и С. Джексон в адаптации Н.Е. Водопьяновой; «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» (И.А. Баева); тест «Жизнеспособность человека» (Е.А. Рыльская); метод исследования биопсихологического возраста (по К.А. Абульхановой и Т.Н. Березиной); шкала ожидаемого пенсионного возраста. В исследовании приняли участие педагоги на этапе профессионализации (N = 23, средний возраст 30,2 года) и педагоги на этапе предпенсионного возраста (N = 26, средний возраст 52,2 года). **Результаты.** Показано, что характеристики психологической безопасности образовательной среды и жизнестойкости выступают факторами снижения психологического возраста и старения педагогов, тогда как показатели профессионального выгорания — факторами их повышения. **Выводы.** Несмотря на разнонаправленное действие факторов, ожидаемое профессиональное долголетие всей выборки педагогов приближается к официально принятым значениям; у педагогов на этапе профессионализации отсутствуют связи с изучаемыми стрессами и ресурсами; на предпенсионном этапе ожидаемое профессиональное долголетие может повышаться, если педагоги будут свободны в реализации собственных решений

Литвинова А.В., Новикова С.Д. (2026)  
Специфические стрессы и ресурсы педагогов как факторы профессионального долголетия  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 12—32.

Litvinova A.V., Novikova S.D. (2026)  
Specific stresses and resources of teachers as  
factors of professional longevity  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 12—32.

(КОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ).

**Ключевые слова:** профессиональное долголетие, профессиональное выгорание, жизненные силы, жизнеспособность, психологическая безопасность образовательной среды, биопсихологический возраст, ожидаемый пенсионный возраст

**Для цитирования:** Литвинова, А.В., Новикова, С.Д. (2026). Специфические стрессы и ресурсы педагогов как факторы профессионального долголетия. *Экстремальная психология и безопасность личности*, 3(1), 12—32. <https://doi.org/10.17759/epps.2026030101>

## Specific stresses and resources of teachers as factors of professional longevity

A.V. Litvinova<sup>1</sup>✉, S.D. Novikova<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

<sup>2</sup> MBOU gymnasium SAN, Penza, Russian Federation

✉ annaviktorovna@mail.ru

### Abstract

**Context and relevance.** Ensuring the professional longevity of teachers, maintaining their health and performance, requires a comprehensive study and the development of scientifically based technologies. This issue becomes particularly important in the context of an aging population and age-related changes in teachers themselves. **Objective:** to identify the relationships between indicators of teachers' professional longevity and professional burnout, as well as their life resources (psychological safety of the educational environment and resilience). **Methods:** the Professional Burnout Inventory (MBI) by K. Maslach and S. Jackson, adapted by N.E. Vodopyanova; Psychological Diagnostics of the Safety of the School Educational Environment (I.A. Baeva); Human Viability Test (E.A. Rylskaya); Method of Studying Biopsychological Age (by K.A. Abulkhanova and T.N. Berezina); Scale of Expected Retirement Age. The study involved teachers at the professionalization stage (N = 23, average age of 30.2 years) and teachers at the pre-retirement stage (N = 26, average age of 52.2 years). **Results.** It has been shown that the characteristics of psychological safety in the educational environment and resilience act as factors that reduce the psychological age and aging of teachers, while the indicators of professional burnout act as factors that increase them. **Conclusions.** Despite the multidirectional effects of the factors, the expected professional longevity of the entire sample of teachers is approaching the officially accepted values; teachers at the professionalization stage do not have any connections with the studied stresses and resources; at the pre-retirement stage, the expected professional longevity may increase if teachers are free to make their own decisions (the cognitive component of the psychological safety of the educational environment).

Литвинова А.В., Новикова С.Д. (2026)  
Специфические стрессы и ресурсы педагогов как факторы  
профессионального долголетия  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 12—32.

Litvinova A.V., Novikova S.D. (2026)  
Specific stresses and resources of teachers as  
factors of professional longevity  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 12—32.

**Keywords:** professional longevity, professional burnout, vitality, resilience, psychological safety of the educational environment, biopsychological age, expected retirement age

**For citation:** Litvinova, A.V., Novikova, S.D. (2026). Specific stresses and resources of teachers as factors of professional longevity. *Extreme psychology and personal safety*, 3(1), 12—32. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/epps.2026030101>

## Введение

Современными учеными активно проводятся исследования, разрабатываются методологии и технологии продления профессионального долголетия на основе изучения медико-биологических, социально-психологических, социокультурных факторов (Савченко и др., 2022), сохранения здоровья, повышения функциональных возможностей и работоспособности (Шкарин и др., 2022). Актуальность данных исследований продиктована демографическими тенденциями в России, в частности старением населения, включая педагогов. Забота о здоровье и долголетию педагогов — это стратегическая задача государства и научного сообщества, поскольку от качества работы педагогов, способности передавать социокультурный опыт и развивать ключевые компетенции у молодежи напрямую зависит будущее экономическое, научное и техническое развитие России.

Проблемы, подходы, факторы профессионального долголетия раскрывают многие отечественные исследователи (Ширяева, 2021; Сыманюк, 2022; Васильева, Рыльская, 2023; Березина и др., 2023; Савченко и др., 2024). Профессиональное долголетие рассматривается как устойчивая способность субъекта поддерживать высокий уровень результативности и внутренней мотивации на протяжении всего профессионального пути, несмотря на неизбежное накопление профессиональных вызовов и стрессов. Для оценки профессионального долголетия преимущественно используют формальные показатели — субъективную самооценку, стаж, возраст выхода на пенсию (Белозерова и др., 2024), а также индивидуальные показатели физического и психологического здоровья (Горбунова, Фетисов, 2023), хронических состояний (Березина, 2023), которые могут привести к более раннему выходу на пенсию.

Представляет интерес концепция профессионального долголетия, разработанная Т.Н. Березиной, в которой обосновывается представление о трехкомпонентности феномена профессионального долголетия, рисках его снижения, ресурсах, способствующих устойчивости и повышению, а также критериях их оценки. Функционально-биологический компонент определяется уровнем физического и соматического здоровья индивида, предполагает оценку сформированности профессионально важных качеств, компетенций и биологического возраста. Второй компонент, субъективно-психологический, характеризуется внутренней готовностью, стремлением к продолжению профессиональной деятельности, предполагает измерение жизненных сил, психологического и ожидаемого пенсионного возраста человека. Третий — объективно-поведенческий, определяется совокупностью внешних и внутренних факторов, влияющих на возможность и желание человека оставаться активным в профессиональной сфере, предполагает оценку психобиологической зрелости (Березина, 2025).

Для повышения профессионального долголетия возникает необходимость минимизировать риски профессиональных деструкций у педагогов, снижающие продуктивность, создающие

Литвинова А.В., Новикова С.Д. (2026)  
Специфические стрессы и ресурсы педагогов как факторы  
профессионального долголетия  
*Экстремальная психология и безопасность личности,*  
3(1), 12—32.

Litvinova A.V., Novikova S.D. (2026)  
Specific stresses and resources of teachers as  
factors of professional longevity  
*Extreme Psychology and Personal Safety,*  
3(1), 12—32.

психологические барьеры и ведущие к эмоциональному и профессиональному истощению в условиях интенсивного и продолжительного труда (Свидерская и др., 2023). Одним из таких рисков является профессиональное выгорание как синдром дезадаптации к профессиональной деятельности, свойственный представителям социномических профессий «человек — человек». В настоящее время профессиональное выгорание понимается как неоднозначное, сложное и многогранное явление, требующее глубокого и всестороннего изучения, профилактики и психологической коррекции (Костина, Лаврова, 2021); как «многомерный конструкт, набор негативных психологических переживаний, связанных с продолжительными и интенсивными межличностными взаимодействиями, отличающимися высокой эмоциональной насыщенностью или когнитивной сложностью (Астраханцева и др., 2023), как специфический стресс (Березина и др., 2023; Финогенова и др., 2023). Синдром профессионального выгорания типичен для работников сферы образования с разным стажем и возрастом (Смирнова, Поштарева, 2022; Никулина, 2023).

Педагоги школ подвержены риску выгорания в наибольшей степени из-за высокой эмоциональной вовлеченности, ответственности и большого числа стрессовых ситуаций. Профессиональные деформации и профессиональное выгорание педагогов проявляются в повышенной тревожности, агрессивности, категоричности и самоцензуре, что существенно препятствует развитию творческого потенциала, профессиональному росту и стремлению к самосовершенствованию (Михайлова, Власова, 2022). Профессиональное выгорание связано с потерей педагогами интереса к работе, отсутствием позитивных чувств к окружающим, отстраненностью, снижением эмоциональной включенности, негативизмом и циничностью при выстраивании отношений, отрицательной оценкой компетентности и результатов своей деятельности (Токарская, 2025), а также с низкой профессиональной удовлетворенностью (Gedvilienė, Didžiulienė, 2020).

Исследователями выявлены дезадаптивные личностные сдвиги у педагогических работников, которые являются признаками начинающихся процессов профессиональной деструкции: у педагогов до 50 лет наблюдается более выраженная редукция профессиональных достижений, у педагогов старше 50 лет проявляются более серьезные соматовегетативные нарушения. Эти изменения могут не только проявиться в ухудшении соматического и психологического здоровья педагогов, но и привести к преждевременному завершению ими профессиональной деятельности (Белозерова и др. 2024).

К раннему уходу из профессии также приводит связь всех компонентов профессионального выгорания с ускорением биологического старения организма педагогов (показатель оценки биологического возраста) (Березина и др., 2023). Исследователи приходят к выводу, что необходимо подбирать ресурсные области для замедления темпов старения с учетом пола, возраста и типа профессий, поскольку даже оптимизация активных личностных ресурсов (способов активного времяпрепровождения, способствующих замедлению биологического возраста, улучшению состояния здоровья и увеличению ожидаемой продолжительности жизни) у зрелых профессионалов (36—55(60) лет), не приводит к снижению индекса старения (Березина, Зимина, 2025). Важно создавать условия для преодоления разрыва между субъективными представлениями о контролируемости процессов старения и их реальным влиянием на профессиональную работоспособность (Strizhitskaya et al., 2023).

В связи с профессиональными и социальными рисками, с которыми сталкиваются педагоги, возникла необходимость в поиске и развитии внутренних ресурсов для обеспечения

Литвинова А.В., Новикова С.Д. (2026)  
Специфические стрессы и ресурсы педагогов как факторы  
профессионального долголетия  
*Экстремальная психология и безопасность личности,*  
3(1), 12—32.

Litvinova A.V., Novikova S.D. (2026)  
Specific stresses and resources of teachers as  
factors of professional longevity  
*Extreme Psychology and Personal Safety,*  
3(1), 12—32.

психологической безопасности, защищенности, гармоничных взаимоотношений и психологического благополучия, поддержки педагогов в преодолении профессиональных трудностей и раскрытии их внутреннего потенциала. (Кольчугина, 2024). В нашем исследовании такими внутренними жизненными ресурсами (Березина, 2025) являются психологическая безопасность образовательной среды и жизнеспособность.

Постоянное реформирование системы образования, введение новых стандартов и изменение приоритетов развития оказывают негативное влияние на психологическую безопасность образовательной среды. Психологическая безопасность образовательной среды — это состояние образовательной среды, при котором отсутствуют проявления психологического насилия, удовлетворяется потребность в доверительном общении и формируется референтность среды. Интегральными показателями этого состояния являются удовлетворенность, референтность и защищенность участников образовательного процесса (Баева, 2024). С психологической безопасностью образовательной среды тесно связана психологическая безопасность личности, проявляющаяся как в способности субъекта уберечься от негативного влияния извне, следуя определенным правилам, так и в его активных усилиях по созданию и поддержанию гармоничных отношений с собой, окружающими и миром (Литвинова, 2020). Обосновывается понятие «потенциал психологической безопасности педагога», включающий личностные качества педагога, его профессиональные характеристики и коммуникативные качества, необходимые для обеспечения психологической безопасности образовательной среды и ее субъектов (Смык, Качимская, 2021).

Субъективно значимыми факторами психологических угроз для педагога в образовательной среде являются угрозы общественного характера, интенсивности труда, межличностных отношений, цифровизации образования. Характеристики образовательной среды, такие как референтная значимость, психологическая защищенность, значимо повышают самочувствие и жизнестойкость педагогов; угрозы общественного характера снижают психологическую безопасность и референтную значимость отношений субъектов образовательного процесса (Кисляков и др., 2022; Кисляков, Шмелева, Меерсон, 2023; Шмелева, 2022). Психологическая безопасность образовательной среды связана с социальным самочувствием и личным позитивным отношением к педагогической работе (Киселева, 2024).

Обнаружено, что снижение психологической безопасности образовательной среды ведет к повышению у педагогов проявлений симптомов профессионального выгорания, таких как редукция профессиональных достижений и эмоциональное истощение. Факторами развития профессионального выгорания являются принуждение к выполнению профессиональных обязанностей, деструктивные межличностные отношения в коллективе и с руководством, а также отсутствие возможности высказать собственное мнение (Березина и др., 2023).

Важным ресурсом для повышения профессионального долголетия педагогов выступает жизнеспособность как способность самостоятельно обеспечивать психологическое, социальное и физическое благополучие. Она является внутренним механизмом, который активизирует внутриличностные ресурсы, что позволяет человеку успешно адаптироваться, справляться с неблагоприятными ситуациями и, как следствие, сохранять свою устойчивость, целостность и независимость в периоды общественной нестабильности, а также утверждать себя и испытывать самоуважение. Субъективно жизнеспособность воспринимается человеком «как удовлетворенность собственной жизнью», позволяющая ему сохранять активность и

Литвинова А.В., Новикова С.Д. (2026)  
Специфические стрессы и ресурсы педагогов как факторы  
профессионального долголетия  
*Экстремальная психология и безопасность личности,*  
3(1), 12—32.

Litvinova A.V., Novikova S.D. (2026)  
Specific stresses and resources of teachers as  
factors of professional longevity  
*Extreme Psychology and Personal Safety,*  
3(1), 12—32.

справляться с любыми вызовами, в том числе и в критических ситуациях, находя при этом гармоничный баланс между личными потребностями и социальными требованиями (Зеер и др., 2020). Жизнеспособность выступает как одна из базовых характеристик проявления субъектности, предполагающая высокую социальную активность личности, направленную на преобразование внешней природной и социальной среды и на формирование себя в соответствии с намеченными целями (Дикая, Махнач, Лактионова, 2018). В качестве «ключевого ресурса» жизнеспособности человека рассматриваются смысловые (Лактионова, 2018) и духовные образования (Dominguez, 2024). Жизнеспособность побуждает педагогов использовать инновации для самосовершенствования и профессионального роста (Lavrusheva, 2020). Для более эффективного развития основных компонентов жизнеспособности: способностей адаптации, саморегуляции, саморазвития и осмысленности жизни — рекомендуются тренинги с использованием нарративного интервью (Васильева, Рыльская, 2023).

Исходя из теоретического анализа цель данного исследования заключается в определении и интерпретации значимых взаимосвязей показателей профессионального долголетия (биопсихологического возраста) педагогов с профессиональным выгоранием и жизненными ресурсами (психологическая безопасность образовательной среды и жизнестойкость).

## Материалы и методы

Основными методами исследования являются диагностические. Выбор методик связан с необходимостью выявить последствия специфических стрессов и возможные ресурсы жизненных сил педагогов как факторов профессионального долголетия.

Опросник выгорания Маслач (Maslach Burnout Inventory, MBI), в адаптации (авторы Н.Е. Водопьянова и Е.С. Старченкова), использовался с целью изучения последствий специфических стрессов педагогов. Опросник предназначен для измерения основных показателей синдрома профессионального выгорания: эмоциональное истощение (прямая шкала), профессиональная деятельность перестает приносить удовлетворение; деперсонализация (прямая шкала), негативное отношение к своим коллегам; редукция профессиональных достижений (обратная шкала), ощущение собственной некомпетентности, обесценивание собственного профессионализма.

Для оценки ресурсов жизненных сил использовались:

- метод оценки безопасности образовательной среды для педагога, по И.А. Баевой, включающий в себя 3 опросника: А. Отношение к образовательной среде школы: когнитивный компонент; эмоциональный компонент; поведенческий компонент; общее отношение к образовательной среде как сумма основных показателей. В. Удовлетворенность значимыми характеристиками образовательной среды школы. С. Защищенность от психологического насилия;
- тест «Жизнеспособность человека» Е.А. Рыльской. Тест предназначен для оценки показателя жизнеспособности человека зрелого возраста (ориентировочно от 30 до 60 лет) как интегральной способности к сохранению собственной системной целостности, которая позволяет успешно решить основные жизненные задачи этого возрастного периода. Тест включает шкалы: способности адаптации, саморегуляции, саморазвития, осмысленности жизни и в целом жизнеспособность.

Для оценки профессионального долголетия применялись:

- методика оценки ожидаемого пенсионного возраста (ОПВ), которая позволяет оценивать, до какого возраста человек ориентирован продолжать работу (по Т.Н. Березиной). Испытуемым предлагалось ответить на вопросы: «В каком возрасте вы планируете выйти на пенсию?», «В каком возрасте в вашей стране люди вашего пола выходят на пенсию?», «В идеальном варианте в каком возрасте вы бы хотели выйти на пенсию?», «Какой минимальный возраст выхода на пенсию для себя вы бы хотели?», «Какой максимальный (самый поздний) возраст выхода на пенсию для себя вы допускаете?». ОПВ представляет собой среднее арифметическое этих ответов;
- методика оценки индекса относительного биологического старения, по В.П. Войтенко (биологический возраст — должный биологический возраст). В формулу индекса входят показатели сердечно-сосудистой, дыхательной систем, обмена веществ, равновесия и субъективной оценки здоровья. Вычисляется как разность показателей биологического возраста (БВ) и должного биологического возраста (ДБВ). Отрицательные значения говорят об индивидуальной молодости человека, а положительные — об индивидуальном старении относительно статистических норм. Нормальный индекс старения = 0. Это означает, что человек стареет в полном соответствии со своим возрастом;
- самооценка психологического (личностного) возраста по К.А. Абульхановой и Т.Н. Березиной. Испытуемым предлагалось оценить по 100-балльной шкале свой возраст, исходя из того, что 0 лет — это возраст новорожденного, который еще ничего не достиг, а 100 лет — это максимальный возраст человека, который уже всего достиг и у которого все позади. Индекс психологического старения представляет собой разность между психологическим и календарным возрастом.

Методы математической статистики: описательная статистика, U-критерий Манна-Уитни и корреляционный анализ по критерию Спирмена.

В исследовании приняли участие педагоги на этапе профессионализации (N = 23, средний возраст 30,2 года) и педагоги на этапе предпенсионного возраста (N = 26, средний возраст 52,2 года). Исследование осуществлялось в два этапа (на первом этапе выявлены достоверные различия изучаемых параметров между группами педагогов; на втором этапе определены значимые взаимосвязи биопсихологического возраста с профессиональным выгоранием и ресурсами жизненных сил (психологическая безопасность образовательной среды и жизнеспособность) в каждой группе педагогов.

## Результаты

Первоначально среди педагогов были выделены две группы по критерию среднего возраста, он составил 41,9 года (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

### Достоверные различия по критерию «возраст» педагогов Significant differences in the criterion of “age” of teachers

	Среднее	Стд. отклонение	Среднее	Стд. отклонение
	Группа 1 (N = 23)		Группа 2 (N = 26)	
Возраст / Age	30,2	7,02	52,2	5,72

Педагогический стаж / Teaching experience	6,4	6,16	26,8	8,37
---	-----	------	------	------

В первую группу вошли педагоги от 22 лет до 41 года (средний возраст 30,2 года, средний стаж 6,4 года), во вторую группу — от 42 до 66 лет (средний возраст 52,2 года, средний стаж 26,8 года). Большинство педагогов группы 1 находятся на первичной и вторичной стадии профессионализации, связанных с формированием квалифицированной и высококвалифицированной профессиональной деятельности. Педагоги группы 2, с одной стороны, находятся на стадии акме профессионализма, вершине своего профессионального развития (Сыманюк и др., 2022), с другой — их возраст приближается к предпенсионному (Костюнина и др., 2024). Важно выявлять и сохранять психологические ресурсы педагогов на разных этапах педагогической работы для сохранения их работоспособности и продуктивной профессиональной деятельности.

Далее проанализируем достоверные различия изучаемых параметров (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

**Достоверные различия по изучаемым показателям у педагогов**  
**Reliable differences in the studied indicators among teachers**

	Среднее	Стд. отклонение	Среднее	Стд. отклонение
	Группа 1 (N = 23)		Группа 2 (N = 26)	
Психологическая диагностика безопасности образовательной среды / Psychological diagnostics of educational environment safety				
Защита от насилия / Protection from Violence	4,26*	0,81	3,90	0,66
Метод исследования биопсихологического возраста / The method of biopsychological age research				
Субъективная оценка здоровья / Subjective health assessment	5,65	3,83	11,15***	3,13
Биологический возраст / Biological age	44,31**	15,79	56,43	9,18
Психологический возраст / Psychological age	28,17	6,12	41,69***	10,18
Индекс психологического старения / Psychological aging index	-2,61	8,13	-10,50**	8,48
Психобиологическая зрелость / Psychobiological maturity	0,69	0,34	0,75*	0,17

*Примечание:* «\*» — различия достоверны на уровне 0,05; «\*\*» — различия достоверны на уровне 0,01; «\*\*\*» — различия достоверны на уровне 0,001.

*Note:* «\*» — the differences are significant at the 0.05 level; «\*\*» — the differences are significant at the 0.01 level; «\*\*\*» — the differences are significant at the 0.001 level.

Полученные результаты демонстрируют, что у педагогов по опроснику «Профессиональное выгорание» и тесту «Жизнеспособность человека» достоверных различий не выявлено. Педагоги первой группы выше оценивают защищенность от насилия и завышают свой биологический возраст (средний возраст — 30,2). Педагоги второй группы субъективно выше оценивают здоровье, субъективно снижают психологический возраст (средний возраст — 52,2), чувствуют себя психологически значительно моложе и более психобиологически зрелыми.

Проанализируем значимые связи биопсихологического возраста с профессиональным выгоранием и ресурсами жизненных сил у педагогов (табл. 3 и 4).

Таблица 3 / Table 3

**Связь биопсихологического возраста с профессиональным выгоранием и ресурсами  
 жизненных сил в первой группе педагогов (N = 23)**  
**The relationship between biopsychological age and professional burnout and vitality  
 resources in group 1 of teachers (N = 23)**

<b>Компоненты биопсихологического возраста / Components of biopsychological age</b>		<b>Ресурсы жизненных сил / Resources of vital forces</b>
Субъективная оценка здоровья / Subjective health assessment	,445*	Когнитивный компонент образовательной среды / The cognitive component of the educational environment
	-,587**	Способности адаптации / Adaptability
	,663**	Способности саморегуляции / Self- Regulation ability
Биологический возраст / Biological age	-,571**	Защита от насилия / Protection from Violence
	-,516*	Способности адаптации / Adaptability
Индекс биологического старения / Biological aging index	-,539**	Защита от насилия / Protection from Violence
	-,527**	Способности адаптации / Adaptability
Психологический возраст / Psychological age	-,515*	Защита от насилия / Protection from Violence
	,493*	Эмоциональное истощение / Emotional exhaustion
	,485*	Деперсонализация / Depersonalization
	-,436*	Способности адаптации / Adaptability
Индекс психологического старения / Psychological aging index	,560**	Осмысленность жизни / Meaning of life

*Примечание:* «\*» — корреляция значима на уровне 0,05 (двусторонняя); «\*\*» — корреляция значима на уровне 0,01 (двусторонняя).

*Note:* «\*» — correlation is significant at the 0,05 level (two-sided); «\*\*» — correlation is significant at the 0.01 level (two-sided).

Необходимо отметить, что в данной группе не выявлено значимых связей по показателям «Психобиологическая зрелость» и «Ожидаемый пенсионный возраст». Субъективную оценку здоровья педагогов повышают когнитивные представления о безопасности образовательной среды, способности к саморегуляции и снижают способности к адаптации. Биологический возраст, индекс психологического старения и психологический возраст снижают защищенность от физического и психологического насилия педагогов и способности к адаптации. Повышают психологический возраст эмоциональное истощение и деперсонализация. Индекс психологического старения повышает осмысленность жизни.

Таблица 4 / Table 4

**Связь биопсихологического возраста с профессиональным выгоранием и ресурсами  
 жизненных сил во второй группе педагогов (N = 26)**  
**The relationship between biopsychological age and professional burnout and vitality  
 resources in group 2 of teachers (N = 26)**

<b>Компоненты биопсихологического возраста / Components of biopsychological age</b>		<b>Ресурсы жизненных сил / Resources of vital forces</b>
Субъективная оценка здоровья / Subjective health assessment	-,402*	Психологическая безопасность образовательной среды / Psychological safety of educational environments
	,389*	Деперсонализация / Depersonalization
	-,457*	Жизнеспособность / Vitality
	-,403*	Способности саморазвития / Self- Development ability
Психологический возраст / Psychological age	-,391*	Психологическая безопасность образовательной среды / Psychological safety of educational environments
	-,472*	Эмоциональный компонент образовательной среды / The emotional component of the educational environment
Индекс психологического старения / Psychological aging index	-,439*	Психологическая безопасность образовательной среды / Psychological safety of educational environments
	-,619**	Эмоциональный компонент образовательной среды / The emotional component of the educational environment
	,503**	Эмоциональное истощение / Emotional exhaustion
	-,524**	Редукция профессионализма / Reduction in professionalism
Психобиологическая зрелость / Psychobiological maturity	-,458*	Эмоциональный компонент образовательной среды / The emotional component of the educational environment

Ожидаемый пенсионный возраст / Expected retirement age	-,429*	Когнитивный компонент образовательной среды / The cognitive component of the educational environment
---	--------	--

*Примечание:* «\*» — корреляция значима на уровне 0,05 (двусторонняя); «\*\*» — корреляция значима на уровне 0,01 (двусторонняя).

*Note:* «\*» — correlation is significant at the 0,05 level (two-sided); «\*\*» — correlation is significant at the 0,01 level (two-sided).

Значимые связи в этой группе не выявлены по биологическому возрасту и индексу биологического старения. Субъективную оценку здоровья педагогов снижают восприятие психологической безопасности образовательной среды, жизнеспособность и способности саморазвития, повышает — деперсонализация. Снижают психологический возраст и индекс психологического старения психологическая безопасность и эмоциональный компонент образовательной среды. Индекс психологического старения повышает эмоциональное истощение и снижает редукция профессионализма. Психобиологическую зрелость снижает эмоциональный компонент образовательной среды, а ожидаемый пенсионный возраст — когнитивный компонент образовательной среды.

### Обсуждение результатов

В нашем исследовании для оценки ожидаемого профессионального долголетия были проанализированы три основных параметра биопсихологического возраста: ожидаемый пенсионный возраст, отражающий планы индивида на продолжительность профессиональной деятельности; индекс биологического старения, заключающийся в объективной оценке состояния здоровья (отрицательные оценки указывают на биологическую молодость организма, положительные свидетельствуют о его старении); индекс относительного психологического старения, раскрывающий оценку человеком своих возрастных возможностей (отрицательные значения показывают, что человек чувствует себя более молодым, энергичным, положительные — что он ощущает себя более старшим, зрелым и мудрым). Результаты исследования демонстрируют, что данные характеристики у педагогов каждой группы особым образом связаны с последствиями специфических стрессов (профессиональное выгорание) и ресурсами жизненных сил, такими как психологическая безопасность образовательной среды и жизнеспособность.

Для первой группы педагогов, находящихся на этапе активной профессионализации, проблемы психобиологической зрелости и ожидаемого пенсионного возраста, видимо еще, не являются актуальными и связи с ресурсами жизненных сил отсутствуют. С другой стороны, у педагогов данной группы может отсутствовать установка на длительное пребывание в профессии (Зотова, Тихомиров, 2022), и этот факт требует дальнейшей эмпирической проверки. Снижение субъективной оценки здоровья педагогов связано с позитивными представлениями о безопасности образовательной среды, развитыми способностями к саморегуляции и адаптации, которые, по их мнению, помогают чувствовать себя более здоровыми. Защищенность от физического и психологического насилия педагогов и способности к адаптации выступают факторами снижения биологического и психологического возраста, индекса психологического старения, что позволяет им

чувствовать себя более молодыми, полными сил и энергичными. В то же время эмоциональное истощение и деперсонализация являются рисками, повышающими психологический возраст. Такие дезадаптивные изменения, связанные с деструктивными нарушениями у педагогов, соотносятся с результатами, полученными современными исследователями (Белозерова, 2024). Индекс психологического старения повышает поиск осмысленности жизни, путей повышения удовлетворенности жизнью и профессиональной деятельностью.

У педагогов второй группы, приближающихся к предпенсионному возрасту, не выявлены связи жизненных ресурсов с биологическим возрастом и индексом биологического старения. Возможно, приоритет высших достижений в профессиональной деятельности снимает актуальность проблем биологического старения у педагогов данной группы. Педагоги чувствуют себя более здоровыми, если они значимо удовлетворены психологической безопасностью образовательной среды, жизнеспособностью как интегральной характеристикой и способностями саморазвития. Деперсонализация как нарушение восприятия собственной личности, отчужденность от собственных мыслей, чувств, желаний повышает субъективную оценку здоровья, в таких ситуациях педагоги чувствуют себя менее здоровыми. Удовлетворенность психологической безопасностью образовательной среды и преобладание в ней положительных эмоций снижают психологический возраст и индекс психологического старения, способствуют поддержанию у педагогов высокого уровня работоспособности, жизненной энергии и ощущения молодости. При этом индекс психологического старения повышает эмоциональное истощение, сильная и продолжительная усталость и снижает чувство собственной компетентности и успешности в профессиональной деятельности. Психобиологическая молодость педагогов данной группы связана с переживанием позитивных эмоций в образовательной среде, а снижение ожидаемого пенсионного возраста — с пониманием, что в образовательной среде есть условия для развития их мастерства, свободы в реализации собственных решений.

### **Заключение**

Вопросы профессионального долголетия, связанные с поддержанием здоровья и работоспособности, требуют комплексного подхода и разработки научно обоснованных технологий оценки и психологической помощи. Данная проблема особенно актуальна для педагогических работников, учитывая тенденции старения населения и собственных возрастных изменений. Профессиональный стресс педагогов связан с необходимостью адаптироваться к новым требованиям к образовательным программам, вызванным модернизацией и цифровизацией, высокой ответственностью за достижение обучающимися установленных образовательных целей, усложнением педагогической и воспитательной работы из-за увеличения числа обучающихся с психическими особенностями, а также необходимостью выстраивания эффективного взаимодействия с их родителями и многим другим. Поэтому вопросы сохранения профессионального долголетия педагогов требуют особого внимания к выявлению и поддержанию их психологических ресурсов.

Проведенное нами исследование подтвердило, что у педагогов на разных этапах педагогической деятельности существуют специфические взаимосвязи показателей профессионального долголетия (биопсихологического возраста) с профессиональным выгоранием и жизненными ресурсами (психологическая безопасность образовательной среды и жизнестойкость).

Литвинова А.В., Новикова С.Д. (2026)  
Специфические стрессы и ресурсы педагогов как факторы  
профессионального долголетия  
*Экстремальная психология и безопасность личности,*  
3(1), 12—32.

Litvinova A.V., Novikova S.D. (2026)  
Specific stresses and resources of teachers as  
factors of professional longevity  
*Extreme Psychology and Personal Safety,*  
3(1), 12—32.

Так, у педагогов на этапе активной профессионализации выявлены связи функционально-биологического и субъективно-психологического компонентов профессионального долголетия с профессиональным выгоранием и жизненными ресурсами. Ресурсами функционально-биологического компонента выступают способности к адаптации и защищенность от психологического насилия, рисками — слабая саморегуляция и недостаточные условия в образовательной среде для развития педагогического мастерства. Для субъективно-психологического компонента ресурсами также являются способности к адаптации и защищенность от психологического насилия, риски представлены эмоциональным истощением, деперсонализацией и снижением субъективной осмысленности жизни. У объективно-поведенческого компонента профессионального долголетия связей с профессиональным выгоранием и жизненными ресурсами не выявлено: возможно, обретение психобиологической зрелости еще находится в «зоне ближайшего развития», поскольку педагоги находятся на этапе активной профессионализации.

У педагогов на этапе акме профессионализма и приближающихся к предпенсионному возрасту наблюдаются значимые взаимосвязи компонентов профессионального долголетия с профессиональным выгоранием и жизненными ресурсами. Выявлены ресурсы функционально-биологического компонента — психологическая безопасность образовательной среды, жизнеспособность и способности педагогов к саморазвитию; риск заключается в деперсонализации. Ресурсами субъективно-психологического компонента являются психологическая безопасность образовательной среды, преобладание положительных эмоций, условия для развития профессионализма и низкий уровень редукции профессионализма, риск — выраженное эмоциональное истощение. Важно отметить, что ресурс объективно-поведенческого компонента определяется значимой взаимосвязью психобиологической зрелости с переживанием позитивных эмоций в образовательной среде.

Наличие рисков профессионального долголетия демонстрирует необходимость дальнейшего их исследования, а также создания условий для осмысления педагогами имеющихся проблем, актуализации их способностей к саморазвитию, обучения приемам саморегуляции, стрессоустойчивости, стратегиям жизнеспособности на различных этапах профессионального пути, начиная с периода обучения в учебных заведениях и заканчивая опытом работы педагогов, уже вышедших на пенсию, но продолжающих свою профессиональную деятельность. Теоретические, эмпирические и прикладные исследования по данной проблеме позволят проследить динамику компонентов, факторов и ресурсов профессионального долголетия на протяжении всей карьеры.

**Ограничения.** Исследование проводилось на базе одной образовательной организации, участвовали в нем только педагоги-женщины, поэтому в дальнейшем необходимо расширить базу исследования образовательными организациями разного типа и включить выборку педагогов-мужчин, а также дополнить параметры изучения рисков и ресурсов профессионального долголетия педагогов на разных этапах профессиональной деятельности.

**Limitations.** The study was conducted on the basis of a single educational organization, and only female teachers participated in it. Therefore, it is necessary to expand the study base to include educational organizations of different types and a sample of male teachers, as well as, to add parameters for studying the risks and resources of teachers' professional longevity at different stages of their professional activity.

Литвинова А.В., Новикова С.Д. (2026)  
Специфические стрессы и ресурсы педагогов как факторы  
профессионального долголетия  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 12—32.

Litvinova A.V., Novikova S.D. (2026)  
Specific stresses and resources of teachers as  
factors of professional longevity  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 12—32.

## Список источников / References

1. Астраханцева, Е.Ю., Кучумов, А.В., Печеная, Л.Т., Цыганов, А.А. (2023). Профессиональное выгорание: критерии оценки и способы своевременного предотвращения. *Социально-трудовые исследования*, 2(51), 141—151. <https://doi.org/10.34022/2658-3712-2023-51-2-141-151>  
Astakhantseva, E.Yu., Kuchumov, A.V., Pechenaya, L.T., Tsyganov, A.A. (2023). Professional burnout: Assessment criteria and measures of timely prevention. *Sociology and Psychology of labor*, 2(51), 141—151. (In Russ.). <https://doi.org/10.34022/2658-3712-2023-51-2-141-151>
2. Баева, И.А. (2024). Психологическая безопасность образовательной среды: становление направления и перспективы развития. *Экстремальная психология и безопасность личности*, 1(3), 5—19. <https://doi.org/10.17759/epps.2024010301>  
Baeva, I.A. (2024). Psychological safety of the educational environment: formation of directions and development prospects. *Extreme psychology and personal safety*, 1(3), 5—19. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/epps.2024010301>
3. Белозерова, Л.А., Костюнина, Л.И., Баранников, А.А., Печканова, Н.Ю. (2024). Профессиональные деструкции педагогов вуза как условие снижения их профессионального долголетия. *Человеческий капитал*, 10, 227—234. <https://doi.org/10.25629/НС.2024.10.24>  
Belozerova, L.A., Kostyunina, L.I., Barannikov, A.A., Pechkanova, N.Yu. (2024). Professional destruction of university teachers as a condition for reducing their professional longevity. *Human capital*, 10, 227—234. (In Russ.). <https://doi.org/10.25629/НС.2024.10.24>
4. Березина, Т.Н., Зими́на, А.А. (2025). Личностные ресурсы профессионального долголетия представителей профессий особого риска разных возрастных групп. *Экстремальная психология и безопасность личности*, 2(3), 9—31. <https://doi.org/10.17759/epps.2025020301>  
Berezina, T.N., Zimina, A.A. (2025) Personal resources of professional longevity of representatives of special risk professions of different age groups. *Extreme psychology and personal safety*, 2(3), 9—31. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/epps.2025020301>
5. Березина, Т.Н. (2025). Жизненные силы как ресурс профессионального долголетия: обзор отечественных и зарубежных исследований. *Современная зарубежная психология*, 14(2), 47—56. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140205>  
Berezhina, T.N. (2025). Vitality as a resource for professional longevity: A review of foreign and national studies. *Journal of modern foreign psychology*, 14(2), 47—56. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140205>
6. Березина, Т.Н., Деулин, Д.В., Сечко, А.В., Розенова, М.И. (2023). Взаимосвязь профессионального выгорания с показателями возраста и характеристиками образовательной среды. *Психология и право*, 13(3), 193—210. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2023130314>  
Berezhina, T.N., Deulin, D.V., Sechko, A.V., Rozenova, M.I. (2023). The relationship of

Литвинова А.В., Новикова С.Д. (2026)  
Специфические стрессы и ресурсы педагогов как факторы  
профессионального долголетия  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 12—32.

Litvinova A.V., Novikova S.D. (2026)  
Specific stresses and resources of teachers as  
factors of professional longevity  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 12—32.

- professional burnout with indicators of age and characteristics of the educational environment. *Psychology and Law*, 13(3), 193—210. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psylaw.2023130314>
7. Березина, Т.Н., Фасхутдинова, Ю.Ф., Новикова, С.Д. (2023). Взаимосвязь психологической безопасности образовательной среды с показателями профессионального долголетия педагогов. *Человеческий капитал*, 11, 233—242. <https://doi.org/10.25629/НС.2023.11.23>  
Berezhina, T.N., Faskhutdinova, Yu.F., Novikova, S.D. (2023). The relationship between the psychological safety of the educational environment and indicators of teachers' professional longevity. *Human capital*, 11, 233—242. (In Russ.). <https://doi.org/10.25629/НС.2023.11.23>
  8. Васильева, С.Н., Рылская, Е.А. (2023). Психологический тренинг и нарративное интервью как средства развития жизнеспособности человека в пожилом возрасте. *Мир науки. Педагогика и психология*, 11(4). <https://mir-nauki.com/PDF/35PSMN423.pdf>  
Vasilyeva, S.N., Rylskaya, E.A. (2023). Psychological training and narrative interview as a means of developing human viability in old age. *The world of science. Pedagogy and psychology*, 11(4). (In Russ.). <https://mir-nauki.com/PDF/35PSMN423.pdf>
  9. Горбунова, Н.В., Фетисов, А.С. (2023). Психологическое здоровье педагога как фактор профессионального долголетия. *Перспективы науки и образования*, 2, 500—516. <https://doi.org/10.32744/pse.2023.2.29>  
Gorbunova, N.V., Fetisov, A.S. (2023). Psychological health of a teacher as a factor of professional longevity. *Perspectives of Science and Education*, 2, 500—516. (In Russ.). <https://doi.org/10.32744/pse.2023.2.29>
  10. Дикая, Л.Г., Махнач, А.В., Лактионова, А.И. (2018). Индивидуальные и социально-психологические факторы жизнеспособности профессионала. *Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке*, 15(4), 137—146. <https://doi.org/10.31079/1992-2868-2018-15-4-137-146>  
Dikaya, L.G., Makhnach, A.V., Laktionova, A.I. (2018). Individual and socio-psychological factors of a professional's resilience. *Social and Humanitarian Sciences in the Far East*, 15(4), 137—146. (In Russ.). <https://doi.org/10.31079/1992-2868-2018-15-4-137-146>
  11. Зеер, Э.Ф., Сыманюк, Э.Э., Рябухина, А.А., Борисов, Г.И. (2020). Психологические особенности профессионального развития в поздней зрелости. *Образование и наука*, 22(8), 75—107. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-8-75-107>  
Zeer, E.F., Symanyuk, E.E., Ryabukhina, A.A., Borisov, G.I. (2020). Psychological peculiarities of professional development in late adulthood. *Education and Science*, 22(8), 75—107. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-8-75-107>
  12. Зотова, Н.Г., Тихомиров, М.Ю. (2022). Активизация ресурсов педагога в контексте профессионального долголетия. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*, 10, 25—28.  
Zotova, N.G., Tikhomirov, M.Yu. (2022). Activation of teacher's resources in the context of

Литвинова А.В., Новикова С.Д. (2026)  
Специфические стрессы и ресурсы педагогов как факторы  
профессионального долголетия  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 12—32.

Litvinova A.V., Novikova S.D. (2026)  
Specific stresses and resources of teachers as  
factors of professional longevity  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 12—32.

professional longevity. *News of the Volgograd State Pedagogical University*, 10, 25—28. (In Russ.).

13. Киселева Т.В. (2024). Психологическая безопасность и комфортность образовательной среды вуза (опыт эмпирического исследования). *Научный поиск: личность, образование, культура*, 1, 52—58. <https://doi.org/10.54348/SciS.2024.1.8>  
Kiseleva T.V. (2024). Psychological safety and comfort of the educational environment of the university (experience of empirical research). *Scientific research: personality, education, culture*, 1, 52—58. (In Russ.). <https://doi.org/10.54348/SciS.2024.1.8>
14. Кисляков, П.А., Шмелева, Е.А., Кольчугина, Н.И., Фан, Ч.К. (2022). Жизнестойкость и психологическая безопасность педагога в образовательной среде. *Образование и наука*, 24(9), 143—173. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-9-143-173>  
Kislyakov, P.A., Shmeleva, E.A., Kolchugina, N.I., Phan, Ch.K. (2022). Resilience and psychological safety of a teacher in the educational environment. *Education and science*, 24(9), 143—173. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-9-143-173>
15. Кисляков, П.А., Шмелева, Е.А., Меерсон, Л.С. (2023). Психологическая безопасность и коммуникативные трудности преподавателей и студентов при длительном онлайн-обучении. *Высшее образование в России*, 32(1), 148—168. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-1-148-168>  
Kislyakov, P.A., Shmeleva, E.A., Meerson, L.S. (2023). Psychological Safety and Communication Difficulties of Teachers and Students during Long-Term Online Learning. *Higher Education in Russia*, 32(1), 148—168. (In Russ.). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-1-148-168>
16. Кольчугина, Н.И. (2024). Влияние жизнестойкости педагога на психологическую безопасность и благополучие. *Учебный эксперимент в образовании*, 1, 26—39.  
Kolchugina, N.I. (2024). The influence of teacher resilience on psychological safety and well-being. *Educational experiment in education*, 1, 26—39. (In Russ.).
17. Костина, Л.Н., Лаврова, М.С. (2021). Основные теоретические подходы в психологической науке к проблеме профессионального выгорания представителей профессий типа «человек-человек». *Психология и педагогика служебной деятельности*, (3), 43—48. <https://doi.org/10.24412/2658-638X-2021-3-43-48>  
Kostina, L.N., Lavrova, M.S. (2021). The main theoretical approaches in psychological science to the problem of professional burnout of representatives of the “person-to-person” professions. *Psychology and pedagogy of service activities*, 3, 43—48. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2658-638X-2021-3-43-48>
18. Костюнина, Л.И., Быстрова, О.Л., Постнов, Ю.М., Катенков, А.Н. (2024). Профессиональное долголетие педагогов: психолого-педагогические аспекты рассмотрения проблемы. *Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта*, 19(3), 150—158.

Литвинова А.В., Новикова С.Д. (2026)  
Специфические стрессы и ресурсы педагогов как факторы  
профессионального долголетия  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 12—32.

Litvinova A.V., Novikova S.D. (2026)  
Specific stresses and resources of teachers as  
factors of professional longevity  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 12—32.

Kostyunina, L.I., Bystrova, O.L., Postnov, Yu.M., Katenkov, A.N. (2024). Professional longevity of teachers: psychological and pedagogical aspects of considering the problem. *Pedagogical, psychological and medical-biological problems of physical education and sports*, 19(3), 150—158. (In Russ.).

19. Лактионова, А.И. (2022). Возрастные и гендерные различия жизнеспособности человека. Часть 2. *Организационная психология и психология труда*, 7(1), 96—119. [https://doi.org/10.38098/ipran.opwp\\_2022\\_22\\_1\\_005](https://doi.org/10.38098/ipran.opwp_2022_22_1_005)  
Laktionova, A.I. (2022). Age and gender differences in human resilience. Part 2. *Organizational Psychology and Labor Psychology*, 7(1), 96—119. (In Russ.). [https://doi.org/10.38098/ipran.opwp\\_2022\\_22\\_1\\_005](https://doi.org/10.38098/ipran.opwp_2022_22_1_005)
20. Литвинова, А.В. (2020). Психологическая безопасность личности как ресурс биопсихологического возраста. *Человеческий капитал*, 12, 166—176. <https://doi.org/10.25629/НС.2020.12.16>  
Litvinova, A.V. (2020). Psychological security of the individual as a resource of biopsychological age. *Human Capital*, 12, 166—176. (In Russ.). <https://doi.org/10.25629/НС.2020.12.16>
21. Михайлова, А.В., Власова, К.М. (2022). Профессиональные деформации и профессиональное выгорание педагогов. *Педагогическая перспектива*, 2(6), 38—40. [https://doi.org/10.55523/27822559\\_2022\\_2\(6\)\\_38](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_2(6)_38)  
Mikhailova, A.V., Vlasova, K.M. (2022). Professional deformations and professional burnout of teachers. *Pedagogical perspective*, 2(6), 38—40. (In Russ.). [https://doi.org/10.55523/27822559\\_2022\\_2\(6\)\\_38](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_2(6)_38)
22. Никулина, И.В. (2023). Профессиональное выгорание преподавателей вуза. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки*, 25(90), 32—37. <https://doi.org/10.37313/2413-9645-2023-25-90-32-37>  
Nikulina, I.V. (2023). Professional Burnout of University Teachers. *Izvestiya of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. Social Sciences, Humanities, Medical and Biological Sciences*, 25(90), 32—37. (In Russ.). <https://doi.org/10.37313/2413-9645-2023-25-90-32-37>
23. Рыльская, Е.А. (2014). Научные подходы к исследованию жизнеспособности человека в зарубежной психологии. *Теория и практика общественного развития*, 8, 57—58.  
Rylskaya, E.A. (2014). Scientific approaches to the study of human viability in foreign psychology. *Theory and practice of social development*, 8, 57—58. (In Russ.).
24. Смирнова, Е.В., Поштарева, Т.В. (2022). Исследование профессионального выгорания преподавателей. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*, 5, 219—227. <https://doi.org/10.37493/2307-907X.2022.5.25>  
Smirnova, E.V., Poshtareva, T.V. (2022). Research of professional burnout of teachers. *Bulletin*

Литвинова А.В., Новикова С.Д. (2026)  
Специфические стрессы и ресурсы педагогов как факторы  
профессионального долголетия  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 12—32.

Litvinova A.V., Novikova S.D. (2026)  
Specific stresses and resources of teachers as  
factors of professional longevity  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 12—32.

*of the North Caucasus Federal University*, 5, 219—227. (In Russ.).  
<https://doi.org/10.37493/2307-907X.2022.5.25>

25. Савченко, О.А., Мингазов, И.Ф., Новикова, И.И., Чуенко, Н.Ф., Ступа, С.С., Костюк, И.И. (2022). Долгожительство: миф или реальность. *Здоровье — основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения*, 17(3), 1110—1119. Savchenko, O.A., Mingazov, I.F., Novikova, I.I., Chuenko, N.F., Stupa, S.S., Kostyuk, I.I. (2022). Longevity: Myth or Reality. *Health is the Basis of Human Potential: Problems and Solutions*, 17(3), 1110—1119. (In Russ.)
26. Савченко, О.А., Чуенко, Н.Ф., Плотникова, О.В., Савченко, О.А., Савченко, О.О. (2024). Факторы и биомаркеры, связанные с ускоренным старением. *Национальные приоритеты России*, 3, 45—52. Savchenko, O.A., Chuenko, N.F., Plotnikova, O.V., Savchenko, O.A., Savchenko, O.O. (2024). Factors and biomarkers associated with accelerated aging. *National Priorities of Russia*, 3, 45—52. (In Russ.)
27. Свидерская, С.П., Шабашева, Е.А., Игнатович, Ю.О. (2023). Исследование взаимосвязи психического выгорания и факторных признаков профессиональной самореализации учителей. *Перспективы науки и образования*, 2, 517—535. <https://doi.org/10.32744/pse.2023.2.30> Sviderskaya, S.P., Shabasheva, E.A., Ignatovich, Yu.O. (2023). Research on interrelations between mental burnout and factor signs of teachers' professional self-fulfillment. *Perspectives of Science and Education*, 2, 517—535. (In Russ.). <https://doi.org/10.32744/pse.2023.2.30>
28. Смык, Ю.В., Качимская, А.Ю. (2021). Потенциал психологической безопасности педагога как условие психологической безопасности школьника. *Science for Education Today*, 11(1), 42—58. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2101.03> Smyk, Yu.V., Kachimskaya, A.Yu. (2021). The potential of a teacher's psychological safety as a condition for a student's psychological safety. *Science for Education Today*, 11(1) 42—58. (In Russ.). <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2101.03>
29. Сыманюк, Э.Э., Борисов, Г.И., Печеркина, А.А., Савельев, В.В. (2022). Особенности кризиса утраты профессии у педагогов позднего возраста. *Образование и наука*, 24(4), 200—244. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-4-200-244> Symanyuk, E.E., Borisov, G.I., Pecherkina, A.A., Savelyev, V.V. (2022). Features of the crisis of loss of profession among teachers of late age. *Education and Science*, 24(4), 200—244. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-4-200-244>
30. Токарская, Л.В., Мальцев, А.В., Голикова, Н.К. (2025). Исследование профессионального выгорания и жизнестойкости женщин-педагогов. *Педагогическое образование в России*, 2, 317—326. Tokarskaya, L.V., Maltsev, A.V., Golikova, N.K. (2025). A study of professional burnout and resilience of female teachers. *Pedagogical Education in Russia*, 2, 317—326. (In Russ.).

Литвинова А.В., Новикова С.Д. (2026)  
Специфические стрессы и ресурсы педагогов как факторы  
профессионального долголетия  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 12—32.

Litvinova A.V., Novikova S.D. (2026)  
Specific stresses and resources of teachers as  
factors of professional longevity  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 12—32.

31. Финогенова, Т.А., Березина, Т.Н., Литвинова, А.В., Рыбцов, С.А. (2023). Влияние разных видов стресса на биопсихологический возраст. *Современная зарубежная психология*, 12(3), 41—51. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120304>  
Finogenova, T.A., Berezhina, T.N., Litvinova, A.V., Rybtsov, S.A. (2023). Influence of different types of stress on biopsychological age. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 12(3), 41—51. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120304>
32. Шкарин, В.В., Воробьев, А.А., Аджиенко, В.Л., Андриющенко, Ф.А. (2022). Профессиональное долголетие — пути и способы достижения. *Вестник Волгоградского государственного медицинского университета*, 19(2), 19—26. <https://doi.org/10.19163/1994-9480-2022-19-2-19-26>  
Shkarin, V.V., Vorobiev, A.A., Adzhienko, V.L., Andryushchenko, F.A. (2022). Professional longevity – ways and means to achievement. *Bulletin of the Volgograd State Medical University*, 19(2), 19—26. (In Russ.). <https://doi.org/10.19163/1994-9480-2022-19-2-19-26>
33. Шмелева, Е.А., Кисляков, П.А., Кольчугина, Н.И., Фан Ч.К. (2022). Жизнестойкость и психологическая безопасность педагога в образовательной среде. *Образование и наука*, 24(9), 143—173. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-9-143-173>  
Shmeleva, E.A., Kislyakov, P.A., Kolchugina, N.I., and Phan Ch.K. (2022). Hardiness and Psychological Safety of a Teacher in an Educational Environment. *Education and Science*, 24(9), 143—173. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-9-143-173>
34. Dominguez, L.J., Veronese, N., Barbagallo, M. (2024). The link between spirituality and longevity. *Aging Clinical and Experimental Research*, 36, 32. <https://doi.org/10.1007/s40520-023-02684-5>
35. Gedvilienė, G., Didžiulienė, R. (2020). The Interaction between Teachers' Professional Burnout and Professional Satisfaction. *Pedagogika*, 137(1), 66—82. <https://doi.org/10.15823/p.2020.137.4>
36. Lavrusheva, O. (2020). The concept of vitality. Review of the vitality-related research domain. *New Ideas in Psychology*, 56, 100752. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2019.100752>
37. Strizhitskaya, O., Petrash, M., Golubitskaya, D., Kuzmina, M., Krupina, K., Shchukin, A., Engelhardt, E. (2023). Futurization of Aging: Subjective Beliefs and Effects. *Behavioral Sciences*, 13(1), 4. <https://doi.org/10.3390/bs13010004>

## Информация об авторах

Анна Викторовна Литвинова, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры научных основ экстремальной психологии, факультет «Экстремальная психология», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6783-3144>, e-mail: [annaviktorovna@mail.ru](mailto:annaviktorovna@mail.ru)

Литвинова А.В., Новикова С.Д. (2026)  
Специфические стрессы и ресурсы педагогов как факторы  
профессионального долголетия  
*Экстремальная психология и безопасность личности,*  
3(1), 12—32.

Litvinova A.V., Novikova S.D. (2026)  
Specific stresses and resources of teachers as  
factors of professional longevity  
*Extreme Psychology and Personal Safety,*  
3(1), 12—32.

*Светлана Дмитриевна Новикова*, педагог-психолог, муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение гимназия «САН» (МБОУ гимназия «САН»), Пенза, Российская Федерация, e-mail: nsd67@yandex.ru

### **Information about the authors**

*Anna V. Litvinova*, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor, Department of Scientific Foundations of Extreme Psychology, Faculty of Extreme Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6783-3144>, e-mail: annaviktorovna@mail.ru

*Svetlana D. Novikova*, teacher-psychologist, municipal budgetary educational institution gymnasium “SAN”, Penza, Russian Federation, e-mail: nsd67@yandex.ru

### **Вклад авторов**

Литвинова А.В. — идеи исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

Новикова С.Д. — применение статистических, математических и других методов для анализа данных; проведение эксперимента; сбор и анализ данных; визуализация результатов исследования.

Оба автора приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

### **Contribution of the authors**

*Anna V. Litvinova* — ideas of the study; manuscript annotation, writing, and formatting; planning of the research; supervision of the research process.

*Svetlana D. Novikova* — application of statistical, mathematical and other methods for data analysis; conducting the experiment; data collection and analysis; visualization of research results.

Both authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

### **Конфликт интересов**

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

### **Conflict of interest**

The authors declare no conflict of interest.

### **Декларация об этике**

Исследование было рассмотрено и одобрено Этической комиссией Ученого совета факультета «Экстремальная психология» ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (№ протокола 12 от 23.12.2025).

Литвинова А.В., Новикова С.Д. (2026)  
Специфические стрессы и ресурсы педагогов как факторы  
профессионального долголетия  
*Экстремальная психология и безопасность личности,*  
3(1), 12—32.

Litvinova A.V., Novikova S.D. (2026)  
Specific stresses and resources of teachers as  
factors of professional longevity  
*Extreme Psychology and Personal Safety,*  
3(1), 12—32.

## **Ethics statement**

The study was reviewed and approved by the Ethics Committee of the Academic Council of the Department of Extreme Psychology of the Moscow State University of Psychology and Education (report no. 12, 2025/12/23).

Поступила в редакцию 19.01.2026  
Поступила после рецензирования 29.01.2026  
Принята к публикации 02.02.2026  
Опубликована 31.03.2026

Received 2026.01.19  
Revised 2026.01.29  
Accepted 2026.02.02  
Published 2026.03.31

Научная статья | Original paper

## Цифровизация образовательного процесса как фактор психологического благополучия педагогов в Республике Башкортостан

Ю.Ф. Фасхутдинова<sup>1</sup>✉

<sup>1</sup> Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Школа № 8 имени Ивана Петровича Хатунцева», Уфа, Российская Федерация

✉ yulia.fatykhovna@mail.ru

### Резюме

**Контекст и актуальность.** Современные технологические преобразования существенно меняют традиционные методы обучения, создавая новые вызовы и возможности для педагогической деятельности. В этом контексте важно понять, как эти изменения сказываются на психологическом благополучии педагогов.

**Цель:** изучить взаимосвязь факторов цифровизации учебного процесса с показателями субъективного благополучия педагога. **Гипотеза.** Цифровизация образования может как повышать, так и понижать психологическое благополучие педагогов. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие педагоги средних школ г. Уфы в возрасте 30—55 лет: 80 человек, из них женщин 80%. Методы: 1) Анкета для оценки специфических педагогических стрессов и рисков (авторы: Т.А. Финогенова, Т.Н. Березина); 2) Методика диагностики субъективного благополучия личности (Экспресс-вариант шкалы К. Рифф). Методы математической статистики: корреляционный анализ Спирмана, кластерный анализ Google Colab. **Результаты.** В Республике Башкортостан уровень цифровизации образования выше среднего: педагоги тратят в среднем 2,8 часа в день на работу с компьютером и используют 6,1 вида цифровой деятельности из 9 возможных. При этом цифровизация воспринимается педагогами как стресс. Главные факторы: перегрузка информацией и сбои сети (71%), избыток платформ (70%), рост нагрузки (60%), проблемы конфиденциальности (52%) и потеря живого контакта с учениками (51%). Однако выявлена позитивная корреляция между уровнем цифровизации и психологическим благополучием педагогов. Психологическое благополучие повышают: частота использования технологий, число используемых цифровых инструментов, количество видов деятельности, в которых используются цифровые технологии, дистанционный формат работы. Ключевой фактор: поддержка администрации. Выделено 3 типа педагогов: 1) педагоги среднего возраста, активно использующие цифровые технологии и имеющие самый высокий уровень психологического благополучия; 2) молодые педагоги, «недовольные жизнью и работой», минимально использующие

Фасхутдинова Ю.Ф. (2026)  
Цифровизация образовательного процесса как фактор  
психологического благополучия педагогов в  
Республике Башкортостан  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 33—52.

Faskhutdinova Yu.F. (2026)  
Digitalization of the educational process as a factor in the  
psychological well-being of teachers in the Republic of  
Bashkortostan  
*Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 33—52.

цифровые технологии; 3) старшие педагоги со средним уровнем психологического благополучия, использующие цифровые технологии и испытывающие от этого стресс. **Выводы.** Несмотря на стресс, активное использование цифровых инструментов при поддержке администрации способствует психологическому благополучию педагогов.

**Ключевые слова:** психологическое благополучие, педагогическая деятельность, учителя средних школ, цифровизация образования, риски цифровизации

**Благодарности.** Автор благодарит администрацию Московского государственного психолого-педагогического университета за возможность принять участие в его научном проекте, руководителя проекта Т.Н. Березину и выражает благодарность всем педагогам Республики Башкортостан, принявшим участие в исследовании.

**Для цитирования:** Фасхутдинова, Ю.Ф. (2026). Цифровизация образовательного процесса как фактор психологического благополучия педагогов в Республике Башкортостан. *Экстремальная психология и безопасность личности*, 3(1), 33—52. <https://doi.org/10.17759/epps.20265030102>

## **Digitalization of the educational process as a factor in the psychological well-being of teachers in the Republic of Bashkortostan**

**Yu.F. Faskhutdinova**<sup>1</sup>✉

<sup>1</sup> Municipal Autonomous General Education Institution “School No. 8 named after Ivan Petrovich Khatuntsev”, Ufa, Russian Federation

✉ yulia.fatykhovna@mail.ru

### **Abstract**

**Context and relevance.** Modern technological transformations are significantly changing traditional teaching methods, creating new challenges and opportunities for teaching. In this context, it is important to understand how these changes impact teachers' psychological well-being. **Objective:** to study the relationship between factors of digitalization of the educational process and indicators of subjective well-being of teachers. **Hypothesis.** Digitalization of education can both increase and decrease teachers' psychological well-being. **Methods and materials.** The study involved 80 teachers from Ufa secondary schools aged 30—55, 80% of whom were women. Methods: 1) Questionnaire for assessing specific pedagogical stresses and risks (authors: T.A. Finogenova, T.N. Berezina); 2) Methodology for diagnosing subjective well-being of an individual (Express version of the K. Ryff scale). Methods of mathematical statistics (Spearman correlation analysis, Google Colab cluster analysis). **Results.** In the Republic of Bashkortostan, the level of digitalization in education is above average: teachers spend an average of 2.8 hours per day working with a computer and use 6.1 types of digital activities out of 9 possible. Moreover, teachers perceive digitalization as stressful. The main factors are: information overload

Фасхутдинова Ю.Ф. (2026)  
Цифровизация образовательного процесса как фактор  
психологического благополучия педагогов в  
Республике Башкортостан  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 33—52.

Faskhutdinova Yu.F. (2026)  
Digitalization of the educational process as a factor in the  
psychological well-being of teachers in the Republic of  
Bashkortostan  
*Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 33—52.

and network failures (71%), an excess of platforms (70%), increased workload (60%), privacy issues (52%), and loss of face-to-face contact with students (51%). However, a positive correlation was found between the level of digitalization and the psychological well-being of teachers. Psychological well-being is improved by: frequency of technology use, the number of digital tools used, the number of activities that utilize digital technologies, and remote work. A key factor is administrative support. Three types of teachers were identified: 1) middle-aged teachers who actively use digital technologies and have the highest level of psychological well-being; 2) young teachers, “dissatisfied with life and work”, using digital technologies minimally; 3) senior teachers with an average level of psychological well-being, using digital technologies and experiencing stress from it. **Conclusions.** Despite stress, the active use of digital tools with administrative support contributes to teachers' psychological well-being.

**Keywords:** psychological well-being, teaching activities, secondary school teachers, digitalization of education, risks of digitalization

**Acknowledgements.** The author thanks the administration of the Moscow State University of Psychology and Education for the opportunity to participate in his research project, the project manager T.N. Berezina, and expresses gratitude to all teachers of the Republic of Bashkortostan who took part in the study.

**For citation:** Faskhutdinova, Yu.F. (2026). Digitalization of the educational process as a factor in the psychological well-being of teachers in the Republic of Bashkortostan. *Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 33—52. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/epps.2026030102>

## Введение

**Актуальность.** Рост цифровизации образования в Республике Башкортостан шел ускоренными темпами в последние годы, во многом под влиянием государственной стратегии, инициатив Минобразования и вынужденной дистанционной формы обучения в условиях пандемии. В этом контексте педагоги сталкиваются с необходимостью постоянного повышения квалификации, освоения новых сервисов и технологий, адаптации к онлайн- и гибридным форматам уроков. Психологическое благополучие педагогов связано с уровнем профессионального стресса, самооценкой, чувством контроля над процессом обучения и удовлетворенностью работой. Цифровизация может как снижать стресс за счет автоматизации рутинных задач и расширения возможностей персонализации обучения, так и порождать новые источники напряжения: информационную перегрузку, нехватку времени на освоение инструментов, страх перед ошибками в онлайн-коммуникации, проблемы кибербезопасности и защиты данных. Для Республики Башкортостан, с ее различными муниципалитетами, сельскими и городскими школами, проблема цифрового неравенства и различий в доступе к ресурсам приобретает особую значимость. Психологическое благополучие педагогов здесь зависит не только от личной мотивации и компетентности, но и от организационных условий: технической поддержки, инфраструктуры, методического сопровождения и возможностей профессионального роста. Психологическое благополучие тесно связано с общим

Фасхутдинова Ю.Ф. (2026)  
Цифровизация образовательного процесса как фактор  
психологического благополучия педагогов в  
Республике Башкортостан  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 33—52.

Faskhutdinova Yu.F. (2026)  
Digitalization of the educational process as a factor in the  
psychological well-being of teachers in the Republic of  
Bashkortostan  
*Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 33—52.

благополучием и возможным профессиональным долголетием специалиста (Березина, Стельмах, Саральпова, 2025).

Современные исследования демонстрируют неоднозначное влияние цифровых технологий на профессиональное самочувствие педагогов. С одной стороны, они расширяют дидактические возможности, с другой — формируют новые стрессовые факторы. Согласно данным (Торкаченко, 2020), ключевыми стрессорами выступают рост объема цифровой документации, а также длительная работа за компьютером, включая сложности освоения дистанционных форматов. Д.Р. Мерзлякова в качестве стрессоров называет: заполнение большого количества документации, число которой возросло в результате цифровой трансформации образовательного процесса; проблемы со здоровьем, связанные с длительной работой за компьютером; сложности с подготовкой и проведением дистанционных занятий (Мерзлякова, 2022). Исследование Н.Р. Хакимовой с соавторами выявило дифференциацию рисков: у вузовских педагогов доминирует когнитивная перегрузка, тогда как школьные учителя чаще сталкиваются с эмоциональной истощаемостью. Это объясняется различиями в характере деятельности: преподаватели вузов преимущественно работают с контентом, а школьные педагоги — с эмоционально насыщенными межличностными взаимодействиями (Хакимова, Матлаш, Григорьева, 2022).

Особую роль играют психологические последствия внедрения технологий, отмеченные М.С. Яницким: изменение пространственно-временных характеристик межличностного взаимодействия субъектов образовательной среды, «обезличивание», а также виртуализация общения, связанные с использованием средств электронной образовательной коммуникации (Яницкий, 2019). Эти факторы особенно актуальны для сельских школ и педагогов старшего возраста, составляющих значительную долю педагогического корпуса Башкортостана.

Современные подходы к оценке психологического благополучия педагогов интегрируют как негативные (ускорение индекса биологического старения), так и позитивные (ресурсные) компоненты (Березина, 2025).

В условиях цифровизации особую значимость приобретает цифровая компетентность как защитный фактор. Исследование Д.Р. Мерзляковой на выборке в 220 педагогов показало: у педагогов с высоким уровнем профессионального мастерства выгорание возникает в силу их высокой требовательности к себе и окружающим, высокого уровня ответственности, а у педагогов с низким уровнем профессионального мастерства причины выгорания связаны, в том числе, с недостаточной цифровой компетентностью, а также с некоторыми личностными особенностями (Мерзлякова, 2022).

Разделение педагогической общности на подтипы по какому-то профессиональному признаку показано и другими исследователями цифровизации. Например, в исследованиях О.С. Виндекер с соавторами выборка разделилась на более молодых, технологически продвинутых и имеющих опыт обучения в Интернете и других электронных форматах, и более консервативных, опирающихся на привычку, опыт, осязаемый результат, который уже играет в их жизни определенную роль. Также авторами выделены факторы привлечения педагогов к онлайн-формату обучения, независимо от их отношения к цифровизации вообще: возможность обучаться вне стен учебного помещения (территориальная доступность), удобство, связанное с возможностью самому планировать свой режим и учиться в желаемом

Фасхутдинова Ю.Ф. (2026)  
Цифровизация образовательного процесса как фактор  
психологического благополучия педагогов в  
Республике Башкортостан  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 33—52.

Faskhutdinova Yu.F. (2026)  
Digitalization of the educational process as a factor in the  
psychological well-being of teachers in the Republic of  
Bashkortostan  
*Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 33—52.

темпе. Основным минусом респонденты называли отсутствие привычного общения с преподавателем, что снижает эффективность обучения (Виндекер и др., 2017).

Пандемия COVID19 резко актуализировала проблему обеспечения психологического благополучия педагогов в условиях перехода на дистанционное (с преобладанием цифровых технологий) обучение. Исследование Журавлевой и соавторов выявило, что 68 % педагогов испытали усиление симптомов выгорания при переходе на дистанционное обучение, причем основными причинами стали: технические сбои, дефицит времени на подготовку, социальная изоляция (Журавлева и др., 2021). Но при этом, как показывают многие исследования, развитие цифровой компетентности педагога открывает перед учителем широкий спектр возможностей, обогащающих образовательную среду и позволяющих сделать образовательный процесс более динамичным (Носкова, Петрова, 2020).

Для Башкортостана особую значимость имеют территориально обусловленные факторы. Как отмечает Н.Р. Хакимова, существуют региональные особенности процессов цифровизации образования, связанные со значимой долей сельских школ. Сравнительный анализ показывает, что Башкортостан занимает средние позиции по уровню цифровой компетентности педагогов. Основные дефициты: недостаточные навыки анализа данных, средние компетенции в области цифровых технологий, недостаток оборудования в связи с малым количеством учеников в некоторых сельских классах, что приводит к повышенному стрессу педагогов, вынужденных проводить занятия (Хакимова, Матлаш, Григорьева, 2022).

Таким образом, подводя итог анализа научной литературы, можно сказать, что цифровизация образования выступает двойственным фактором психологического благополучия: с одной стороны, увеличивает нагрузку, с другой — при грамотной реализации снижает сложность выполнения рутинных задач. Для Башкортостана характерны специфические риски: высокая доля сельских школ с дефицитом ресурсов; неравномерность цифровой инфраструктуры; возрастные особенности педагогического состава.

**Цель** настоящего исследования: изучение взаимосвязи специфических стрессовых факторов образовательной деятельности, связанных с цифровизацией учебного процесса, с показателями субъективного благополучия педагога.

**Гипотеза исследования.** Цифровизация образования может как повышать, так и понижать психологическое благополучие педагогов.

## Материалы и методы

**Испытуемые:** 80 человек — учителей средних школ Уфы в возрасте от 24 до 58 лет, из них 14 человек мужчины, 66 — женщины.

### Методы

1. Анкета для оценки специфических педагогических стрессов и рисков (авторы Т.А. Финогенова, Т.Н. Березина). Анкета включала в себе следующие вопросы:

- Преподаваемые дисциплины, ранжированные в порядке повышения сложности (1 — начальные классы, 2 — трудовое обучение и дисциплины эстетического цикла, 3 — общественные и гуманитарные дисциплины, 4 — математические и естественно-научные дисциплины.

- Стаж педагогической работы.

Фасхутдинова Ю.Ф. (2026)  
Цифровизация образовательного процесса как фактор  
психологического благополучия педагогов в  
Республике Башкортостан  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 33—52.

Faskhutdinova Yu.F. (2026)  
Digitalization of the educational process as a factor in the  
psychological well-being of teachers in the Republic of  
Bashkortostan  
*Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 33—52.

- Квалификационная категория (варианты ответов ранжировалась от «без категории» до «высшей категории»).
- Учебная нагрузка (варианты ответов ранжировалась от «менее 0,5 ставки» до «более 1 ставки»).
- Режим работы (варианты ответов ранжировалась от «только в первую (утреннюю) смену» до «в разные смены»).
- Режим проведения занятий (варианты ответов ранжировалась от «дистанционный» до «очный»).
- Количество почетных званий и наград (при наличии).
- Общее количество классов/групп, в которых проводятся занятия.
- Частота использования цифровых технологий в рамках работы (варианты ответов ранжировалась от «не используются» — 1 балл до «регулярно» — 4 балла).
- Продолжительность времени в день, проводимого за компьютером в рамках профессиональной деятельности (варианты ответов ранжировалась от «менее 2 часов» до «более 6 часов»).
- Наличие поддержки администрации (варианты ответов ранжировалась от «никогда — администрацию это не волнует» — 1 балл до «всегда — администрация проявляет участие и интерес» — 4 балла).
- Изменение учебной нагрузки (варианты ответов ранжировались от «работать стало проще и быстрее» — 1 балл до «работы стало значительно больше» — 4 балла).
- Количество цифровых платформ, используемых в профессиональной деятельности (максимум 12).
- Количество используемых цифровых инструментов (максимум 16).
- Количество видов деятельности, в которых используются цифровые ресурсы (максимум 9).
- Количество областей коммуникаций, в которых используются цифровые (коммуникации с коллегами, учащимися, родителями — максимум 6).
- Количество факторов, связанных с цифровыми технологиями, вызывающих стресс (перечислены факторы: освоение новых программ, сбои сети и технические проблемы, чрезмерное количество платформ и регистраций, платный контент / ограниченный доступ к ресурсам, увеличение рабочей нагрузки, недостаточная поддержка администрации, потеря живого контакта с учениками, перегрузка информацией, проблемы с конфиденциальностью данных, влияние на здоровье, другое — максимум 11).

2. Методика диагностики субъективного благополучия личности (экспресс-вариант шкалы К. Рифф, авторы Р.М. Шамионов, Т.В. Бескова). Методика включала следующие шкалы: эмоциональное благополучие, экзистенциально-деятельностное благополучие, эго-благополучие, гедонистическое благополучие, социально-нормативное благополучие, интегративная шкала субъективного благополучия.

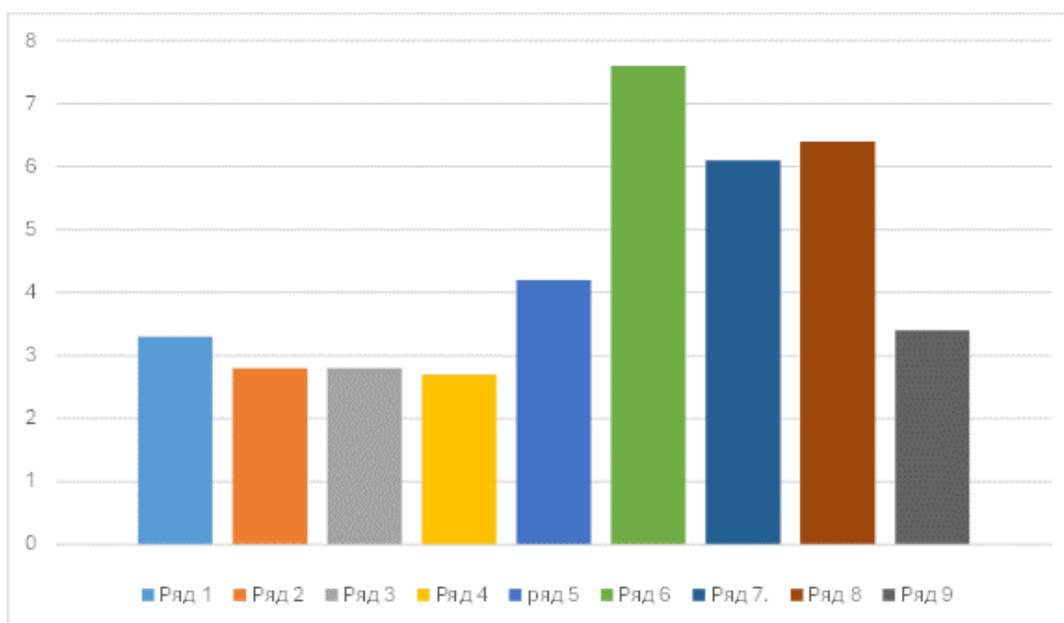
#### **Методы статистической обработки**

- 1) Описательная статистика.
- 2) Корреляционный анализ (Спирмана).

- 3) Кластерный анализ, выполненный с помощью Искусственного интеллекта Google Colab. Использовался метод PCA — метод главных компонент (Principal Component Analysis). Кластеризацию осуществляли по методу К средних. Количество К = 3, оно было определено по методу локтя. Также с помощью ИИ была осуществлена визуализация полученных кластеров, проанализированы значимые различия и дана интерпретация типов.

### Результаты

Наиболее важные показатели цифровизации образования в Башкортостане представлены ниже (рис. 1).



**Рис. 1.** Использование цифровых технологий педагогами (средние значения показателей по шкалам): Ряд 1. Частота использования цифровых технологий; Ряд 2. Среднее время (в часах), проводимое в день за компьютером; Ряд 3. Поддержка администрации; Ряд 4. Влияние цифровизации на рабочую нагрузку; Ряд 5. Количество используемых цифровых платформ; Ряд 6. Количество используемых цифровых ресурсов; Ряд 7. Количество видов деятельности, в которых используются цифровые ресурсы; Ряд 8. Количество стресс-факторов, связанных с цифровизацией; Ряд 9. Количество сфер коммуникации, в которых используются цифровые технологии

**Fig. 1.** Use of digital technologies by teachers (average values of indicators by scales): Row 1. Frequency of digital technology use; Row 2. Average time (in hours) spent per day on the computer; Row 3. Administration support; Row 4. Impact of digitalization on workload; Row 5.

Фасхутдинова Ю.Ф. (2026)  
 Цифровизация образовательного процесса как фактор  
 психологического благополучия педагогов в  
 Республике Башкортостан  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
 3(1), 33—52.

Faskhutdinova Yu.F. (2026)  
 Digitalization of the educational process as a factor in the  
 psychological well-being of teachers in the Republic of  
 Bashkortostan  
*Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 33—52.

Number of digital platforms used; Row 6. Number of digital resources used; Row 7. Number of activities in which digital resources are used; Row 8. Number of stressors associated with digitalization; Row 9. Number of communication areas in which digital technologies are used

Как видно из рис. 1, средняя частота использования цифровых технологий педагогами равна 3,4 (между «время от времени» и «регулярно»).

Среднее время в часах, проводимое за компьютером, равно 2,8.

Поддержку администрации в среднем педагоги оценивают на 2,8 (между «редко» и «часто»).

Влияние цифровизации на рабочую нагрузку в среднем оценивают на 2,7 (между «не замечаю разницы» и «нагрузка увеличилась, но терпимо»).

Среднее количество используемых цифровых платформ равно 4,2.

Среднее количество используемых цифровых ресурсов равно 7,6.

Среднее количество видов деятельности, в которых цифровые технологии используются, равно 6,1.

Среднее количество стресс-факторов, связанных с цифровизацией, равно 6,4.

Среднее количество областей коммуникации, в которых используются цифровые технологии, равно 3,4.

Исходя из полученных значений, можно сказать, что в Башкортостане цифровые технологии педагогами используются в профессиональной деятельности достаточно активно.

Мы проранжировали стресс-факторы цифровизации, которые отмечали у себя педагоги. В табл. 1 показан процент педагогов, отмечающих данный показатель для себя как стресс-фактор.

Таблица 1 / Table 1

**Стресс-факторы цифровизации образования для педагогов Башкортостана**  
**Stress factors of digitalization of education for teachers in Bashkortostan**

<b>Стресс-факторы / Stressors</b>	<b>Процент педагогов, отметивших этот фактор / Percentage of teachers who noted this factor</b>
Освоение новых программ / Learning new programs	48
Сбои сети и технические проблемы / Network outages and technical issues	71
Чрезмерное количество платформ и регистраций / Too many platforms and registrations	70
Платный контент / ограниченный доступ к ресурсам / Paid content/limited access to resources	60
Увеличение рабочей нагрузки / Increased workload	60
Недостаточная поддержка администрации / Insufficient administrative support	48

Фасхутдинова Ю.Ф. (2026)  
 Цифровизация образовательного процесса как фактор  
 психологического благополучия педагогов в  
 Республике Башкортостан  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
 3(1), 33—52.

Faskhutdinova Yu.F. (2026)  
 Digitalization of the educational process as a factor in the  
 psychological well-being of teachers in the Republic of  
 Bashkortostan  
*Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 33—52.

Потеря живого контакта с учениками / Loss of face-to-face contact with students	51
Перегрузка информацией / Information overload	71
Проблемы с конфиденциальностью данных / Data privacy issues	52
Влияние на здоровье / Health impact	70
Другое / Other	34

Как видно из таблицы, наибольшая нагрузка приходится на факторы «перегрузка информацией» и «сбои сети» — их отметили 71% педагогов. На втором месте «чрезмерное количество платформ и регистраций» и «влияние на здоровье» — 70% педагогов. На третьем месте «платный контент / ограниченный доступ к ресурсам» и «увеличение рабочей нагрузки» — 60%. На четвертом месте проблемы с конфиденциальностью данных — 52%. На пятом — потеря живого контакта с учениками — 51%. На шестом месте «освоение новых программ», «недостаточная поддержка администрации» — 48%. Пункт «другое» выбрали 34% педагогов.

Далее мы провели корреляционный анализ демографическо-профессиональных показателей цифровизации и психологического благополучия педагогов (табл. 2), показатели, не давшие значимых корреляций с психологическим благополучием, в таблицу не включены.

Таблица 2 / Table 2

**Коэффициенты корреляции демографическо-профессиональных характеристик и показателей цифровизации с показателями психологического благополучия педагогов**  
**Correlation coefficients of demographic and professional characteristics and digitalization indicators with indicators of psychological well-being of teachers**

	Психологическое благополучие / Psychological well-being					Интегративная шкала / Integrative scale
	Эмоциональное благополучие / Emotional well-being	Экзистенциально-деятельностное благополучие / Existential-activity well-being	Эго-благополучие / Ego-well-being	Гедонистическое благополучие / Hedonic well-being	Социально-нормативное благополучие / Social-normative well-being	
Преподаваемые дисциплины / Subjects taught	0,12	0,25*	0,11	-0,12	0,18	0,16
Режим проведения занятий / Class schedule	-0,20	-0,24*	-0,29**	-0,15	-0,21	-0,26*

Фасхутдинова Ю.Ф. (2026)  
 Цифровизация образовательного процесса как фактор  
 психологического благополучия педагогов в  
 Республике Башкортостан  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
 3(1), 33—52.

Faskhutdinova Yu.F. (2026)  
 Digitalization of the educational process as a factor in the  
 psychological well-being of teachers in the Republic of  
 Bashkortostan  
*Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 33—52.

Количество наград / Number of awards	0,10	0,15	0,23*	0,09	0,15	0,18
Частота использования цифровых технологий / Frequency of digital technology use	0,27*	0,28*	0,29**	0,18	0,34**	0,33**
Поддержка администрации / Administrative support	0,25*	0,32**	0,21	0,27*	0,14	0,29**
Количество используемых цифровых платформ / Number of digital platforms used	0,32**	0,32**	0,25*	0,09	0,4**	0,35**
Количество используемых цифровых инструментов / Number of digital tools used	0,50**	0,52**	0,35**	0,30**	0,55**	0,45**
Количество видов деятельности / Number of activities	0,38**	0,40**	0,36**	0,26*	0,42**	0,48**
Количество областей коммуникаций / Number of communication areas	0,30**	0,23*	0,27*	0,13	0,29**	0,30**
Сбои сети / Network outages	0,21	0,28*	0,05	0,04	0,26*	0,24*
Чрезмерное количество платформ / Excessive number of platforms	0,22*	0,24*	0,16	0,06	0,20	0,23*
Платный контент / Paid content	0,12	0,12	0,33**	-0,01	0,09	0,16

*Примечание:* «\*» — различия данного индекса старения достоверно по сравнению с прогнозируемым при  $p \leq 0,05$ ; «\*\*» — различия данного индекса старения достоверно по сравнению с прогнозируемым  $p \leq 0,01$ .

*Note:* «\*» — differences in this aging index are significant compared to the predicted one at  $p < 0.05$ ; «\*\*» — differences in this aging index are significant compared to the predicted one at  $p < 0.01$ .

С эмоциональным благополучием положительно коррелируют: частота использования цифровых технологий (0,27), поддержка администрации (0,25), количество используемых цифровых платформ (0,32), количество используемых цифровых инструментов (0,50), количество видов деятельности, в которых применяются цифровые технологии (0,38),

Фасхутдинова Ю.Ф. (2026)  
Цифровизация образовательного процесса как фактор  
психологического благополучия педагогов в  
Республике Башкортостан  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 33—52.

Faskhutdinova Yu.F. (2026)  
Digitalization of the educational process as a factor in the  
psychological well-being of teachers in the Republic of  
Bashkortostan  
*Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 33—52.

количество областей коммуникаций (0,30) и стресс-фактор «чрезмерное количество платформ» (0,22).

С экзистенциально-деятельностным благополучием положительно коррелируют: преподаваемые дисциплины (ранжированные по степени сложности — 0,25), частота использования цифровых технологии (0,28), поддержка администрации (0,32), количество используемых цифровых платформ (0,32), количество используемых цифровых инструментов (0,52), количество видов деятельности (0,40), количество областей коммуникаций (0,28), чрезмерное количество платформ (0,24); отрицательно коррелирует режим проведения занятий (-0,24).

С эго-благополучием положительно коррелируют: количество наград (0,23), частота использования цифровых технологии (0,29), количество используемых цифровых платформ (0,25), количество используемых цифровых инструментов (0,35), количество видов деятельности (0,36), количество областей коммуникаций (0,27), платный контент (0,33); отрицательно коррелирует режим проведения занятий (-0,29).

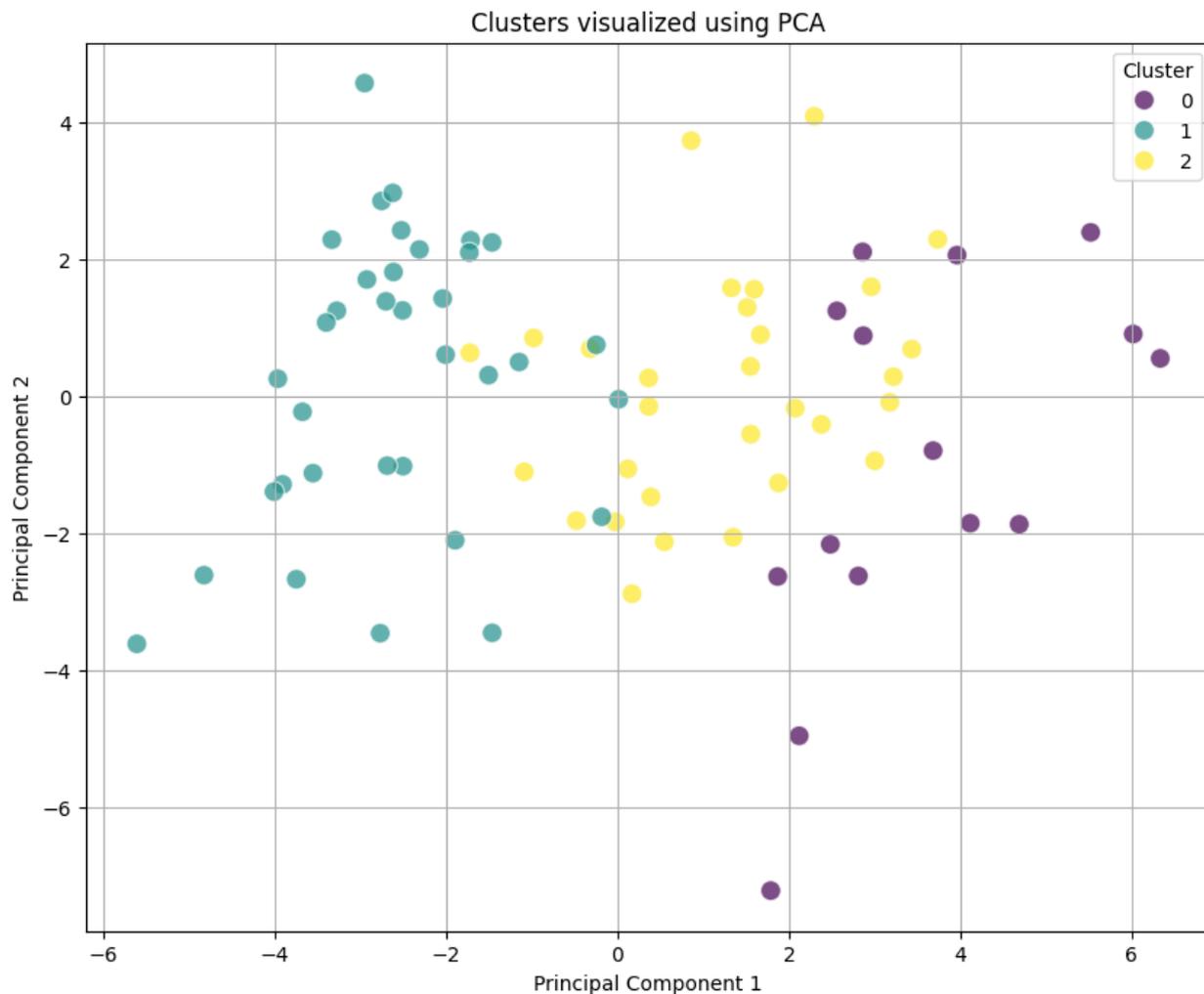
С гедонистическим благополучием положительно коррелируют: поддержка администрации (0,27), количество используемых цифровых инструментов (0,30), количество видов деятельности (0,26).

С социально-нормативным благополучием положительно коррелируют: частота использования цифровых технологий (0,34), количество используемых цифровых платформ (0,4), количество используемых цифровых инструментов (0,55), количество видов деятельности (0,42), количество областей коммуникаций (0,29), сбой сети (0,26).

С интегративной шкалой положительно коррелируют: частота использования цифровых технологий (0,33), поддержка администрации (0,29), количество используемых цифровых платформ (0,35), количество используемых цифровых инструментов (0,45), количество видов деятельности (0,48), количество областей коммуникаций (0,30), сбой сети (0,24), чрезмерное количество платформ (0,23); отрицательно коррелирует режим проведения занятий (-0,26).

Отсутствуют корреляции показателей психологического благополучия с: квалификационной категорией, режимом работы, общим количеством классов, продолжительностью времени в день, проводимого за компьютером, влиянием цифровизации на рабочую нагрузку.

Далее мы выделили типы педагогов с помощью кластерного анализа (рис. 2).



**Рис. 2.** Визуализация кластеров по методу К-средних, выполненная искусственным интеллектом Google Colab: Clusters visualized using PCA — Кластеры визуализированы с помощью PCA; PCA — метод главных компонент (Principal Component Analysis); Principal Component 1 — принципиальный компонент 1 (ось X); Principal Component 2 — принципиальный компонент 2 (ось Y).

**Fig. 2.** K-means cluster visualization powered by Google Colab

Фасхутдинова Ю.Ф. (2026)  
Цифровизация образовательного процесса как фактор  
психологического благополучия педагогов в  
Республике Башкортостан  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 33—52.

Faskhutdinova Yu.F. (2026)  
Digitalization of the educational process as a factor in the  
psychological well-being of teachers in the Republic of  
Bashkortostan  
*Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 33—52.

Как видно из рисунка, у нас выделилось три кластера, соответствующих трем типам педагогов. Искусственный интеллект Google Colab дал следующую характеристику каждого типа по всем отличиям, значимым по его расчетам.

Кластер 0 (15 наблюдений). Первый тип:

- Относительно высокие средние значения по таким показателям благополучия, как эмоциональное благополучие (42,07), экзистенциально-деятельностное благополучие (42,40), эго-благополучие (19,80), гедонистическое благополучие (13,80) и социально-нормативное благополучие (22,13).
- Низкий показатель по перегрузке информацией (0,60).
- Высокий показатель по возрасту (40,40) и стажу педагогической работы (3,87).

Кластер 0 характеризуется наиболее высокими показателями эмоционального и экзистенциального благополучия, а также высоким эго-благополучием, что указывает на самодостаточность, самоуважение и способность к адаптации. Это может быть группа опытных педагогов, которые успешно справляются со стрессом и получают удовольствие от работы.

Кластер 1 (35 наблюдений). Второй тип:

- Самые низкие средние значения по всем показателям благополучия: эмоциональное благополучие (30,31), экзистенциально-деятельностное благополучие (28,17), эго-благополучие (14,51), гедонистическое благополучие (11,40) и социально-нормативное благополучие (15,34).
- Самый низкий показатель по возрасту (30,31) и стажу педагогической работы (3,86).
- Относительно низкий показатель по перегрузке информацией (0,57) и проблемам с конфиденциальностью данных (0,34).

Кластер 1 характеризуется наиболее низкими показателями благополучия по всем шкалам, что может свидетельствовать о высокой подверженности стрессу, низкой самооценке и неудовлетворенности работой и жизнью в целом. Это может быть группа молодых или менее опытных педагогов, которые сталкиваются с трудностями адаптации и эмоциональным выгоранием.

Кластер 2 (30 наблюдений). Третий тип:

- Показатели благополучия находятся между Кластером 0 и Кластером 1.
- Самый высокий показатель по перегрузке информацией (0,93), проблемам с конфиденциальностью данных (0,70) и влиянию на здоровье (0,90).
- Показатели «Возраст» (41,57) и «Стаж педагогической работы» (4,20) самые высокие из всех кластеров.

Кластер 2 находится между предыдущими группами, но при этом выделяется высокой степенью перегрузки информацией, проблемами с конфиденциальностью данных и влиянием на здоровье. Это может указывать на группу педагогов, которые активно используют цифровые технологии в своей работе, но при этом испытывают негативные последствия от этого.

Фасхутдинова Ю.Ф. (2026)  
Цифровизация образовательного процесса как фактор  
психологического благополучия педагогов в  
Республике Башкортостан  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 33—52.

Faskhutdinova Yu.F. (2026)  
Digitalization of the educational process as a factor in the  
psychological well-being of teachers in the Republic of  
Bashkortostan  
*Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 33—52.

## Обсуждение результатов

По результатам проведенного нами исследования можно констатировать, что уровень цифровизации образования в Республике Башкортостан достаточно высокий, при этом сами педагоги отмечают наличие у них стресса от такого темпа цифровизации. Среднее время, проводимое за компьютером в течение дня, равно 2,8 часа. Это очень много, если учесть, что учебная нагрузка учителей и преподавателей составляет 18 часов в неделю. Конечно, педагоги выполняют за компьютером не только учебную работу, но и другие виды деятельности. Среднее количество видов деятельности, в которых педагоги используют цифровые технологии, равно 6,1 (из максимально возможных 9). Чаще всего цифровые технологии используются для: подготовки к урокам (поиск информации, создание презентаций, тестов, интерактивных заданий), ведения документации, составления отчетов, проведения уроков (демонстрация презентаций, видео, использование онлайн-сервисов и интерактивных платформ), коммуникации с обучающимися, родителями, администрацией, участия в онлайн-педагогических советах, родительских собраниях, вебинарах, профессионального развития (самообразование, участие в онлайн-обучении, прохождение курсов повышения квалификации), проверки домашних заданий и контроля результатов через цифровые платформы (приведено в порядке снижения частоты использования). Отметим, что полученные нами данные согласуются с результатами других исследований. Например, в исследовании И.Р. Тагариевой, выполненном на материале сельских школ Башкортостана, показано, что в настоящее время проводится активный поиск новых форматов работы в сельской школе и «техническое оснащение школ включает компьютеры, интерактивные доски, проекторы, экраны, а также специализированное программное обеспечение. Во всех общеобразовательных организациях есть компьютеры, в 60% школ оборудовано по 1 компьютерному классу, в 38% организаций они отсутствуют, 60% школьных компьютеров подключены к интернету» (Тагариева, 2022, с. 13).

При этом педагоги достаточно высоко оценили стресс от цифровизации. Отвечая на вопрос «Как цифровизация образования влияет на Вашу рабочую нагрузку?», большинство педагогов выбрали ответ «Нагрузка увеличилась, но терпимо». А среднее количество стресс-факторов цифровизации, по мнению педагогов, равно 6,4 (из 11) — это выше среднего. Наибольшая нагрузка приходится на такие факторы как «перегрузка информацией», «сбои сети», «чрезмерное количество платформ и регистраций», «влияние на здоровье», «платный контент / ограниченный доступ к ресурсам», «увеличение рабочей нагрузки». Более половины педагогов называют эти факторы как самые стрессовые и часто высказывают жалобы на чрезмерную цифровизацию. Наличие стресса от цифровизации отмечается также другими исследователями образования: например, к стресс-факторам относят трудности оценки качества применяемых сервисов; необходимость повышения мастерства; ресурсозатратность, быструю смену приоритетов цифровой среды относительно технологий, но ими также отмечается и позитивный эффект от использования цифровых технологий (Шипунова, Филончик, 2025).

Однако при этом парадоксальным образом наблюдается положительная связь показателей цифровизации образования с субъективным благополучием педагогов. Наиболее выражены корреляции с количеством используемых цифровых инструментов (такими как цифровая/интерактивная доска, chatGPT, генераторы QR-кодов Google Forms и др.), с частотой

Фасхутдинова Ю.Ф. (2026)  
Цифровизация образовательного процесса как фактор  
психологического благополучия педагогов в  
Республике Башкортостан  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 33—52.

Faskhutdinova Yu.F. (2026)  
Digitalization of the educational process as a factor in the  
psychological well-being of teachers in the Republic of  
Bashkortostan  
*Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 33—52.

использования цифровых технологий, количеством видов деятельности, в которых педагог использует цифровые технологии. Наблюдаются также корреляции с режимом проведения занятий (ранжированным от «только очный» до «только дистанционный»): чем меньше количество очных занятий (и чем соответственно больше дистанционных, проводимых с применением цифровых технологий), тем выше показатели психологического благополучия.

Более того, наблюдается даже положительная корреляция с рядом факторов, которые педагоги определяли как стрессовые (и которые стрессовыми и являются) — например, сбоями сети, чрезмерным количеством платформ, наличием платного контента и других ограничений в получении информации. Педагоги, которые часто используют цифровые технологии, отмечают у себя и большее количество стрессов, в то время как педагоги, минимально использующие цифровые технологии, действию специфических стресс-факторов не подвергаются. И это косвенным образом еще раз подтверждает позитивную связь цифровизации с психологическим благополучием, несмотря на наличие стресса. Возможно, это связано с тем, что стресс не всегда является субъективно негативным фактором. Как показывают исследования современных авторов, изучающих действие стресс-факторов на субъектов образовательной среды, в ряде случаев под действием стресса могут наблюдаться улучшения отдельных показателей. Например, при обучении в ситуации террористической угрозы: у обучающихся (Березина и др., 2024), у педагогов (Сенаторова, Балан, Гацуцын, 2024). Другие стрессогенные факторы (возрастной стресс) тоже не всегда приводят к профессиональному выгоранию. (Berezina et al., 2025). Иначе говоря, стресс в некоторых случаях может приводить к повышению психологического благополучия, измеренного по каким-то другим показателям.

Снизить стресс от цифровизации и повысить психологическое благополучие педагогов может фактор «поддержка администрации», показавший в нашем исследовании значимую корреляцию с показателями психологического благополучия. Это соответствует выводам, которые делали и другие исследователи цифровизации образования. Например, показана связь цифровой компетентности педагога с участием в опытно-экспериментальной работе, которая организуется при участии администрации в учебном заведении (Игнатьева, 2023).

Мы провели кластерный анализ выборки с помощью искусственного интеллекта Google Colab. Нам было интересно проверить возможности цифровых технологий, а также попробовать выявить с их помощью неочевидные закономерности.

Как показал кластерный анализ, скорее всего, педагоги активно использующие цифровые технологии и испытывающие от этого стресс, и педагоги, которые активно используют цифровые технологии и получают от этого удовольствие, относятся к разным типам. Вероятно, педагоги, испытывающие негативные последствия, — это кластер 2 (третий тип). Это педагоги старшего возраста, тем не менее освоившие цифровые технологии и использующие их в своей работе; скорее всего, освоение принципиально новой методологии за короткий срок привело к повышенному стрессу и частично сказалось на благополучии (сделав его средним).

Однако корреляционный анализ это выявить не смог, поскольку умеренное понижение психологического благополучия у опытных педагогов из-за цифровизации было нивелировано показателями кластера 1 (второй тип), который был охарактеризован ИИ как «не удовлетворенный работой и жизнью в целом». Это самые молодые педагоги, вероятно, не

Фасхутдинова Ю.Ф. (2026)  
Цифровизация образовательного процесса как фактор  
психологического благополучия педагогов в  
Республике Башкортостан  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 33—52.

Faskhutdinova Yu.F. (2026)  
Digitalization of the educational process as a factor in the  
psychological well-being of teachers in the Republic of  
Bashkortostan  
*Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 33—52.

нашедшие себя в образовании, не осваивающие новые технологии (в том числе цифровые), возможно, подумывающие об уходе из школы. Именно из-за этой группы, у которой показатели и цифровизации, и психологического благополучия низки, скорее всего, цифровизация и психологическое благополучие показали прямую связь (на всей выборке).

Наиболее позитивным является кластер 0 (первый тип). Это наиболее благополучные педагоги, возраст средний по отношению к другим кластерам, активно использующие цифровые технологии и, вероятно, получающие удовольствие от этого. К сожалению, это количественно самый маленький тип (15 педагогов из 80).

### Выводы

1. Уровень цифровизации образования в Республике Башкортостан (Уфа) выше среднего. Среднее время, проводимое за компьютером, равно 2,8 часа в день (при норме учебной нагрузки 18 часов в неделю). Среднее количество видов деятельности, в которых педагоги используют цифровые технологии, равно 6,1 (из максимально возможных 9); чаще всего цифровые технологии используются для: подготовки к урокам, ведения документации, проведения уроков, коммуникации с обучающимися, родителями, администрацией, участия в онлайн-педагогических советах, профессионального развития, проверки домашних заданий.
2. Субъективно цифровизация воспринимается педагогами как стресс. Педагоги выделяют следующие стресс-факторы, связанные с цифровизацией: перегрузка информацией и сбои сети (71% педагогов), чрезмерное количество платформ и регистраций и влияние на здоровье (по 70% педагогов), платный контент / ограниченный доступ к ресурсам и увеличение рабочей нагрузки (по 60%), проблемы с конфиденциальностью данных (52%), потеря живого контакта с учениками (51%), освоение новых программ и недостаточная поддержка администрации» (по 48%).
3. Однако уровень цифровизации позитивно связан с психологическим благополучием педагогов. С интегративной шкалой положительно коррелируют: частота использования цифровых технологий (0,33), количество используемых цифровых платформ (0,35), количество используемых цифровых инструментов (0,45), количество видов деятельности (0,48), количество областей коммуникаций (0,30), сбои сети (0,24), чрезмерное количество платформ (0,23).
4. Преобладание дистанционного режима проведения занятий (с использованием цифровых технологий) также позитивно связано с психологическим благополучием педагогов.
5. Важным фактором, повышающим психологическое благополучие педагогов при цифровизации образовательного процесса, выступает поддержка администрации (коэффициент корреляции 0,29).
6. Выделено три типа педагогов по показателям психологического благополучия и цифровизации (кластерный анализ). Выделение было осуществлено искусственным интеллектом Google Colab. Первый тип — педагоги среднего возраста, активно использующие цифровые технологии и имеющие самый высокий уровень психологического благополучия. Второй тип — молодые педагоги, «недовольные жизнью и работой», минимально использующие цифровые технологии. Третий тип — старшие педагоги со средним уровнем психологического благополучия, использующие цифровые технологии и испытывающие от этого стресс.

Фасхутдинова Ю.Ф. (2026)  
Цифровизация образовательного процесса как фактор  
психологического благополучия педагогов в  
Республике Башкортостан  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 33—52.

Faskhutdinova Yu.F. (2026)  
Digitalization of the educational process as a factor in the  
psychological well-being of teachers in the Republic of  
Bashkortostan  
*Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 33—52.

**Перспективы исследования.** Цифровизация образования процесс неизбежный, имеющий свои и позитивные, и негативные последствия. Важно изучить все возможные последствия, определить зоны риска и позитивные факторы, которые помогут минимизировать риск. Необходимо проводить дополнительные исследования взаимосвязи показателей цифровизации с другими психологическими характеристиками, профессиональным выгоранием, профессиональным долголетием и др.

**Ограничения.** Исследование имеет региональный характер и проведено в Республике Башкортостан. Обнаруженные закономерности могут иметь более общий характер, однако это следует подтвердить дополнительными исследованиями. В нашем исследовании не изучались гендерные особенности, выборка представляла собой срез генеральной совокупности педагогического сообщества и была преимущественно женской. Поэтому наши выводы будут отражать особенности педагогов-женщин.

**Limitations.** The study is regional in scope and was conducted in the Republic of Bashkortostan. The patterns identified may be more general, but this should be confirmed by further research. Our study did not examine gender characteristics; the sample represented a cross-section of the teaching community and was predominantly female. Therefore, our findings will reflect the characteristics of female teachers.

## Список источников / References

1. Березина, Т.Н., Финогонова, Т.А., Завязкина, К.В., Литвинова, А.В. (2024). Обучение в условиях террористической угрозы: что влияет на психологическое благополучие учащихся. *Перспективы науки и образования*, 72(6), 540—553. <https://doi.org/10.32744/pse.2024.6.33>  
Berezina, T.N., Finogenova, T.A., Zavyazkina, K.V., Litvinova, A.V. (2024). Learning under the terrorist threat: what influences the psychological wellbeing of students. *Perspectives of Science and Education*, 72(6), 540—553. (In Russ.). <https://doi.org/10.32744/pse.2024.6.33>
2. Березина, Т.Н., Стельмах, С.А., Саральпова, Д.И. (2025). Факторы, влияющие на ожидаемое профессиональное долголетие в России и Казахстане. *Социальная психология и общество*, 16(1), 142—158. <https://doi.org/10.17759/sps.2025160108>  
Berezina, T.N., Stelmakh, S.A., Saralпова, D.I. (2025). Factors influencing expected professional longevity in Russia and Kazakhstan. *Social Psychology and Society*, 16(1), 142—158. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.2025160108>
3. Березина, Т.Н. (2025). Жизненные силы как ресурс профессионального долголетия: обзор зарубежных и отечественных исследований. *Современная зарубежная психология*, 14(2), 47—56. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140205>  
Berezina, T.N. (2025). Vitality as a resource for professional longevity: A review of foreign and national studies. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 14(2), 47—56. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140205>
4. Виндекер, О.С., Голендухина, Е.А., Клименских, М.В., Корепина, Н.А., Шека, А.С. (2017). К вопросу об эффективности дистанционного обучения: исследование представлений. *Педагогическое образование в России*, 10, 41—47. <https://doi.org/10.26170/po17-10-06>  
Vindeker, O.S., Golendukhina, E.A., Klimenskikh, M.V., Korepina, N.A., Sheka, A.S. (2017).

Фасхутдинова Ю.Ф. (2026)  
Цифровизация образовательного процесса как фактор  
психологического благополучия педагогов в  
Республике Башкортостан  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 33—52.

Faskhutdinova Yu.F. (2026)  
Digitalization of the educational process as a factor in the  
psychological well-being of teachers in the Republic of  
Bashkortostan  
*Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 33—52.

- On the issue of distance learning effectiveness: a study of perceptions. *Teacher Education in Russia*, 10, 41—47. (In Russ.). <https://doi.org/10.26170/po17-10-06>.
5. Журавлева, Н.А., Зарубина, Е.В., Ручкин, А.В., Симачкова, Н.Н., Чупина, И.П. (2021). Профессиональное выгорание преподавателей вузов в период пандемии COVID-19. *Образование и право*, 7, 300—306. <https://doi.org/10.24412/2076-1503-2021-7-300-306>  
Zhuravleva, N.A., Zarubina, E.V., Ruchkin, A.V., Simachkova, N.N., Chupina, I.P. (2021). Professional burnout of university teachers during the COVID-19 pandemic. *Education and Law*, 7, 300—306. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2076-1503-2021-7-300-306>
  6. Игнатъева, Е.Ю., Шилова, О.Н. (2023). Цифровые компетенции учителей: анализ современного состояния. *Непрерывное образование: XXI век*, 2, 110—129. <https://doi.org/10.15393/j5.art.2023.8467>  
Ignatieva, E.Yu., Shilova, O.N. (2023). Teachers digital competencies: current state analysis. *Lifelong Education: The 21st Century*, 2, 110—129. (In Russ.). <https://doi.org/10.15393/j5.art.2023.8467>
  7. Мерзлякова, Д.Р. (2022). Особенности психологического здоровья педагогов с разным уровнем профессионального мастерства в условиях цифровой трансформации образовательного процесса. *Психолого-педагогические исследования*, 14(2), 48—63. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140204>  
Merzlyakova, D.R. (2022). Features of the psychological health of teachers of different levels of professional skill in the context of digital transformation of the educational process. *Psychological Educational Studies*, 14(2), 48—63. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140204>
  8. Носкова, Н.В., Петрова, Л.А. (2020). Цифровая компетентность современного педагога: от теории к инновационной практике. *Проблемы современного педагогического образования*, 68(4), 45—49.  
Noskova, N.V., Petrova, L.A. (2020). Digital competence of a modern teacher: from theory to innovative practice. *Problems of Modern Teacher Education*, 68(4), 45—49. (In Russ.).
  9. Сенаторова, Е.Н., Балан, А.С., Гацуцын, В.В. (2024). Профессиональное выгорание педагогов средней школы в условиях террористической угрозы. *Экстремальная психология и безопасность личности*, 1(1), 34—43. <https://doi.org/10.17759/epps.2024010104>  
Senatorova, E.N., Balan, A.S., Gatsyn, V.V. (2024). Professional burnout of secondary school teachers under conditions of terrorist threat. *Extreme Psychology and Personal Safety*, 1(1), 34—43. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/epps.2024010104>
  10. Тагариева, И.Р. (2022). Цифровые технологии в профессиональной деятельности сельского учителя. *Педагогика сельской школы*, 3(13), 5—21. <https://doi.org/10.20323/2686-8652-2022-3-13-5-21>  
Tagarieva, I.R. (2022). Digital technologies in the professional activity of a rural teacher. *Pedagogy of Rural School*, 3(13), 5—21. (In Russ.). <https://doi.org/10.20323/2686-8652-2022-3-13-5-21>
  11. Торкаченко, Ю.В. (2020). Культура здоровья педагога как условие и возможность реализации здоровьесберегающего поведения в образовательной среде. *Психолого-педагогические исследования*, 12(4), 19—33. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2020120402>

Фасхутдинова Ю.Ф. (2026)  
Цифровизация образовательного процесса как фактор  
психологического благополучия педагогов в  
Республике Башкортостан  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 33—52.

Faskhutdinova Yu.F. (2026)  
Digitalization of the educational process as a factor in the  
psychological well-being of teachers in the Republic of  
Bashkortostan  
*Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 33—52.

- Torkachenko, Yu.V. (2020). Health Culture of a Teacher as a Condition and Opportunity for the Implementation of Health-Preserving Behavior in the Educational Environment. *Psychological Educational Studies*, 12(4), 19—33. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psyedu.2020120402>
12. Хакимова, Н.Р., Матлаш, В.Д., Григорьева, Е.В. (2022). Профессиональное выгорание педагогов в условиях цифровизации образования. *Профессиональное образование в России и за рубежом*, 1, 169—174. (In Russ.). [https://doi.org/10.54509/22203036\\_2022\\_1\\_169](https://doi.org/10.54509/22203036_2022_1_169)
- Khakimova, N.R., Matlash, V.D., Grigorieva, E.V. (2022). Professional burnout of teachers in conditions of digitalization of education. *Professional Education in Russia and Abroad*, 1, 169—174. [https://doi.org/10.54509/22203036\\_2022\\_1\\_169](https://doi.org/10.54509/22203036_2022_1_169)
13. Шипунова, Т., Филончик, А. (2025). Отношение специалистов учреждений социальной защиты к использованию цифровых технологий в превенции девиантного поведения подростков. *НОМОТНЕТИКА: Философия. Социология. Право*, 50(1), 32—42. <https://doi.org/10.52575/2712-746X-2025-50-1-32-42>
- Shipunova, T., Filonchik, A. (2025). The Attitude of Specialists of Social Protection Institutions to the Use of Digital Technologies in the Prevention of Adolescents' Deviant Behavior. *НОМОТНЕТИКА: Philosophy. Sociology. Law*, 50(1), 32—42. (In Russ.). <https://doi.org/10.52575/2712-746X-2025-50-1-32-42>
14. Яницкий, М.С. (2019). Психологические аспекты цифрового образования. *Профессиональное образование в России и за рубежом*, 2(34), 38—44. Yanitsky, M.S. (2019). Psychological aspects of digital education. *Professional Education in Russia and Abroad*, 2(34), 38—44. (In Russ.).
15. Berezina, T.N., Deulin, D.V., Sechko, A.V., Rosenova, M.I. (2025). Impact of safety in the educational environment on professional burnout among teachers. *Perspectives of Science and Education*, 73(1), 692—703. <https://doi.org/10.32744/pse.2025.1.44>

## Информация об авторе

Юлия Фатыховна Фасхутдинова, магистр психологии, педагог, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Школа № 8 имени Ивана Петровича Хатунцева» городского округа город Уфа Республики Башкортостан (МАОУ «Школа № 8 им. И.П. Хатунцева» ГО г.Уфа РБ), Уфа, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7355-760X>, e-mail: [yulia.fatykhovna@mail.ru](mailto:yulia.fatykhovna@mail.ru)

## Information about the author

Yulia F. Faskhutdinova, Master of Psychology, teacher, Municipal Autonomous General Education Institution "Ivan Petrovich Khatuntsev School No. 8" of the Ufa City District of the Republic of Bashkortostan, Ufa, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7355-760X>, e-mail: [yulia.fatykhovna@mail.ru](mailto:yulia.fatykhovna@mail.ru)

## Вклад авторов

Фасхутдинова Ю.Ф. выполнила весь объем работы.

Фасхутдинова Ю.Ф. (2026)  
Цифровизация образовательного процесса как фактор  
психологического благополучия педагогов в  
Республике Башкортостан  
*Экстремальная психология и безопасность личности,*  
3(1), 33—52.

Faskhutdinova Yu.F. (2026)  
Digitalization of the educational process as a factor in the  
psychological well-being of teachers in the Republic of  
Bashkortostan  
*Extreme Psychology and Personal Safety,* 3(1), 33—52.

### **Contribution of the authors**

Yulia F. Faskhutdinova completed the entire volume of work.

### **Конфликт интересов**

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

### **Conflict of interest**

The author declares no conflict of interest.

### **Декларация об этике**

Исследование проведено в соответствии с Хельсинкской декларацией и одобрено этической комиссией Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Школа № 8 имени Ивана Петровича Хатунцева» (протокол № 5 от 17.12.2025).

### **Ethics statement**

The study was conducted in accordance with the Declaration of Helsinki and approved by the Ethics Committee of the Municipal Autonomous Educational Institution “School No. 8 named after Ivan Petrovich Khatuntsev” (report No. 5, 2025/12/17).

Поступила в редакцию 19.01.2026  
Поступила после рецензирования 28.01.2026  
Принята к публикации 29.01.2026  
Опубликована 31.03.2026

Received 2026.01.19.  
Revised 2026.01.28.  
Accepted 2026.01.29.  
Published 2026.03.31.

Научная статья | Original paper

## Ресурсные возможности самоорганизационной компетентности и удовольствия от труда в преодолении утомленности в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы

С.А. Павлова<sup>1</sup>✉, Н.А. Семенова<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Краснодарский университет МВД России, Краснодар, Российская Федерация

✉ [swetapawlowa@mail.ru](mailto:swetapawlowa@mail.ru)

### Резюме

**Контекст и актуальность.** Изучается взаимовлияние самоорганизационной компетентности, переживаний в деятельности и утомленности как неблагоприятного психического состояния, связанного с осуществлением процесса трудовой деятельности. Теоретической основой исследования явилось понимание самоорганизации в рамках теории деятельности, обоснование утомленности как неблагоприятного психического состояния и теории потока.

**Цель:** изучить взаимовлияние самоорганизационной компетентности, утомленности и оптимальных переживаний в деятельности. **Гипотеза.** Системные ресурсные образования, выполняющие регулятивную функцию в профессиональной деятельности преподавателя, включают в себя компетентностные, психоэнергетические и эмоциональные компоненты.

**Методы и материалы.** В исследовании приняли участие преподаватели образовательных организаций высшего образования МВД России в количестве 120 человек. Используются диагностические методики самооценочного характера, направленные на выявление выраженности самоорганизационной компетентности, показателей переживаний в деятельности и субъективной оценки утомленности. **Результаты.** В результате проведения линейного регрессионного анализа было получено четыре модели, которые отвечали всем требованиям приемлемости. Модели отражают сформированную систему взаимосвязей, где удовольствие является центральным звеном, самоорганизация — базовым регуляторным ресурсом, смысл представляет собой вторичный, производный компонент и субъективная оценка утомленности выступает как психоэнергетический показатель напряжения, снижающий выраженность остальных показателей. **Выводы.** Выявлено, что ключевым ресурсом, связанным со снижением утомленности, выступает удовольствие от труда. Самоорганизационная компетентность выполняет преимущественно ресурсную и поддерживающую функцию. Смысловая насыщенность профессиональной деятельности в большей степени проявляет производный характер и формируется на основе позитивного эмоционально-оценочного отношения к труду.

Павлова С.А., Семенова Н.А. (2026)  
Ресурсные возможности самоорганизационной  
компетентности и удовольствия от труда в преодолении  
утомленности в профессиональной деятельности  
преподавателя высшей школы  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 53—67.

Pavlova S.A., Semenova N.A. (2026)  
Resource capabilities of self-organizational  
competence and pleasure from work in overcoming  
fatigue in the professional activity of a higher  
education teacher  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 53—67.

**Ключевые слова:** личностные ресурсы, самоорганизационная компетентность, утомленность, переживание удовольствия в деятельности

**Для цитирования:** Павлова, С.А., Семенова, Н.А. (2026). Ресурсные возможности самоорганизационной компетентности и удовольствия от труда в преодолении утомленности в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы. *Экстремальная психология и безопасность личности*, 3(1), 53—67. <https://doi.org/10.17759/epps.2026030103>

## Resource capabilities of self-organizational competence and pleasure from work in overcoming fatigue in the professional activity of a higher education teacher

S.A. Pavlova<sup>1</sup>✉, N.A. Semenova<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Krasnodar, Russian Federation

✉ swetapawlowa@mail.ru

### Abstract

**Context and relevance.** This study examines the interactions between self-organizational competence, work-related experiences, and fatigue as an unfavorable mental state associated with work performance. The theoretical basis for the study is an understanding of self-organization within the framework of activity theory, the substantiation of fatigue as an unfavorable mental state, and flow theory. **Objective:** to study the interactions between self-organizational competence, fatigue, and optimal work-related experiences. **Hypothesis.** Systemic resource formations that perform a regulatory function in a teacher's professional activity include competence-based, psychoenergetic, and emotional components. **Methods and materials.** The study involved 120 teachers from higher education institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Self-assessment diagnostic methods were used to identify the severity of self-organizational competence, indicators of work-related experiences, and a subjective assessment of fatigue. **Results.** Linear regression analysis yielded four models that met all acceptability requirements. The models reflect a developed system of relationships in which pleasure is the central link, self-organization is the basic regulatory resource, meaning is a secondary, derivative component, and subjective fatigue assessment acts as a psychoenergetic indicator of stress, reducing the severity of the other indicators. **Conclusions.** It was revealed that work enjoyment is the key resource associated with fatigue reduction. Self-organizational competence primarily serves as a resource and support function. The meaningfulness of professional activity is largely derivative and is formed on the basis of a positive emotional-evaluative attitude toward work.

**Keywords:** personal resources, self-organizational competence, fatigue, experiencing pleasure in work

Павлова С.А., Семенова Н.А. (2026)  
Ресурсные возможности самоорганизационной  
компетентности и удовольствия от труда в преодолении  
утомленности в профессиональной деятельности  
преподавателя высшей школы  
*Экстремальная психология и безопасность личности,*  
3(1), 53—67.

Pavlova S.A., Semenova N.A. (2026)  
Resource capabilities of self-organizational  
competence and pleasure from work in overcoming  
fatigue in the professional activity of a higher  
education teacher  
*Extreme Psychology and Personal Safety,*  
3(1), 53—67.

**For citation:** Pavlova, S.A., Semenova, N.A. (2026). Resource capabilities of self-organizational competence and pleasure from work in overcoming fatigue in the professional activity of a higher education teacher. *Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 53—67. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/epps.2026030103>

## Введение

Актуальность проблемы поиска ресурсов профессионального долголетия педагога обусловлена множественными взаимосвязанными факторами современной реальности, которая концептуально характеризуется через различные аббревиатуры, говорящие о ее нестабильности, изменчивости, хрупкости, беспощадности и даже устрашающем характере. На фоне этого изменяются требования к профессиональной деятельности преподавателя, увеличивается информационная нагрузка, усиливается роль преподавателя как значимой личности, расширяется функционал, возрастает необходимость творческого подхода и т. п. В высшем образовании это может проявляться в позиции «некомпетентности» преподавателя (Вербицкий, 2014). Оказываясь в такой позиции, преподаватель не может определить для себя перспективы профессионального развития, по-новому осознать значимость своей профессии, осмыслить и применить собственные личностно-профессиональные ресурсы для преодоления профессиональных рисков.

Анализ исследований по данной проблематике показал достаточно большой спектр профессиональных рисков в труде преподавателя (Шитов, Шумейко, 2022; Багнетова, Шарифуллина, 2013; Вайндорф-Сысоева, 2019; Ковешникова, Котькова, Фарафонова, 2025; Медвецкая, 2025). При этом среди наиболее значимых выделяются, с одной стороны, риски, связанные с возникновением неблагоприятных психических состояний, с другой — с недостаточной сформированностью профессиональных компетенций. Зачастую данные риски взаимосвязаны, и такая сложная комбинация требует наличия определенных сложноорганизованных ресурсов личности — системных регулятивов, охватывающих разные уровни функционирования личности. Функционирование такого рода ресурсов, где их системные компоненты воздействуют друг на друга, позволяет «настраивать» весь процесс деятельности с учетом необходимых психических состояний. Исследователями подчеркивается, что ресурсно-прогностическая детерминация профессионально-личностного развития педагога с опорой на саморазвитие и самоорганизацию предполагает эффективное использование педагогом всей совокупности своих ресурсов (метаресурсов) (Митина, 2024).

В данной статье нами будет рассматриваться взаимовлияние самоорганизационной компетентности (профессионально-личностный контекст), переживаний в деятельности (переживательно-эмоциональный контекст) и утомленности (психоэнергетический контекст) как неблагоприятного психического состояния, связанного с осуществлением процесса трудовой деятельности. Обоснуем возможность такого взаимовлияния.

В современной психологии поиск причин возникновения неблагоприятных психических состояний личности как субъекта труда является одной из доминирующих проблематик. При этом объяснение возникновения такого рода состояний только с позиций увеличивающегося функционала, необходимости быстрого выполнения задач, переключения с одной задачи на

Павлова С.А., Семенова Н.А. (2026)  
Ресурсные возможности самоорганизационной компетентности и удовольствия от труда в преодолении утомленности в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы  
*Экстремальная психология и безопасность личности*, 3(1), 53—67.

Pavlova S.A., Semenova N.A. (2026)  
Resource capabilities of self-organizational competence and pleasure from work in overcoming fatigue in the professional activity of a higher education teacher  
*Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 53—67.

другую и т. п. является недостаточным. Наряду с этим существуют и значимые психологические причины, фундаментально обосновывающиеся в классической теории деятельности (Леонтьев, 1975). С этих позиций важнейшим фактором возникновения неблагоприятных психических состояний является несовпадение между субъективными целями и смыслами субъекта труда и объективной структурой деятельности, то есть рассогласованность задач, средств, условий, смыслов и т. п. Следовательно, именно организация деятельности является риском возникновения неблагоприятных психических состояний. Если субъект не «находит» в деятельности своего мотивирующего объекта (или объект декларируется, но реально недоступен), возникает противоречие между личностной мотивацией и структурой деятельности. При этом организация деятельности является внешней стороной самоорганизации личности как внутреннего процесса осмысления, выбора, планирования, регуляции и перестройки собственной активности в ответ на эти условия.

Значимость самоорганизации для преподавателя высшей школы обосновывается через понимание самоорганизационной компетенции (Павлова, Семенова, 2025). Формирование и совершенствование данной компетенции способствует построению индивидуальной траектории профессионального развития, выработке навыков поведенческой регуляции и самомотивирования. Самоорганизация представляет собой способность личности использовать собственные интеллектуальные и эмоционально-волевые характеристики для решения профессионально значимых задач, уметь ставить цели, планировать свою деятельность, мобилизовать себя, сохранять устойчивую активность в достижении результата, адекватно оценивать результаты своих действий. Таким образом, самоорганизация лежит в основе осознанной саморегуляции и эффективности собственной профессиональной деятельности. Вероятно, что недостаточная сформированность самоорганизации может вызывать неблагоприятные психические состояния, которые, в свою очередь, еще больше дезорганизуют деятельность.

Одним из наиболее неблагоприятных психических состояний, проявляющихся в деятельности преподавателя, выступает утомленность, которая понимается как тоническое состояние риска, проявляющееся в усталости, слабости, уменьшении ресурса сил, эмоциональной неустойчивости (изменчивости настроения, раздражительности, преобладании негативного эмоционального фона), снижении активности, слабой готовности к длительной работе, что выражается в падении работоспособности, снижении когнитивных функций. Обращение к данному психическому состоянию не случайно, так как именно утомленность большинством исследователей связывается с интеллектуальной, эмоциональной и/или физической нагрузкой, как в повседневной жизни, так и в профессиональной деятельности (Духновский, Шелепина, 2024; Куликов, 1997). Утомленность детерминирована различными факторами, которые охватывают как характеристики самой профессиональной деятельности, так и профессионально-психологические характеристики личности, в том числе переживания, которые личность испытывает в процессе профессиональной деятельности.

Например, аутотелические (потокосные) переживания выступают системообразующими элементами саморегуляции деятельности, которые определяются как оптимальные (Csikszentmihalyi, Nakamura, 1999; Чиксентмихайи, 2011). Сочетание в переживании усилия,

Павлова С.А., Семенова Н.А. (2026)  
Ресурсные возможности самоорганизационной компетентности и удовольствия от труда в преодолении утомленности в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы  
*Экстремальная психология и безопасность личности*, 3(1), 53—67.

Pavlova S.A., Semenova N.A. (2026)  
Resource capabilities of self-organizational competence and pleasure from work in overcoming fatigue in the professional activity of a higher education teacher  
*Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 53—67.

удовольствия и смысла образуют эти оптимальные переживания увлеченности (Nakamura, Csikszentmihalyi, 2003). С точки зрения Д.А. Леонтьева, в основе этих переживаний лежит трехмерная комбинаторная модель, где переживание удовольствия в деятельности является базовым, обеспечивающим ее оптимальность (Осин, Леонтьев, 2017).

На основе проведенного теоретического анализа была сформулирована гипотеза исследования, которая заключается в предположении о том, что системные ресурсные образования, выполняющие регулятивную функцию в профессиональной деятельности преподавателя, включают в себя компетентностные, психоэнергетические и эмоциональные компоненты.

Целью исследования явилось изучение взаимовлияния самоорганизационной компетентности, утомленности и оптимальных переживаний в деятельности.

### Материалы и методы

**Исследовательская выборка.** В исследовании приняли участие преподаватели образовательных организаций высшего образования МВД России из различных регионов Российской Федерации (Барнаул, Екатеринбург, Казань, Краснодар, Красноярск, Москва, Нальчик, Омск, Ростов-на-Дону, Санкт-Петербург, Симферополь, Ставрополь, Уфа, Хабаровск) в количестве 120 человек, со стажем педагогической деятельности от 1 года до 27 лет, в рамках прохождения дистанционных курсов повышения квалификации.

**Исследовательские методики.** Были применены диагностические методики самооценочного характера, направленные на выявление выраженности самоорганизационной компетентности, показателей переживаний в деятельности как ресурсов преодоления утомленности, а также показатель субъективной оценки утомленности.

Методика «Профессиональные компетенции преподавателя высшей школы» С.А. Павловой, Н.А. Семеновой (Павлова, Семенова, 2025) направлена на выявление выраженности таких компетенций, как самоорганизационная, информационная, интерактивная, поликультурная. Нас интересовал в данном случае показатель самоорганизационной компетенции как системообразующей.

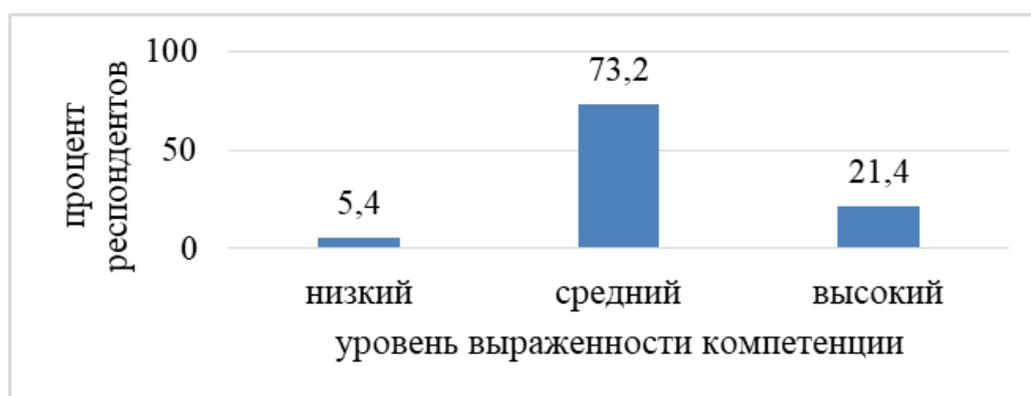
Методика «Диагностика переживаний в деятельности» Е.Н. Осина, Д.А. Леонтьева (Осин, Леонтьев, 2017) направлена на выявление показателей оптимального переживания в деятельности и опирается на комбинаторную модель Д.А. Леонтьева, где переживание включает в себя смысл, удовольствие, пустоту и усилие.

«Субъективная оценка уровня утомленности личности» (Духновский, Шелепина, 2024) направлена на измерение выраженности показателя утомленности личности как неблагоприятного психологического состояния, касающегося деятельности.

Исследование проводилось анонимно с использованием Яндекс Формы. Все респонденты давали письменное согласие на проведение исследования. Полученные результаты обрабатывались в программе SPSS 26.0, были применены методы описательной статистики, корреляционный анализ, линейный регрессионный анализ.

### Результаты

Данные описательной статистики показали, что более чем для 70 процентов выборки преподавателей характерен средний уровень выраженности самоорганизационной компетентности. Низкий уровень свойственен 5,4% респондентов (рис. 1).



**Рис. 1.** Выраженность самоорганизационной компетентности в исследуемой выборке

**Fig. 1.** Expression of self-organizational competence in the studied sample

Среди показателей переживания в деятельности наиболее выраженными являются переживания с положительным эмоциональным фоном: удовольствие и смысл (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

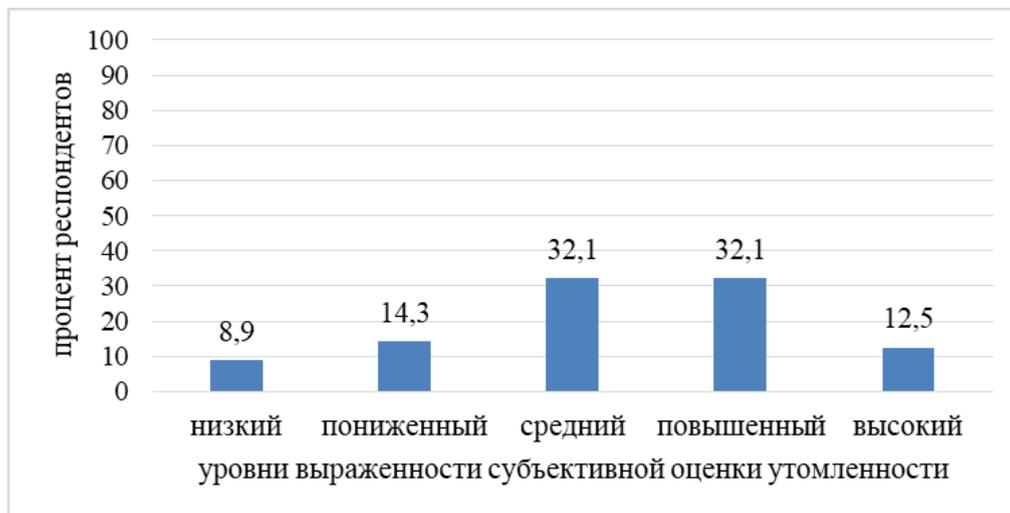
**Выраженность показателей переживаний в деятельности в исследуемой выборке**  
**The severity of indicators of experiences in activities in the studied sample**

	Среднее/ Average	Стандартное отклонение / Standard deviation	Дисперсия/ Dispersion
Удовольствие/ Pleasure	15,55	2,24	5,01
Смысл/ Meaning	15,68	2,42	5,84
Усилие/ Effort	9,42	4,05	16,41
Пустота / Emptiness	5,00	1,96	3,84

Уровни субъективной оценки утомленности представлены достаточно дифференцированно, с преобладанием среднего и повышенного (рис. 2).

Павлова С.А., Семенова Н.А. (2026)  
 Ресурсные возможности самоорганизационной компетентности и удовольствия от труда в преодолении утомленности в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы  
*Экстремальная психология и безопасность личности*, 3(1), 53—67.

Pavlova S.A., Semenova N.A. (2026)  
 Resource capabilities of self-organizational competence and pleasure from work in overcoming fatigue in the professional activity of a higher education teacher  
*Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 53—67.



**Рис. 2.** Выраженность утомленности в исследуемой выборке  
**Fig. 2.** Severity of fatigue in the study sample

Корреляционный анализ показал, что между исследуемыми показателями имеются значимые связи как прямого, так и обратного характера (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

**Связь между показателями самоорганизационной компетентности, утомленности и переживаниями в деятельности в исследуемой выборке**  
**The relationship between indicators of self-organizational competence, fatigue and experiences in activities in the study sample**

	СК (SO)	COY(SAF)
COY(SAF)	-,407*	1
УД (P)	,457*	-,569*
СМ (M)	,328*	-,378*
УС (E)	-0,019	,324*
ПУ (EM)	-0,097	,439*

*Примечание:* «\*» — корреляция значима на уровне 0,01 (двусторонняя). СК — самоорганизационная компетентность; COY — субъективная оценка утомленности; УД — удовольствие; СМ — смысл; УС — усилие; ПУ — пустота.

*Note:* «\*» — correlation is significant at the 0.01 level (two-sided). SO — self-organizational competence; SAF — subjective assessment of fatigue; P — pleasure; M — meaning; E — effort; EM — emptiness.

Павлова С.А., Семенова Н.А. (2026)  
 Ресурсные возможности самоорганизационной компетентности и удовольствия от труда в преодолении утомленности в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы  
*Экстремальная психология и безопасность личности*, 3(1), 53—67.

Pavlova S.A., Semenova N.A. (2026)  
 Resource capabilities of self-organizational competence and pleasure from work in overcoming fatigue in the professional activity of a higher education teacher  
*Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 53—67.

При проведении линейного регрессионного анализа были построены четыре регрессионные модели, которые включали различное число предикторов (табл. 3). Количество предикторов корректировалось по ходу построения моделей, а именно: были убраны предикторы, не вносящие существенный вклад в зависимую переменную.

Таблица 3 / Table 3

**Регрессионные ресурсные модели преодоления утомленности преподавателями высшей школы в исследуемой выборке**

**Regression resource models of overcoming fatigue by higher education teachers in the study sample**

Модель / Model	Зависимая переменная / Dependent variable	Константа (предиктор) / Constant (predictor)	Станд. коэфф. Бета / Std. coefficient Beta	Значимость модели / Significance of the model	Скорректированный R <sup>2</sup> / Adjusted R <sup>2</sup>
Модель 1 / Model 1	COY (SAF)	СК (SO)	-,153	0,001	0,342
		УД (P)	-,499		
Модель 2 / Model 2	СК (SO)	COY (SAF)	-0,179	0,010	0,232
		УД (P)	0,355		
Модель 3 / Model 3	УД (P)	COY (SAF)	-0,327	0,000	0,361
		СК (SO)	0,454		
		СМ (M)	0,183		
Модель 4 / Model 4	СМ (M)	УД (P)	0,637	0,000	0,406

*Примечание:* СК — самоорганизационная компетентность; COY — субъективная оценка утомленности; УД — удовольствие; СМ — смысл.

*Note:* SO — self-organizational competence; SAF — subjective assessment of fatigue; P — pleasure; M — meaning.

Для более детального анализа построенных моделей были рассчитаны регрессионные уравнения (табл. 4), где

Y — зависимая переменная (результат или прогнозируемая переменная);

$\beta_0$  — свободный член (интерсепт), отражающий значение Y, когда все независимые переменные равны нулю;

$\beta_1, \beta_2, \dots, \beta_n$  — нестандартизированные коэффициенты регрессии для независимых переменных (X1, X2, ..., Xn);

Павлова С.А., Семенова Н.А. (2026)  
 Ресурсные возможности самоорганизационной компетентности и удовольствия от труда в преодолении утомленности в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы  
*Экстремальная психология и безопасность личности*, 3(1), 53—67.

Pavlova S.A., Semenova N.A. (2026)  
 Resource capabilities of self-organizational competence and pleasure from work in overcoming fatigue in the professional activity of a higher education teacher  
*Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 53—67.

$X_1, X_2, \dots, X_n$  — независимые переменные (предикторы), которые оказывают значимое влияние на зависимую переменную;

$\varepsilon$  — ошибка.

Тогда обобщенно уравнение выглядит следующим образом:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_n X_n + \varepsilon.$$

Таблица 4 / Table 4

**Регрессионные уравнения соответственно ресурсным моделям преодоления утомленности в профессиональной деятельности преподавателей высшей школы в исследуемой выборке**

**Regression equations according to resource models of overcoming fatigue in the professional activities of higher education teachers in the studied sample**

<b>Зависимая переменная / Dependent variable</b>	<b>Регрессионное уравнение / Regression equation</b>
СОУ =	$140,585 - 0,997СК - 3,961УД + 14,82$
СК =	$21,143 - 0,027СОУ + 0,432УД + 2,46$
УД =	$7,17 - 0,041СОУ + 0,150СК + 0,420СМ + 1,55$
СМ =	$4,977 + 0,688УД + 1,89$

*Примечание:* СК — самоорганизационная компетентность (self-organizational competence); СОУ — субъективная оценка утомленности (subjective assessment of fatigue); УД — удовольствие (pleasure); СМ — смысл (meaning).

**Обсуждение результатов**

Характеризуя исследовательскую выборку, отметим, что самоорганизационная компетентность выражена по большей части (73,2%) на среднем уровне (рис. 1). Это позволяет говорить о достаточно сформированных у респондентов навыках саморегуляции и эффективной организации собственной деятельности, умелом сочетании профессиональных интересов и интересов организации, прогнозировании собственной педагогической деятельности, адекватном оценивании результатов своего труда. При этом у 21,4% респондентов данная компетентность выражена на высоком уровне, но есть небольшой процент респондентов (5,4%), испытывающих трудности в самоорганизации.

Данные, полученные в результате исследования переживаний в деятельности, демонстрируют, что у респондентов явно преобладают переживания с положительной эмоциональной окраской, средний балл их в два раза превышает показатели, связанные с усилием в деятельности и ощущением пустоты, которые также присутствуют (табл. 1). Работа, в целом, доставляет им удовольствие, радость и наслаждение, они понимают, ради чего работают, осознают смысл и важность своей деятельности. Однако напряжение и ощущение

Павлова С.А., Семенова Н.А. (2026)  
Ресурсные возможности самоорганизационной компетентности и удовольствия от труда в преодолении утомленности в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы  
*Экстремальная психология и безопасность личности*, 3(1), 53—67.

Pavlova S.A., Semenova N.A. (2026)  
Resource capabilities of self-organizational competence and pleasure from work in overcoming fatigue in the professional activity of a higher education teacher  
*Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 53—67.

пустоты и потери смысла при осуществлении профессиональной деятельности также присутствуют. На наш взгляд, данный факт является интересным с позиций ресурсных возможностей переживаний в деятельности.

Наибольшая выраженность среднего и повышенного диапазона субъективной оценки утомленности (по 32,1% респондентов в каждом уровне, рис. 2) говорит о том, что у респондентов присутствует субъективное переживание ухудшения внимания, памяти и снижения работоспособности, которое компенсируется за счет дополнительного вовлечения психологических ресурсов, что снижает готовность к работе, в том числе длительной. При этом для них характерно снижение общего уровня саморегуляции, они менее гибко и адекватно реагируют на изменение условий постановки и достижения целей, испытывают трудности в овладении новыми видами активности, а также неуверенность в незнакомых ситуациях. При повышенном уровне происходит усиление субъективных переживаний по поводу ухудшения внимания, памяти и снижения работоспособности. Им свойственны трудности, связанные с выполнением задач в течение длительного времени. Также для этой категории респондентов характерно снижение готовности к энергичным действиям, деятельному изменению существующей ситуации в желаемом направлении. Существенный процент респондентов с высоким уровнем утомленности (12,5%) настораживает в том плане, что у них явно выражены субъективные переживания по поводу ухудшения внимания, памяти и работоспособности, возможны проявления ресурсного истощения и проблемы с осознанным осуществлением трудовой деятельности. Однако отметим, что в выборке есть респонденты, имеющие благоприятные показатели утомленности (8,9% — низкий уровень, 14,3% — пониженный), они характеризуются субъективным ощущением ресурсного состояния, готовностью к осуществлению сложной профессиональной деятельности.

Таким образом, результаты описательной статистики говорят о том, что в исследуемой выборке присутствует разнообразная картина измеряемых показателей, которая внутри имеет системные связи. Выявление данных связей поможет обосновать ресурсные возможности самоорганизации и переживаний в деятельности в преодолении утомленности.

В связи с этим нами был применен корреляционный анализ, результаты которого показали логично объясняемые взаимосвязи исследуемых переменных (табл. 2). Так, субъективная оценка утомленности имеет значимые отрицательные корреляции с такими показателями, как самоорганизационная компетентность, удовольствие, смысл. Это уже обозначает некую «ресурсную связку», обеспечивающую нормальное профессиональное функционирование преподавателя. Подтверждают это выявленные положительные значимые корреляции между самоорганизационной компетентностью и смыслом, между субъективным уровнем утомленности, пустотой и усилием.

Для выявления предикторных отношений между исследуемыми переменными нами был применен линейный регрессионный анализ (табл. 3). При построении моделей была проведена работа по исключению переменных, не вносящих существенного вклада в зависимую переменную. В результате было получено четыре модели, отвечающие всем требованиям приемлемости: они являются статистически значимыми ( $p \leq 0,01$ ); имеют достаточные и хорошие значения скорректированного  $R^2$  для психологических исследований (0,23—0,41); построены на разных зависимых переменных, что позволяет рассматривать их как систему

Павлова С.А., Семенова Н.А. (2026)  
Ресурсные возможности самоорганизационной компетентности и удовольствия от труда в преодолении утомленности в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы  
*Экстремальная психология и безопасность личности*, 3(1), 53—67.

Pavlova S.A., Semenova N.A. (2026)  
Resource capabilities of self-organizational competence and pleasure from work in overcoming fatigue in the professional activity of a higher education teacher  
*Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 53—67.

взаимосвязанных регрессионных уравнений, а не изолированные результаты. Эти факторы обуславливают возможность системной интерпретации компонентов.

Модель 1, где зависимой переменной явилась субъективная оценка утомленности (СОУ), а предикторами — самоорганизационная компетентность (СК) и удовольствие (УД), свидетельствует о том, что повышение уровня самоорганизации и удовольствия в процессе профессиональной деятельности сопровождается снижением выраженности СОУ. Исходя из этого, СОУ отражает ресурсную напряженность, которая активизируется при дефиците удовольствия и самоорганизации.

Модель 2, где зависимая переменная — СК, а предикторы — СОУ и УД, свидетельствует о том, что самоорганизация усиливается при росте УД и снижается при увеличении СОУ. Соответственно, самоорганизация выступает ресурсной характеристикой, поддерживаемой удовольствием в процессе деятельности и подрываемой состояниями повышенного напряжения и утомленности.

Модель 3 с зависимой переменной УД и предикторами СОУ, СК, СМ демонстрирует, что удовольствие в деятельности возрастает при высоком уровне самоорганизации и смысла и снижается при росте СОУ. Можем предположить, что удовольствие в процессе профессиональной деятельности выполняет интегративную функцию, аккумулируя регуляторные и смысловые ресурсы личности.

Модель 4: зависимая переменная СМ с предиктором УД является однофакторной и демонстрирует, что осмысленность выполняемой деятельности в значительной степени определяется уровнем получаемого удовольствия от этой деятельности. Вероятно, смысл выступает производным компонентом, формирующимся на основе положительных переживаний от выполняемой профессиональной деятельности.

В совокупности модели формируют организованную систему взаимосвязей, где удовольствие (УД) является центральным звеном, самоорганизация (СК) — базовым регуляторным ресурсом, смысл (СМ) представляет собой вторичный, производный компонент и субъективная оценка утомленности (СОУ) выступает как показатель напряжения, снижающий ресурсные компоненты.

Эти обобщения подтверждаются приведенными регрессионными уравнениями в табл. 4, где виден существенный вклад таких переменных, как УД, СК и СОУ.

В совокупности полученные данные подтверждают, что преодоление утомленности в деятельности преподавателя высшей школы определяется не изолированным действием отдельных характеристик, а их системным взаимодействием. Ведущую роль в этой системе играет удовольствие от труда, которое интегрирует регуляторные и смысловые ресурсы личности и обеспечивает устойчивость профессионального функционирования в условиях высокой интеллектуальной и эмоциональной нагрузки.

## Заключение

Проведенный регрессионный анализ свидетельствует, что показатели самоорганизационной компетентности, удовольствия от труда и смысловой насыщенности образуют функционально связанную систему ресурсов, обеспечивающих преодоление

Павлова С.А., Семенова Н.А. (2026)  
Ресурсные возможности самоорганизационной  
компетентности и удовольствия от труда в преодолении  
утомленности в профессиональной деятельности  
преподавателя высшей школы  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 53—67.

Pavlova S.A., Semenova N.A. (2026)  
Resource capabilities of self-organizational  
competence and pleasure from work in overcoming  
fatigue in the professional activity of a higher  
education teacher  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 53—67.

утомленности в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы. Полученные модели говорят о неоднородности вклада отдельных компонентов и их различной роли в структуре профессионального функционирования.

Ключевым ресурсом, связанным со снижением утомленности, выступает удовольствие от труда. Самоорганизационная компетентность выполняет преимущественно ресурсную и поддерживающую функцию. Смысловая насыщенность профессиональной деятельности в большей степени проявляет производный характер и формируется на основе позитивного эмоционально-оценочного отношения к труду.

Таким образом, гипотеза о существовании системных ресурсов, включающих компетентностные, психоэнергетические и эмоциональные компоненты и выполняющих регулятивную функцию в профессиональной деятельности преподавателя, подтвердилась.

Результаты проведенного исследования могут быть использованы при разработке и реализации интегративных технологий профессионально-личностного развития преподавателя высшей школы.

**Ограничения.** Основной категорией респондентов выступили преподаватели образовательных организаций МВД России. Для экстраполяции данных на другие категории преподавателей необходимо проведение дополнительных исследований и сравнительного анализа выборок.

**Limitations.** The main category of respondents were teachers at educational institutions affiliated with the Russian Ministry of Internal Affairs. To extrapolate the data to other categories of teachers, additional research and comparative analysis of samples are needed.

## Список источников / References

1. Багнетова, Е.А., Шарифуллина, Е.Р. (2013). Профессиональные риски педагогической среды. *Фундаментальные исследования*, 1-1, 27—31. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=30864> (дата обращения: 09.02.2026).  
Bagnetova, E.A., Sharifullina, E.R. (2013). Professional risks of the pedagogical environment. *Fundamental research*, 1-1, 27—31. (In Russ.). URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=30864> (viewed: 09.02.2026).
2. Вайндорф-Сысоева, М.Е. (2019). Современные профессиональные риски преподавателя вуза. В: *EdCrunch Томск: Материалы международной конференции по новым образовательным технологиям* (с. 22—27) Томск: Издательский Дом Томского государственного университета.  
Weindorf-Sysoeva, M.E. (2019). Modern professional risks of a university teacher. In: *EdCrunch Tomsk: Proceedings of the international conference on new educational technologies* (pp. 22—27) Tomsk: Publishing House of Tomsk State University. (In Russ.).
3. Вербицкий, А.А. (2014). Преподаватель — главный субъект реформы образования. *Высшее образование в России*, 4, 13—20.  
Verbitsky, A.A. (2014). Teacher — the main subject of education reform. *Higher education in Russia*, 4, 13—20. (In Russ.).

Павлова С.А., Семенова Н.А. (2026)  
Ресурсные возможности самоорганизационной компетентности и удовольствия от труда в преодолении утомленности в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы  
*Экстремальная психология и безопасность личности*, 3(1), 53—67.

Pavlova S.A., Semenova N.A. (2026)  
Resource capabilities of self-organizational competence and pleasure from work in overcoming fatigue in the professional activity of a higher education teacher  
*Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 53—67.

4. Духновский, С.В., Шелепина, Э.К. (2024). Опросник «Субъективная оценка уровня утомленности личности»: разработка, психометрическая характеристика, применение. *Российский девантологический журнал*, 4(2), 144—160. <https://doi.org/10.35750/2713-06222024-2-144-160>  
Dukhnovsky, S.V., Shelepina, E.K. (2024). Questionnaire “Subjective assessment of the level of personality fatigue”: development, psychometric characteristics, application. *Russian Deviantological Journal*, 4(2), 144—160. (In Russ.). <https://doi.org/10.35750/2713-06222024-2-144-160>
5. Ковешникова, Е.Н., Котькова Г.Е., Фарафонова И.В. (2025). Формирование в университете готовности будущих педагогов к профилактике профессиональных рисков. *Проблемы современного педагогического образования*, 87(2), 243—245.  
Koveshnikova, E.N., Kotkova G.E., Farafonova I.V. (2025). Formation of future teachers’ readiness for the prevention of professional risks at the university. *Problems of modern pedagogical education*, 87(2), 243—245. (In Russ.).
6. Куликов, Л.В. (1997). *Психология настроения*. СПб.  
Kulikov, L.V. (1997). *Psychology of mood*. St. Petersburg. (In Russ.).
7. Леонтьев, А.Н. (1975). *Деятельность. Сознание. Личность*. М.: Политиздат.  
Leontiev, A.N. (1975). *Activity. Consciousness. Personality*. Moscow: Politizdat. (In Russ.).
8. Медвецкая, А.Л. (2025). Механизм управления профессиональными рисками преподавателей в условиях реформирования высшего образования. *Высшее образование сегодня*, 4, 126—131.  
Medvetskaya, A.L. (2025). The mechanism for managing the professional risks of teachers in the context of reforming higher education. *Higher Education Today*, 4, 126—131. (In Russ.).
9. Митина, Л.М. (2024). Ресурсно-прогностическая детерминация личностно-профессионального развития педагога: научное обоснование и технологические решения. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 17(2), 13—33. <https://doi.org/10.11621/TEP-24-09>  
Mitina, L.M. (2024). Resource-prognostic determination of personal and professional development of a teacher: scientific justification and technological solutions. *Theoretical and Experimental Psychology*, 17(2), 13—33. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/TEP-24-09>
10. Осин, Е.Н., Леонтьев, Д.А. (2017). Диагностика переживаний в профессиональной деятельности: валидизация методики. *Организационная психология*, 7(2), 30—51.  
Osin, E.N., Leontiev, D.A. (2017). Diagnostics of experiences in professional activity: validation of the methodology. *Organizational Psychology*, 7(2), 30—51. (In Russ.).
11. Павлова, С. А., Семенова, Н. А. (2025). Разработка и валидизация исследовательской методики «Профессиональные компетенции преподавателя высшей школы». *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*, 2, 265—279. <https://doi.org/10.35750/2071-8284-2025-2-265-279>
12. Pavlova, S. A., Semenova, N. A. (2025). Development and validation of the “Professional competencies of a higher education teacher” research methodology. *Bulletin of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2, 265—279. (In Russ.). <https://doi.org/10.35750/2071-8284-2025-2-265-279>

Павлова С.А., Семенова Н.А. (2026)  
Ресурсные возможности самоорганизационной  
компетентности и удовольствия от труда в преодолении  
утомленности в профессиональной деятельности  
преподавателя высшей школы  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 53—67.

Pavlova S.A., Semenova N.A. (2026)  
Resource capabilities of self-organizational  
competence and pleasure from work in overcoming  
fatigue in the professional activity of a higher  
education teacher  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 53—67.

13. Чиксентмихайи, М. (2011). *Поток: психология оптимального переживания*; пер. с англ. М.: Смысл; Альпина Нон-Фикшн. Csikszentmihalyi, M. (2011). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*; transl. from Engl. Moscow: Smysl; Alpina Non-Fiction. (In Russ.).
14. Шитов, Д.Г., Шумейко, Э.А. (2022). Профессиональные риски в работе преподавателя вуза. В: Ю.Г. Голуба (Ред.), *Образование в современном мире: Сб. научных статей* (с. 152—157). Саратов: Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского. Shitov, D.G., Shumeiko, E.A. (2022). Professional risks in the work of a university teacher. In: Yu.G. Goluba (Ed.), *Education in the modern world: Collection of scientific articles* (pp. 152—157). Saratov: Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky. (In Russ.).
15. Csikszentmihalyi, M., Nakamura, J. (1999). Emerging goals and the self-regulation of behavior. In: R.S. Wyer (Ed.), *Advances in social cognition. Vol. 12. Perspectives on behavioral self-regulation* (pp. 107—118). Mahwah, NJ: Erlbaum.
16. Nakamura, J., Csikszentmihalyi, M. (2003). The Construction of Meaning Through Vital Engagement. In: C.L.M. Keyes, J. Haidt (Eds.), *Flourishing positive psychology and the life well-lived* (pp. 83—104). Washington DC: APA. <https://doi.org/10.1037/10594-004>

## Информация об авторах

Светлана Алексеевна Павлова, кандидат психологических наук, доцент, заместитель начальника кафедры социально-гуманитарных дисциплин, Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (КрУ МВД России), Краснодар, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3196-8834>, e-mail: swetapawlowa@mail.ru

Наталья Александровна Семенова, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин, Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (КрУ МВД России), Краснодар, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0687-0472>, e-mail: natalya\_deeva@bk.ru

## Information about the authors

Svetlana A. Pavlova, Candidate of Science (Psychology), Associate Professor, Deputy Head of the Department of Social Sciences and Humanities, Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Krasnodar, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3196-8834>, e-mail: swetapawlowa@mail.ru

Natalya A. Semenova, Candidate of Science (Psychology), Associate Professor, Professor in the Department of Social Sciences and Humanities, Krasnodar University of the Ministry of Internal

Павлова С.А., Семенова Н.А. (2026)  
Ресурсные возможности самоорганизационной  
компетентности и удовольствия от труда в преодолении  
утомленности в профессиональной деятельности  
преподавателя высшей школы  
*Экстремальная психология и безопасность личности,*  
3(1), 53—67.

Pavlova S.A., Semenova N.A. (2026)  
Resource capabilities of self-organizational  
competence and pleasure from work in overcoming  
fatigue in the professional activity of a higher  
education teacher  
*Extreme Psychology and Personal Safety,*  
3(1), 53—67.

Affairs of Russia, Krasnodar, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0687-0472>,  
e-mail: natalya\_deeva@bk.ru

### **Вклад авторов**

Павлова С.А. — идеи исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

Семенова Н.А. — применение статистических, математических и других методов для анализа данных; проведение эксперимента; сбор и анализ данных; визуализация результатов исследования.

Оба автора приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

### **Contribution of the authors**

Svetlana A. Pavlova — ideas; annotation, writing and design of the manuscript; planning of the research; control over the research.

Natalya A. Semenova — application of statistical, mathematical and other methods for data analysis; conducting the experiment; data collection and analysis; visualization of research results.

Both authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

### **Конфликт интересов**

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

### **Conflict of interest**

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 10.02.2026  
Поступила после рецензирования 05.03.2026  
Принята к публикации 05.03.2026  
Опубликована 31.03.2026

Received 2026.02.10  
Revised 2026.03.05  
Accepted 2026.03.05  
Published 2026.03.31

Научная статья | Original paper

## Требования и ресурсы безопасной рабочей среды, препятствующие выгоранию педагогов

И.Ю. Резванова<sup>1</sup>✉

<sup>1</sup> ГАОУ ДПО Московской области «Корпоративный университет развития образования»,  
Мытищи, Российская Федерация»

✉ [endorfinr@yandex.ru](mailto:endorfinr@yandex.ru)

### Резюме

**Контекст и актуальность.** Организационные факторы и профессиональная мотивация являются значимыми предикторами выгорания и благополучия педагогов. Теоретической основой исследования послужили модель требований и ресурсов работы (JDR), теория самодетерминации, симптоматическая модель выгорания В. Шауфели. **Цель:** изучить требования и ресурсы работы и профессиональную мотивацию как предикторы выгорания педагогов. **Гипотеза.** Требования работы (сложность работы, необходимость принятия решений, загруженность работой, ролевые конфликты) позитивно связаны с выгоранием педагогов. Ресурсы работы (автономия в деятельности, наличие обратной связи, поддержка руководителя и коллег, ясность роли) отрицательно связаны с выгоранием. Контролируемая мотивация позитивно связана с выгоранием, автономная мотивация отрицательно связана с выгоранием педагогов. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 632 педагогических работника, преимущественно из образовательных организаций Московской области. Для изучения организационных факторов использовался опросник ресурсов и требований работы (Иванова, 2016), для изучения профессиональной мотивации — опросник профессиональной мотивации (ОПМ-2) (Осин и др., 2017), для изучения выгорания — опросник выгорания ВАТ-34 (адаптация Н.И. Колачева, Е.Н. Осина и др., 2019). **Результаты.** Результаты показали, что сильными предикторами выгорания являются контролируемая мотивация, а также требования работы, связанные с рабочей нагрузкой, наличием ролевых конфликтов, сложностью работы, необходимостью принимать решения. Автономная мотивация, ресурсы работы, представленные наличием обратной связи с работником о результатах деятельности, ясности роли, имеют отрицательную связь с выгоранием. **Выводы.** Безопасная мотивирующая рабочая среда для педагогов предполагает не ограничение требований, а создание/поддержание необходимых ресурсов в образовательной организации.

**Ключевые слова:** требования и ресурсы работы, профессиональная мотивация, выгорание, педагогические работники, воспитатели ДОУ, учителя

Резванова И.Ю. (2026)  
Требования и ресурсы безопасной рабочей среды,  
препятствующие выгоранию педагогов  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 68—88.

Rezvanova I.Yu. (2026)  
Safe job environment demands and resources to  
prevent teacher burnout  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 68—88.

**Для цитирования:** Резванова, И.Ю. (2026). Требования и ресурсы безопасной рабочей среды, препятствующие выгоранию педагогов. *Экстремальная психология и безопасность личности*, 3(1), 68—88. <https://doi.org/10.17759/epps.2026030104>

## Safe job environment demands and resources to prevent teacher burnout

I.Yu. Rezvanova<sup>1</sup>✉

<sup>1</sup> SAEI CPE of the Moscow Region “Corporate University for Education Development”  
Mytishchi, Russian Federation

✉ endorfinr@yandex.ru

### *Abstract*

**Context and relevance.** Organizational factors and professional motivation are significant predictors of teacher burnout and well-being. The theoretical basis of the study was the Job Demands and Resources (JDR) model, self-determination theory, and V. Schaufeli's symptomatic model of burnout. **Objective:** to identify the Job Demands and Resources and professional motivation as predictors of teacher burnout. **Hypothesis.** Job Demands (difficulty of job, decision-making, workload, role conflicts) are positively related to the teacher burnout. Job Resources (work autonomy, availability of feedback, management support, colleagues support, role clarity) are negatively related to the teacher burnout. Controlled motivation is positively related to the teacher burnout, while autonomous motivation is negatively related to the teacher burnout. **Methods and materials.** The study involved 632 teachers, primarily from the Moscow region. We used the questionnaire of resources — job demands (Ivanova, 2016), the questionnaire of a professional motivation (QPM-2) (Osin et al., 2017), BAT-34 questionnaire for the burnout examination (Russian version of N. Kalachev, E. Osin et al., 2019). **Results.** The results showed that controlled motivation, as well as job demands related to workload, role conflict, difficulty of job, and decision-making, were strong predictors of burnout. Autonomous motivation and job resources, represented by the availability of performance feedback and role clarity, were negatively related to the teacher burnout. **Conclusions.** A safe and motivating job environment for teachers does not require limiting job demands, but rather creating/maintaining the necessary job resources within the educational organization.

**Keywords:** job demands and resources, professional motivation, burnout, teaching staff, kindergarten teachers, school teachers

Резванова И.Ю. (2026)  
Требования и ресурсы безопасной рабочей среды,  
препятствующие выгоранию педагогов  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 68—88.

Rezvanova I.Yu. (2026)  
Safe job environment demands and resources to  
prevent teacher burnout  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 68—88.

**For citation:** Rezvanova, I.Yu. (2026). Safe job environment demands and resources to prevent teacher burnout. *Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 68—88. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/epps.2026030104>

## Введение

Тот факт, что среда является одним из ведущих факторов развития личности, не вызывает сомнений. Доминирующие исследования образовательной среды в основном посвящены обучающимся, их адаптации, развитию, образовательным достижениям, благополучию и др. (Asiegbu et al., 2022; Rubtsov, Ulanovskaya, 2020). При этом в данных исследованиях образовательная среда представлена различными компонентами, начиная от зданий и прилегающей территории с зелеными насаждениями, необходимого оборудования для занятий, содержания и методов, взаимодействия между участниками образовательных отношений (Ясвин, 2001; Li et al., 2019; Nagucki, 2008) и заканчивая внутренними психологическими процессами самого человека (Выготский, 1928; Леонтьев, 1998).

Во многих публикациях подчеркивается, что компетентность педагога, его знания, мотивация, увлеченность, благополучие позволяют создать благоприятную среду для своих обучающихся (Юсупова, 2021; Hennessey et al., 2025).

А что же со средой для самих педагогов? Какой она должна быть?

Несмотря на важность среды, которую создают педагоги для своих обучающихся, исследователи и практики недостаточно затрагивают проблему создания безопасной среды для педагогов — среды, которая будет препятствовать выгоранию, мотивировать к инновациям, развитию, способствовать благополучию.

Об актуализации создания безопасной среды для педагогов свидетельствуют факты, представленные в аналитическом докладе НИУ ВШЭ «Учитель на перекрестках российского рынка труда — 2025»: в 2024—2025 учебном году в Российской Федерации работало 1132,5 тысячи учителей, в течение последних 5 лет численность педагогов ежегодно не превышает 1% в год. Снижение численности кадров связано с созданием образовательных комплексов. Кроме того, доля учителей старше 60 лет увеличилась на 16,4% за последние 10 лет, при этом доля учителей, возраст которых моложе 35 лет, не меняется, т. е. продолжается отток молодых кадров — выпускников профильных учреждений (Анчиков и др., 2025). Статистическую картину омрачает и тот факт, что у 55% педагогов РФ выявлено выгорание, а 43% находятся в неудовлетворительном психоэмоциональном состоянии (Реан и др., 2025). При этом ухудшение состояния здоровья отмечают у себя не только возрастные педагоги, но и молодые специалисты. Аналогичные проблемы встречаются и за рубежом. Низкий профессиональный статус и неудовлетворенность рабочей средой являются частыми причинами текучести кадров в различных странах (Conley, You, 2017; Toropova et al., 2021).

Многочисленные международные и отечественные исследования подтверждают подверженность педагогов выгоранию (Castillo-Gualda et al, 2019; Gemmink et al., 2020; Константиновский, Пинская, Звягинцев, 2019). В.В. Бойко рассматривал динамику проявления симптомов проявления выгорания посредством смены фаз (Бойко, 1999). В исследованиях Н.Е. Водопьяновой, Л.А. Китаева-Смыка и др. рассматриваются симптомы

Резванова И.Ю. (2026)  
Требования и ресурсы безопасной рабочей среды,  
препятствующие выгоранию педагогов  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 68—88.

Rezvanova I.Yu. (2026)  
Safe job environment demands and resources to  
prevent teacher burnout  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 68—88.

выгорания, вызванные стрессами различного характера (Водопьянова, 2011; Китаев-Смык, 1983). Это является одной из причин текучести педагогических кадров, особенно в первые пять лет их деятельности (Herman et al., 2020). Нехватка педагогов ведет к увеличению нагрузки на других педагогов, их коллег, при этом страдает их активность и вовлеченность. Стрессовый характер работы имеет важное значение для создания безопасной рабочей среды для педагогов, учитывающей их чувства, мысли, действия. Создание безопасной рабочей среды регулируется прежде всего нормативно-правовыми документами, но особую исследовательскую актуальность эта тема приобрела в связи с признанием ВОЗ в 2019 году выгорания профессиональным заболеванием. Безопасная рабочая среда для педагогов предполагает создание условий, которые будут препятствовать выгоранию и обеспечивать необходимыми ресурсами для их развития, удовлетворенности, благополучия.

В исследованиях условий труда встречается несколько моделей, характеризующих рабочую среду.

Модель требований — контроль (Job Demands-Control model, DC), предложенная Робертом Карасеком в 1979 году, показывает взаимосвязь между требованиями, предъявляемыми к работнику, и уровнем их контроля в выполнении рабочих задач. К требованиям автор относит скорость, сложность выполнения задач, доступность, время (наличие сроков исполнения). Контроль предполагает полномочия, имеющиеся у сотрудника для выполнения работы, и свободу выбора в рамках своей квалификации. Чем больше у работника возможности контролировать задачи на рабочем месте, тем меньше стресса он будет испытывать. Р. Карасек считал, что завышенные требования на работе приводят к тому, что люди постоянно тратят большое количество когнитивных ресурсов на удовлетворение требований, что приводит к повышению уровня физиологического возбуждения и нагрузки на сердечно-сосудистую и нервную системы. Если подобное состояние сохраняется продолжительное время, это приводит постепенно к истощению организма, что влечет за собой ухудшение физического состояния и психологического благополучия (Karasek, 1979). В соответствии с классической теорией стресса Г. Селье, Карасек выделял пассивную и активную работу в зависимости от сочетания требований и контроля. Активная работа приносит положительные результаты при напряженном труде и высоком уровне контроля. Пассивная работа негативно сказывается на сотруднике и его результативности, так как низкие требования ведут к низкому контролю работника.

Альтернативой модели DC является модель дисбаланса усилий и вознаграждения (Effort-Reward Imbalance model, ERI) Йоханесса Зигриста (Siegrist, 1996). В основе модели лежит структура вознаграждений: деньгами, уважением и безопасностью, карьерными возможностями. Согласно модели ERI, нарушение взаимности между «затратами» и «выгодами» (т. е., условиями высоких усилий и низкого вознаграждения) может приводить к дисбалансу усилий и вознаграждения (Jonge et al., 2000). Модель хорошо диагностирует отношения между работодателем и работником. Дисбаланс между усилиями работника и вознаграждением работодателя приводит к напряжению, разочарованию, проблемам со здоровьем.

Модели «требований-контроля» Р. Карасека и «усилий и вознаграждений» Й. Зигриста хорошо согласуются с моделью, которую разработали А. Беккер и Е. Демерути, — моделью

Резванова И.Ю. (2026)  
Требования и ресурсы безопасной рабочей среды,  
препятствующие выгоранию педагогов  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 68—88.

Rezvanova I.Yu. (2026)  
Safe job environment demands and resources to  
prevent teacher burnout  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 68—88.

рабочих требований и ресурсов Job Demands-Resources (JDR) (Demerouti, et al., 2001), которая имеет ряд преимуществ по сравнению с предыдущими моделями.

К рабочим требованиям относятся характеристики работы, вызывающие напряжение, если они превышают адаптационные возможности работника (Bakker, Demerouti, 2007). Среди требований работы авторы выделяют время и рабочее давление, неблагоприятную физическую обстановку, рабочие трудности, ролевые конфликты и загруженность. Ресурсы работы, с одной стороны, относятся к условиям труда, с другой — к физическим, психологическим, социальным или организационным аспектам работы, которые могут снижать требования работы и, соответственно, физиологические и психологические издержки, связанные с ней, препятствовать выгоранию, а также помогать в личностном росте, стимулировать к профессиональным успехам, обучению и развитию (Demerouti et al., 2001). К трудовым ресурсам относятся заработная плата, возможность карьерного роста, гарантия занятости, благополучные межличностные и социальные отношения (поддержка руководителя и коллег), организация работы (ясность роли, возможность участия в принятии решений, получение конструктивной обратной связи по результатам деятельности, возможность автономии) (Bakker, Demerouti, Verbeke, 2004).

С момента представления модели JDR прошло уже 25 лет. За этот период появилось очень много исследований, доказывающих, что рабочие требования и рабочие ресурсы — это открытые категории, характеризующие разные виды деятельности, что говорит о ее гибкости и практикоприменимости для врачей, полицейских, учителей, менеджеров, библиотекарей (Колачев и др., 2019; Cheung, Li, 2023; Hakanen, Bakker, Schaufeli, 2006; Kim Wang, 2018; Schaufeli, Bakker, 2004; Van Beek et al., 2012).

Преимуществом модели является возможность предсказывать выгорание и увлеченность, что значимо для педагогических работников. Это стало возможно благодаря пересмотру и доработке первоначальной версии модели (Bakker, Demerouti, 2007; Schaufeli, Bakker, 2004).

Выгорание — состояние истощения, которое характеризуется крайней усталостью, сниженной способностью регулировать когнитивные и эмоциональные процессы, а также умственным отстранением (Schaufeli, De Witte, Desart, 2020). Эти четыре основных измерения выгорания сопровождаются подавленным настроением, а также неспецифическими психологическими и психосоматическими симптомами дистресса, которые являются вторичными симптомами. Для создания концепции выгорания ученые опирались на последние достижения в области когнитивной психологии, доказывающие что вследствие выгорания нарушаются концентрация внимания, рабочая память. Авторы считают, что выгорание имеет мотивационный и энергетический компонент, проявляющиеся в истощении (неспособность) и дистанцировании (нежелание) заниматься профессиональной деятельностью. Разработанный ими опросник ВАТ (Burnout Assessment Tool) имеет отличные психометрические показатели, которые позволяют использовать его не только в исследовательских целях, но и в практических, что очень важно в диагностической практике образования. В отличие от «золотого стандарта» диагностики выгорания МБИ (Maslach Burnout Inventory), опросник ВАТ можно использовать как в качестве одномерного опросника, т. е. получая общий суммарный балл по всем шкалам, что мы и продемонстрировали в

Резванова И.Ю. (2026)  
Требования и ресурсы безопасной рабочей среды,  
препятствующие выгоранию педагогов  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 68—88.

Rezvanova I.Yu. (2026)  
Safe job environment demands and resources to  
prevent teacher burnout  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 68—88.

настоящем исследовании, так и по отдельным шкалам согласно выделенным симптомам выгорания.

Согласно модели, к результатам труда относится и увлеченность. Увлеченность — это позитивное, приносящее удовлетворение, связанное с работой состояние ума, которое характеризуется энергичностью (высоким уровнем энергии и устойчивости), преданностью (ощущением значимости, гордости и вызова) и поглощенностью (полной концентрацией и счастливым погружением в свою работу) (Schaufeli, Bakker, 2010). Благодаря этой модели на международных выборках была доказана концепция выгорания и увлеченности (Borst, Krueger, Lako, 2019; Demerouti, Bakker, 2022; Korsakiene, 2024). Так, наличие высоких требований и низких ресурсов приводит к постепенному снижению умственной энергии, истощению, дистанцированию (выгорание), что, в свою очередь, может спровоцировать развитие других проблем со здоровьем и благополучием. Высокие ресурсы на рабочем месте, такие как позитивный школьный климат, социальная поддержка и признание со стороны руководителя, тесно связаны с высоким уровнем увлеченности при высоких рабочих требованиях (Bakker et al., 2007).

Еще одной особенностью данной модели является ее открытость к изменениям. Так как речь в модели идет о сотрудниках, то одних организационных факторов, описывающих рабочую среду, недостаточно для объяснения их поведения и самочувствия. Важен учет и личностных характеристик. Позднее модель расширили и личностные ресурсы стали рассматривать наравне с рабочими ресурсами (JDR). Личностные ресурсы — позитивные самооценки, связанные с устойчивостью и относящиеся к ощущению индивидами своей способности успешно контролировать свою среду и влиять на нее, они способствуют достижению целей, защищают от угроз и связанных с ними физиологических и психологических издержек, стимулируют к развитию и росту (Xanthopoulou et al., 2009). Следует отметить, что накоплен огромный исследовательский материал, где личностные ресурсы выступают как предикторы увлеченности, выгорания, независимо от требований и ресурсов работы (Lorente et al., 2008). Также имеются исследования, где личностные ресурсы опосредуют связь между рабочими требованиями и ресурсами — и результатами труда (выгорание и увлеченность) (Xanthopoulou et al., 2007; 2009; Mastenbroek et al., 2014). Есть данные, в которых личностные ресурсы могут влиять на рабочие требования и ресурсы благодаря изменению восприятия рабочей среды сотрудниками (Иванова, 2016; Иванова и др., 2018; Judge, Bono, Locke, 2000).

Перспективными являются исследования, дающие возможность интегрировать различные модели. Занимаясь доказательством модели JDR, В. Шауфели отмечает, что увлеченность работой связана с позитивной мотивацией и удовлетворенностью трудовой деятельности, выгорание — с истощением, упадком сил и энергии, циничным и равнодушным отношением к делу, коллегам, нарастающей усталостью и стрессом (Schaufeli, Bakker, Salanova, 2006). Рабочие ресурсы обладают мотивационным потенциалом, это повышает вовлеченность работников (Huang et al., 2023). Е.Н. Осин со своими коллегами в расширенную модель JDR включил профессиональную мотивацию (теория самодетерминации, Ryan, Deci, 2017) и доказал, что личностные ресурсы оказывают прямой эффект на внутреннюю мотивацию, выполняя мотивирующую функцию. При высоких личностных ресурсах рабочие требования

Резванова И.Ю. (2026)  
Требования и ресурсы безопасной рабочей среды,  
препятствующие выгоранию педагогов  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 68—88.

Rezvanova I.Yu. (2026)  
Safe job environment demands and resources to  
prevent teacher burnout  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 68—88.

воспринимаются как интересные задачи, что способствует повышению мотивации работника; при низких личностных ресурсах требования работы воспринимаются негативно и сильнее связаны с неблагополучием (Иванова и др., 2018). Таким образом, интеграция моделей требований и ресурсов работы и видов мотивации, согласно теории самодетерминации, позволяет получить новые знания о предикторах выгорания, благополучия, выявить новые связи между переменными, строить наиболее точные прогнозы в отношении изучаемых феноменов.

Поскольку модель JDR имеет достаточно преимуществ, мы решили рассмотреть ее возможности на российских педагогических работниках. Ведь основная часть исследований, в которых представлена данная модель, осуществляется на зарубежных выборках, что ограничивает ее распространение в отечественной теории и практике.

### Материалы и методы

В исследовании, которое мы проводили в 2020 году, участвовали педагогические работники из образовательных организаций Московской области (91%), Северо-Кавказского федерального округа (5%), г. Красноярска (4%). Выборку составили 632 человека (100%). Воспитатели ДОУ — 334 человека (53%), учителя СОШ — 288 человек (45%). 95% женщин, 5% мужчин. В выборке большой перевес в сторону женщин, что отражает отечественную образовательную сферу, где в основном трудятся женщины. Средний возраст испытуемых — 42 года, стандартное отклонение — 10, средний профессиональный стаж — 14 лет, стандартное отклонение — 8. Данные собирались посредством опроса на онлайн-платформе 1ka.si, участие было добровольным.

В ходе исследования мы хотели изучить требования и ресурсы работы и профессиональную мотивацию как предикторы выгорания педагогов. Соответственно, методологической основой выступили модель выгорания В. Шауфели, модель JDR, теория самодетерминации.

Конструкт выгорания педагогов изучался с помощью опросника BAT-34 Russian (русская версия Е.Н. Осина), включающего 34 утверждения (шкалы симптомов выгорания согласно концепции В. Шауфели и его коллег) Утверждения измерены по пятибалльной шкале: 1 — «Никогда», 5 — «Постоянно». Предыдущее исследование использования данного опросника на выборке российских библиотечных сотрудников показало хорошие показатели надежности (Колачев и др, 2019).

Для диагностики модели JDR мы использовали опросник ресурсов-требований работы, адаптированный Т.Ю. Ивановой (Иванова, 2016). Опросник включает следующие шкалы: рабочая нагрузка, сложность работы, принятие решений, ролевой конфликт, ясность роли, автономия работы в целом, автономия в выборе расписания, поддержка коллег, поддержка руководства, наличие обратной связи об успешности работы. Утверждения измерены по пятибалльной шкале: 1 — «Очень редко, никогда», 5 — «Очень часто, постоянно».

Конструкт мотивации мы исследовали с помощью опросника профессиональной мотивации (ОПМ-2) (Осин и др., 2017). В опроснике 20 утверждений (шкалы автономной и контролируемой мотивации). Утверждения измерены по пятибалльной шкале: 1 — «Совершенно не соответствует», 5 — «Вполне соответствует».

Резванова И.Ю. (2026)  
Требования и ресурсы безопасной рабочей среды,  
препятствующие выгоранию педагогов  
*Экстремальная психология и безопасность личности,*  
3(1), 68—88.

Rezvanova I.Yu. (2026)  
Safe job environment demands and resources to  
prevent teacher burnout  
*Extreme Psychology and Personal Safety,*  
3(1), 68—88.

Обработка данных проводилась в программах SPSS Statistics 17.0 и Mplus 8.

## Результаты

Описательные статистики дают представления о наших данных.

Таблица 1

### Описательная статистика переменных исследования и надежность шкал (N = 632)

Переменные	MEAN	SD	Мин	Макс	Надежность (α)
ВАТ-34					
Истощение	2,6	0,8	1	5	0,9
Дистанцирование	1,7	0,7	1	5	0,85
Пониженный контроль эмоций	1,8	0,7	1	5	0,87
Пониженный когнитивный контроль	1,6	0,6	1	5	0,86
Психологический дистресс	2,1	0,8	1	5	0,89
Психосоматические жалобы	2,1	0,8	1	5	0,82
JDR					
Рабочая нагрузка	3	0,8	1	5	0,80
Принятие решений	3,6	0,7	1	5	0,83
Сложность работы	2,8	0,7	1	5	0,71
Ролевой конфликт	2,7	0,9	1	5	0,80
Ясность роли	4,3	0,7	1	5	0,80
Автономия в работе в целом	2,8	0,8	1	5	0,64
Автономия в выборе расписания	2,3	0,8	1	5	0,59
Поддержка коллег	3,9	0,8	1	5	0,89
Поддержка руководства	3,6	1	1	5	0,88
Наличие обратной связи об успешности работы	3,2	1	1	5	0,83
ОПМ-2					
Внутренняя мотивация	4,2	0,8	1	5	0,89
Интегрированная мотивация	3,9	0,8	1	5	0,86
Идентифицированная мотивация	3,5	1	1	5	0,80
Интроецированная мотивация	2,2	0,8	1	5	0,63
Экстернальная мотивация	2,1	1	1	5	0,83
Амотивация	1,8	0,9	1	5	0,64

Table 1

**Descriptive statistics of the study's variables and reliability (N = 632)**

Variable	MEAN	SD	Min	Max	Reliability ( $\alpha$ )
BAT-34					
Exhaustion	2,6	0,8	1	5	0,9
Distancing	1,7	0,7	1	5	0,85
Decreased emotion control	1,8	0,7	1	5	0,87
Decreased cognitive control	1,6	0,6	1	5	0,86
Psychological distress	2,1	0,8	1	5	0,89
Psychosomatic complaints	2,1	0,8	1	5	0,82
JDR					
Workload	3	0,8	1	5	0,80
Taking decisions	3,6	0,7	1	5	0,83
Difficulty of job	2,8	0,7	1	5	0,71
Role conflict	2,7	0,9	1	5	0,80
Role clarity	4,3	0,7	1	5	0,80
Work autonomy (general)	2,8	0,8	1	5	0,64
Autonomy in schedule choice	2,3	0,8	1	5	0,59
Colleagues support	3,9	0,8	1	5	0,89
Management support	3,6	1	1	5	0,88
Feedback availability	3,2	1	1	5	0,83
QPM-2					
Internal motivation	4,2	0,8	1	5	0,89
Integrated	3,9	0,8	1	5	0,86
Identified	3,5	1	1	5	0,80
Introjected	2,2	0,8	1	5	0,63
External	2,1	1	1	5	0,83
Amotivation	1,8	0,9	1	5	0,64

Относительно надежности следует сказать, что все шкалы обладают хорошей внутренней согласованностью,  $\alpha > 0,8$ . Для шкал автономии, амотивации, интегрированной мотивации надежность составляет 0,59—0,64, что позволяет их использовать в исследовательских целях.

Перед тем как выяснить, какие предикторы сильнее всего связаны с выгоранием, мы провели корреляционный анализ (табл. 2), который позволил нам понять связи между переменными.

Таблица 2

**Взаимосвязи показателей выгорания с характеристиками рабочей среды и профессиональной мотивации (N = 632)**

Показатели шкал	Выгорание (ВАТ)	Профессиональная мотивация					
		Внутрен.	Интегрир.	Идентиф.	Интроец.	Экстерн.	Амот.
Выгорание		-0,50**	-0,45**	-0,37**	0,21**	0,48**	0,34**
Рабочая нагрузка	0,36**	-0,07	-0,04	-0,04	0,02	0,11*	0,04
Принятие решений	0,26**	0,04	0,08	0,01	0,00	0,05	0,00
Сложность работы	0,35**	-0,06	-0,01	-0,02	0,11*	0,13**	0,08
Ролью конфликт	0,47**	-0,23**	-0,24**	-0,21**	0,07	0,24**	0,16**
Ясность роли	-0,32**	0,35**	0,32**	0,24**	-0,09*	-0,21**	-0,24**
Автономия в работе	-0,22**	0,22**	0,22*	0,17**	-0,03	-0,14**	-0,09**
Поддержка руководителя	-0,40**	0,33**	0,29**	0,26**	-0,04	-0,19**	-0,09*
Поддержка коллег	-0,34**	0,30**	0,24**	0,20**	-0,13**	-0,21**	-0,16**
Наличие обратной связи	-0,37**	0,32**	0,31**	0,32**	0,00	-0,24**	-0,11*

*Примечание:* «\*\*» — корреляция значима на уровне 0,01 (двусторонняя); «\*» — корреляция значима на уровне 0,05 (двусторонняя).

Table 2

**Relationships between burnout indicators and characteristics of the job environment and professional motivation (N = 632)**

Scale Indicators	Burnout (BAT)	Professional motivation					
		Intern a	Integrate d	Identifie d	Introjecte d	Externa l	Amotivation
Burnout		-0,50**	-0,45**	-0,37**	0,21**	0,48**	0,34**
Workload	0,36**	-0,07	-0,04	-0,04	0,02	0,11*	0,04

Taking decisions	0,26**	0,04	0,08	0,01	0,00	0,05	0,00
Work difficulty	0,35**	-0,06	-0,01	-0,02	0,11*	0,13**	0,08
Role conflict	0,47**	-0,23**	-0,24**	-0,21**	0,07	0,24**	0,16**
Role clarity	-0,32**	0,35**	0,32**	0,24**	-0,09*	-0,21**	-0,24**
Work autonomy	-0,22**	0,22**	0,22*	0,17**	-0,03	-0,14**	-0,09**
Management support	-0,40**	0,33**	0,29**	0,26**	-0,04	-0,19**	-0,09*
Colleagues support	-0,34**	0,30**	0,24**	0,20**	-0,13**	-0,21**	-0,16**
Feedback availability	-0,37**	0,32**	0,31**	0,32**	0,00	-0,24**	-0,11*

Note: «\*\*» — correlation is significant at the 0.01 level (two-sided); «\*» — correlation is significant at the 0.05 level (two-sided).

По результатам корреляционного анализа (табл. 2), выгорание предсказуемо положительно связано с требованиями работы (рабочая нагрузка, сложность работы, принятие решений, ролевой конфликт) и отрицательно — с ресурсами работы (ясность роли, автономия в работе, поддержка руководства и коллег, наличие обратной связи). Также выгорание положительно связано с контролируемой мотивацией (интроецированная, экстерналиная, амотивация), отрицательно — с автономной мотивацией (внутренняя, интегрированная, идентифицированная).

Количество пропущенных данных составило 4%, поэтому в регрессионных анализах они удалялись попарно.

Таблица 3

**Предикторы выгорания педагога (N = 612)**

	<b>Модель 1</b>	<b>Модель 2</b>
Рабочая нагрузка	<b>0,12**</b>	<b>0,14***</b>
Принятие решений	<b>0,10*</b>	<b>0,10*</b>
Сложность работы	<b>0,10*</b>	<b>0,11**</b>
Ясность роли	<b>-0,18***</b>	<b>-0,08*</b>
Ролевой конфликт	<b>0,17***</b>	<b>0,09*</b>
Автономия в работе	<b>-0,09**</b>	-0,05

Резванова И.Ю. (2026)  
Требования и ресурсы безопасной рабочей среды,  
препятствующие выгоранию педагогов  
*Экстремальная психология и безопасность личности,*  
3(1), 68—88.

Rezvanova I.Yu. (2026)  
Safe job environment demands and resources to  
prevent teacher burnout  
*Extreme Psychology and Personal Safety,*  
3(1), 68—88.

Поддержка руководителя	-0,06	-0,08
Поддержка коллег	-0,08	-0,04
Наличие обратной связи	<b>-0,15**</b>	-0,07
Автономная мотивация		<b>-0,9***</b>
Контролируемая мотивация		<b>-0,26***</b>
R <sup>2</sup>	0,36	0,52

*Примечание:* «\*\*\*» —  $p < 0,001$ ; «\*\*» —  $p < 0,01$ , «\*» —  $p < 0,05$ .

Table 3

**Predictors of teacher burnout (N = 612)**

	<b>Model 1</b>	<b>Model 2</b>
Workload	<b>0,12**</b>	<b>0,14***</b>
Taking decisions	<b>0,10*</b>	<b>0,10*</b>
Work difficulty	<b>0,10*</b>	<b>0,11**</b>
Role clarity	<b>-0,18***</b>	<b>-0,08*</b>
Role conflict	<b>0,17***</b>	<b>0,09*</b>
Work autonomy	<b>-0,09**</b>	-0,05
Management support	-0,06	-0,08
Colleagues support	-0,08	-0,04
Feedback availability	<b>-0,15**</b>	-0,07
Autonomous motivation		<b>-0,9***</b>
Controlled motivation		<b>-0,26***</b>
R <sup>2</sup>	0,36	0,52

*Note:* «\*\*\*» —  $p < 0.001$ , «\*\*» —  $p < 0.01$ , «\*» —  $p < 0.05$ .

Результаты регрессионного анализа представлены в табл. 3. В первой модели мы выяснили, какие организационные факторы предсказывают выгорание педагогов. Согласно результатам можно заключить, что самыми сильными предикторами выгорания педагогов являются две противоположные переменные — «ясность роли» и «ролевой конфликт».

Резванова И.Ю. (2026)  
Требования и ресурсы безопасной рабочей среды,  
препятствующие выгоранию педагогов  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 68—88.

Rezvanova I.Yu. (2026)  
Safe job environment demands and resources to  
prevent teacher burnout  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 68—88.

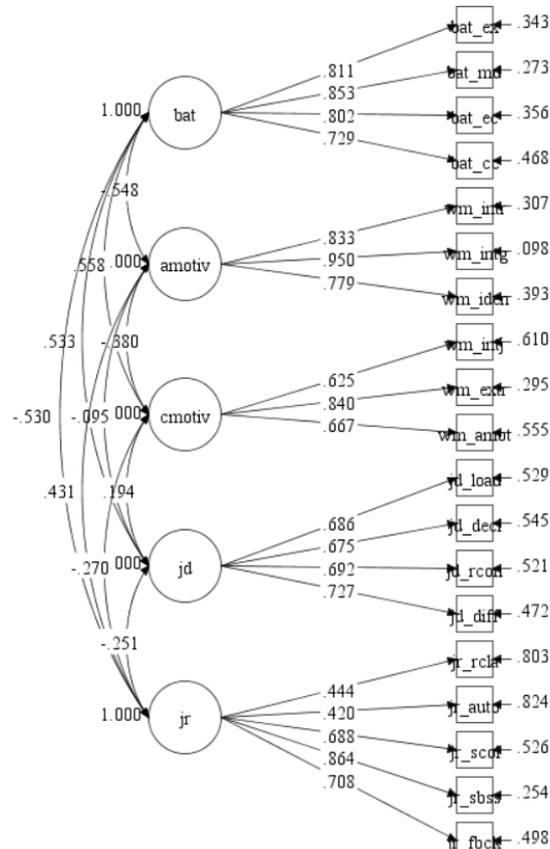
Ясность роли относится к ресурсам работы и предполагает, что у педагога есть понимание, что необходимо делать в работе, деятельность структурирована, ожидания требований от педагога совпадают с пониманием этих требований.

Ролевой конфликт относится к требованиям работы и предполагает, что у педагога нет ясности и понимания требований, есть разные указания и ожидания, которые осложняют его профессиональную деятельность. Кроме этих двух важных переменных, предсказывающих выгорание педагогов, были выявлены рабочая нагрузка, принятие решений, сложность работы — они относятся к требованиям работы и имеют прямую связь с выгоранием. Обратную связь с выгоранием имеют переменные, относящиеся к ресурсам работы: «автономия в работе» и «наличие обратной связи». Такие переменные, как «поддержка коллег» и «поддержка руководителя», на нашей выборке не показали статистически значимого результата. Возможным объяснением является тот факт, что учреждения, педагоги которых принимали участие в нашем опросе, имеют достаточно ресурсов работы, таких как автономия в работе, ясность роли, которые могут включать в себя поддержку со стороны руководителя и коллег, поэтому эти переменные не показали значимого результата.

Во вторую модель мы включили факторы профессиональной мотивации, и оказалось, что автономная и контролируемая мотивация является значимым предиктором выгорания, вклад мотивации пересекается с вкладом ресурсов и требований работы. Наша регрессионная модель смогла предсказать 52% факторов выгорания с включением предикторов мотивации и требований и ресурсов работы. Аналогичные результаты были получены на зарубежных выборах (Nakanen, Bakker, Schaufeli, 2006; Schaufeli, Bakker, 2004; Bakker, Demerouti, 2007; Fernet et al., 2008).

Для оценки того, в какой степени теоретические представления о факторах соотносятся с реальными данными, был проведен конфирматорный факторный анализ в программе Mplus 8, метод оценки MLR (Maximum Likelihood Restricted), переменные рассматривались как интервальные, показатели надежности шкал представлены на рисунке.

Соответствие модели эмпирическим данным анализировалось по следующим показателям:  $\chi^2$  — хи-квадрат,  $df$  — степень свободы,  $SCF$  — коэффициент масштабирования в Mplus 8,  $AIC$  — информационный критерий Акаике,  $BIC$  — байесовский информационный критерий,  $CFI$  — сравнительный критерий соответствия,  $TLI$  — индекс Такера-Льюиса,  $RMSEA$  — корень среднеквадратической ошибки аппроксимации,  $90\% CI$  — 90-процентный доверительный интервал,  $SRMR$  — стандартизированный корень среднего квадратного остатка. Измерительная модель продемонстрировала приемлемое соответствие эмпирическим данным:  $\chi^2 = 580,048$ ,  $df = 142$ ,  $Scaling Correction Factor = 1,1399$ ,  $AIC = 22355$ ,  $BIC = 22652$ ,  $CFI = 0.895$ ,  $TLI = 0,873$ ,  $RMSEA = 0,071$ ,  $90\%CI: 0,065—0,077$ ,  $SRMR = 0,074$ , факторные нагрузки находятся в пределах 0,62—0,95.



**Рис.** Структурная модель связи выгорания (bat), автономной мотивации (amotiv), контролируемой мотивации (cmotiv), требований (jd) и ресурсов работы (jr)

**Fig.** Structural model of connection between emotional burnout (bat), autonomous motivation (amotiv), controlled motivation (cmotiv), requirements (jd) and work resources (jr)

### Обсуждение результатов

Целью исследования явилось изучение требований и ресурсов работы и профессиональной мотивации как предикторов выгорания педагогов. Также было исследовано, какие предикторы больше всего связаны с выгоранием у педагогов.

Результаты исследования модели JDR на отечественной выборке педагогических работников показали, что она хорошо описывает рабочую среду и связь между организационными факторами, профессиональной мотивацией и выгоранием. Полученные данные хорошо согласуются с аналогичными зарубежными исследованиями характеристик работы (Bakker, Demerouti, 2007), что говорит о ее масштабности и гибкости.

Наше исследование подтвердило на выборке отечественных испытуемых, что симптоматическая модель выгорания В. Шауфели хорошо согласуется с концепцией требований и ресурсов работы, что было подтверждено в публикациях (Bakker, Demerouti, Verbeke, 2004; Demerouti et al., 2001; Schaufeli, De Witte, Desart, 2020). Самыми сильными

Резванова И.Ю. (2026)  
Требования и ресурсы безопасной рабочей среды,  
препятствующие выгоранию педагогов  
*Экстремальная психология и безопасность личности,*  
3(1), 68—88.

Rezvanova I.Yu. (2026)  
Safe job environment demands and resources to  
prevent teacher burnout  
*Extreme Psychology and Personal Safety,*  
3(1), 68—88.

предикторами выгорания являются контролируемая мотивация, а также требования работы, связанные с рабочей нагрузкой, наличием ролевых конфликтов, сложностью работы, необходимостью принимать решения. Автономная мотивация, ресурсы работы, представленные наличием обратной связи с работником о результатах деятельности, ясностью роли, имеют отрицательную связь с выгоранием. Полученные данные согласуются с имеющимися результатами (Осин и др., 2017; Osin et al., 2018) и теоретическими положениями модели требований и ресурсов работы (Bakker, Demerouti, 2007), теории самодетерминации и концепции выгорания (Demerouti et al., 2001).

Поскольку расширенная модель JDR включает личностные ресурсы, то наши результаты позволяют поставить вопрос о влиянии личностных ресурсов, профессиональной мотивации и характеристик рабочей среды на выгорание педагогических работников. Проверка медиаторной и модераторной роли мотивации по отношению к личностным ресурсам в зависимости от характеристик рабочей среды была проведена на сотрудниках отечественных компаний (Osin et al., 2018). В перспективе необходимы лонгитюдные исследования характеристик рабочей среды, личностных ресурсов, мотивации и результатов труда (выгорание и увлеченность).

### **Заключение**

Соглашаясь с мнением ученых, которые поддерживают модель требований и ресурсов работы (JDR) в связи с выгоранием и взаимосвязь с мотивацией (SDT) (Hakanen, Bakker, Schaufeli, 2006), мы в своем исследовании предположили и доказали, что самыми сильными предикторами выгорания педагогов являются контролируемая мотивация, а также требования работы. Автономная мотивация и ресурсы работы имеют отрицательную связь с выгоранием. Наиболее важными факторами, связанными с выгоранием отечественных педагогов, являются ясность роли, наличие обратной связи и адекватная нагрузка, именно они являются дефицитными в сегодняшней системе образования.

Таким образом, рассуждая о безопасной рабочей среде для педагогов, необходимо принять во внимание работу над созданием/поддержанием необходимых ресурсов для педагогов, поскольку требования мы вряд ли сможем изменить, они изложены в профессиональных обязанностях работника (профстандарт «Педагог», ФГОСы) и др. обязательствах. Обеспечить безопасную рабочую среду для педагогов необходимыми ресурсами — это реальная и посильная задача для управленческой команды образовательной организации. Как отмечают А. Баккер и Э. Демероути, высококачественные отношения работника с руководителем могут смягчить негативное воздействие высоких требований (конфликты, загруженность, рутину). Признательность и поддержка руководителя позволяют взглянуть на требования в другой перспективе, повысить лояльность подчиненных. Также ресурсы, предоставляемые на рабочем месте, инициируют мотивационный процесс и повышают вовлеченность и производительность, которые препятствуют выгоранию (Demerouti, Bakker, 2022).

В практическом плане результаты исследования можно использовать в образовании для проведения тренингов, направленных на снижение выгорания путем развития у педагогов автономной мотивации, а также создания для педагогических работников необходимых поддерживающих ресурсов с контролируемой мотивацией.

Резванова И.Ю. (2026)  
Требования и ресурсы безопасной рабочей среды,  
препятствующие выгоранию педагогов  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 68—88.

Rezvanova I.Yu. (2026)  
Safe job environment demands and resources to  
prevent teacher burnout  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 68—88.

Полученные результаты имеют научное значение для дальнейшего исследования факторов среды, профессиональной мотивации и выгорания.

**Ограничения.** Дизайн проведенного исследования не позволяет нам установить причинно-следственную связь между факторами среды и выгоранием, а также влияние на выгорание других факторов, не связанных с требованиями и ресурсами работы и профессиональной мотивацией.

Ограничение исследования состоит в срезовом характере, а также в стратегии формирования выборки путем личного согласия педагогических работников в данном исследовании.

**Limitations.** The design of the study does not allow us to establish a causal relationship between the environmental factors and the emotional burnout as well as the influence of other factors on the burnout that are not related to the environmental factors and the professional motivation.

The limitation of the study lies in the cross-sectional nature as well as in the strategy of choosing the sample by personal agreements of the teaching staff for this study.

## Список источников / References

1. Анчиков, К.М., Заир-Бек, С.И., Иванов, И.Ю., Мерцалова, Т.А., Овакимян, Е.В., Рожкова К.В., Рощин, С.В., Травкин, П.В. (Ред.). (2025). Учитель на перекрестках российского рынка труда — 2025: Аналитический доклад НИУ ВШЭ. М. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-4328-3>  
Anchikov, K.M., Zair-Bek, S.I., Ivanov, I.Yu., Merczalova, T.A., Ovakimyan, E.V., Rozhkova, K.V., Roshchin, S.V., Travkin, P.V. (Eds.). (2025). A teacher at the crossroads of the Russian labor market — 2025: Analytical report of HSE University. Moscow. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-4328-3>
2. Бойко, В.В. (1999). *Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении*. СПб.: Сударыня.  
Vojko, V.V. (1999). *The syndrome of “emotional burnout” in professional communication*. St. Petersburg: Sudarynya. (In Russ.).
3. Водопьянова, Н.Е. (2011). *Профилактика и коррекция синдрома выгорания: методология, теория, практика*. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского гос. ун-та.  
Vodopyanova, N.E. (2011). *Prevention and correction of burnout syndrome: methodology, theory, practice*. St. Petersburg: St. Petersburg State University. (In Russ.).
4. Выготский, Л.С. (1928). *Педология школьного возраста*. М.: Изд-во БЗО при педфаке 2-го МГУ.  
Vygotsky, L.S. (1928). *Pedology of school age*. Moscow: BZO Publishing House at the Pedagogical Faculty of the 2nd Moscow State University. (In Russ.).
5. Иванова, Т.Ю. (2016). *Функциональная роль личностных ресурсов в обеспечении психологического благополучия: Дис. ... канд. психол. наук*. Московский государственный университет. М.

Резванова И.Ю. (2026)  
Требования и ресурсы безопасной рабочей среды,  
препятствующие выгоранию педагогов  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 68—88.

Rezvanova I.Yu. (2026)  
Safe job environment demands and resources to  
prevent teacher burnout  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 68—88.

- Ivanova, T.Yu. (2016). The functional role of personal resources in ensuring psychological well-being: *Diss. Cand. Sci. (Psychol.)*. Moscow State University. M. (In Russ.).
6. Иванова, Т.Ю., Леонтьев, Д.А., Осин, Е.Н., Рассказова, Е.И., Кошелева, Н.В. (2018). Современные проблемы изучения личностных ресурсов в профессиональной деятельности. *Организационная психология*, 8(1), 85121. URL: <https://www.orgpsyjournal.hse.ru/> (дата обращения: 07.01.2026).  
Ivanova, T.Yu., Leontyev, D.A., Osin, E.N., Rasskazova, E.I., Kosheleva, N.V. (2018). Modern problems of studying personal resources in professional activity. *Organizational psychology*, 8(1), 85121. (In Russ.). URL: <https://www.orgpsyjournal.hse.ru/> (viewed: 07.01.2026).
  7. Китаев-Смык, Л.А. (1983). *Психология стресса*. М.: Наука.  
Kitaev-Smyk, L.A. (1983). *Psychology of stress*. Moskva: Nauka. (In Russ.).
  8. Колачев, Н.И., Осин, Е.Н., Шауфели, В., Дезарт, Ш. (2019). Личностные ресурсы и выгорание: результаты исследования библиотекарей Московской области. *Организационная психология*, 9(2), 129—147.  
Kolachev, N.I., Osin, E.N., Shaufeli, V., Dezart, Sh. (2019). Personal resources and burnout: the results of a study by librarians in the Moscow region. *Organizational psychology*, 9(2), 129—147. (In Russ.).
  9. Константиновский, Д.Л., Пинская, М.А., Звягинцев, Р.С. (2019). Профессиональное самочувствие учителей: от энтузиазма до выгорания. *Социологические исследования*, 5, 14—25. URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/289829566.pdf> (дата обращения: 03.01.2026).  
Konstantinovskiy, D.L., Pinskaya, M.A., Zvyagintsev, R.S. (2019). Teachers' professional well-being: from enthusiasm to burnout. *Sociological research*, 5, 14—25. (In Russ.). URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/289829566.pdf> (viewed: 03.01.2026).  
<https://doi.org/10.31857/S013216250004949-6>
  10. Леонтьев, А.Н. (1998). Учение о среде в педологических работах Л.С. Выготского (критическое исследование). *Психологическая наука и образование*, 3(1).  
Leontyev, A.N. (1998). The doctrine of the environment in the pedological works of L.S. Vygotsky (a critical study). *Psychological science and education*, 3(1). (In Russ.).
  11. Осин, Е.Н., Горбунова, А.А., Гордеева, Т.О., Иванова, Т.Ю., Кошелева, Н.В., Овчинникова (Мандрикова), Е.Ю. (2017). Профессиональная мотивация сотрудников российских предприятий: диагностика и связи с благополучием и успешностью деятельности. *Организационная психология*, 7(4), 21—49.  
Osin, E.N., Gorbunova, A.A., Gordeeva, T.O., Ivanova, T.Yu., Kosheleva, N.V., Ovchinnikova (Mandrikova), E.Yu. (2017). Professional motivation of employees of Russian enterprises: diagnostics and links to well-being and business success. *Organizational psychology*, 7(4), 21—49. (In Russ.).
  12. Реан, А.А., Александров, Ю.И., Ставцев, А.А., Шевченко, А.О. Тищенко, А.Г., Варфоломеева, А.В. (2025). Психологическое благополучие, сильные стороны личности и типы ментальности студентов РФ. *Экспериментальная психология*, 18(3), 101—119. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2025180307>  
Rean, A.A., Aleksandrov, Yu.I., Stavtsev, A.A., Shevchenko, A.O. Tishchenko, A.G., Varfolomeeva, A.V. (2025). Psychological well-being, personality strengths and types of

Резванова И.Ю. (2026)  
Требования и ресурсы безопасной рабочей среды,  
препятствующие выгоранию педагогов  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 68—88.

Rezvanova I.Yu. (2026)  
Safe job environment demands and resources to  
prevent teacher burnout  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 68—88.

- mentality of Russian students. *Experimental Psychology (Russia)*, 18(3), 101—119. (In Russ.).  
<https://doi.org/10.17759/exppsy.2025180307>
13. Юсупова, Э.М., Капуза, А.В., Карданова, Е.Ю. (2022). Связаны ли академические достижения учащихся с ожиданиями их учителей. Результаты экспериментального исследования. *Вопросы образования*, 1, 189—217. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-189-217>  
Yusupova, E.M., Kapuza, A.V., Kardanova, E.Yu. (2022). Are students' academic achievements related to their teachers' expectations? The results of the experimental study. *Education issues*, 1, 189—217. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-189-217>
  14. Ясвин, В.А. (2001). *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. М. Yasvin, V.A. (2001). *Educational environment: from modeling to design*. Moscow.
  15. Asiegbu, C.E., Onuh, B., Umeozor, J.U., Ani, R. Emmasiegbu, C.M. (2022). Teacher's classroom management practices and student's academic performance in secondary schools in Nnewi education zone. *Journal Plus Education*, 31(2), 144—154. <https://doi.org/10.24250/JPE/2/2022/ECA/BUO/IUU/ANA/CME>
  16. Bakker, A.B., Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources Model: State of the Art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309—328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
  17. Bakker, A.B., Demerouti, E., Verbeke, W. (2004). Using the job demands-resources model to the predict burnout and performance. *Human Resource Management*, 43(1), 83—104. <https://doi.org/10.1002/hrm.20004>
  18. Bakker, A.B., Westman, M. Schaufeli, W.B. (2007). Crossover of burnout: An experimental design. *European journal of work and organizational psychology*, 16(2), 220—239. <https://doi.org/10.1080/13594320701218288>
  19. Bakker, A.B., Xanthopoulou, D., Demerouti, E., Schaufeli, W. (2007). The role of personal resources in the Job Demands-Resources Model. *International Journal of Stress Management*, 14(2), 121—141. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.14.2.121>
  20. Borst, R.T., Kruyen, P.M., Lako, C.J. (2019). Exploring the job demands-resources model of work engagement in government: Bringing in a psychological perspective. *Review of Public Personnel Administration*, 39(3), 372—397. <https://doi.org/10.1177/0734371X17729870>
  21. Castillo-Gualda, R., Herrero, M., Rodriguez-Carvajal, R., Brackett, M.A., Fernandez-Berrocal, P. (2019). The role of emotional regulation ability, personality, and burnout among Spanish teachers. *International Journal of Stress Management*, 26(2), 146—158. <https://doi.org/10.1037/str0000098>
  22. Cheung, Y.-K., Li, J. (2023). Predictors, Mediators and Moderators of Police Work-Related Stress: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health (IJERPH)*, 20(3), 2253. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032253>
  23. Conley, S., You, S. (2017). Key influences on special education teachers' intentions to leave: The effects of administrative support and teacher team efficacy in a mediational model. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 521—540. <https://doi.org/10.1177/1741143215608859>

Резванова И.Ю. (2026)  
Требования и ресурсы безопасной рабочей среды,  
препятствующие выгоранию педагогов  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 68—88.

Rezvanova I.Yu. (2026)  
Safe job environment demands and resources to  
prevent teacher burnout  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 68—88.

24. Demerouti, E., Bakker, A. B. (2022). Job demands-resources theory in times of crises: New propositions. *Organizational Psychology Review*, 13(3), 209—236. <https://doi.org/10.1177/20413866221135022>
25. Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F., Schaufeli, W.B. (2001). The Job Demands–Resources Model of Burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499—512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
26. Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H., Dowson, M. (2008). The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16(2), 256—279. <https://doi.org/10.1177/1069072707305764>
27. Gemmink, M.M., Fokkens-Bruinsma, M., Pauw, I., van Veen, K. (2020). Under pressure? Primary school teachers' perceptions of their pedagogical practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(6), 695—711. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1728741>
28. Hakanen, J.J., Bakker, A.B., Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and Work Engagement among Teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495—513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
29. Hennessey, A., MacQuarrie, S., Pert, K., Mason, C., Verity, L. (2025). Advocating for a holistic culture of school wellbeing — an evaluation of the Well Schools whole school approach to pupil and teacher wellbeing. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1675773>
30. Herman, K.C., Reinke, W.M., Eddy, C.L. (2020). Advances in understanding and intervening in teacher stress and coping: The Coping-Competence-Context Theory. *Journal of School Psychology*, 78, 69—74. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.01.001>
31. Huang, X., Wang, C., Lam, S.M., Xu, P. (2025). Teachers' job crafting: The complicated relationship with teacher self-efficacy and teacher engagement. *Professional Development in Education*, 51(4), 625—642. <https://doi.org/10.1080/19415257.2022.2162103>
32. Jonge, J. de, Bosma, H., Peter, R., Siegrist, J. (2000). Job strain, effort-reward imbalance and employee well-being: A large- scale cross-sectional study. *Social Science & Medicine*, 50(9), 1317—1327. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(99\)00388-3](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(99)00388-3)
33. Judge, T.A., Bono, J.E., Locke, E.A. (2000). Personality and Job Satisfaction: The Mediating Role of Job Characteristics. *Journal of Applied Psychology*, 85(2), 237—249. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.2.237>
34. Karasek, R.A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Journal of Managerial Psychology Science Quarterly*, 24(2), 285—308. <http://dx.doi.org/10.2307/2392498>
35. Kim, S., Wang, J., (2018). The Role of Job Demands–Resources (JDR) between Service Workers' Emotional Labor and Burnout: New Directions for Labor Policy at Local Government. *International Journal of Environmental Research and Public Health (IJERPH)*, 15(12), 2894. <https://doi.org/10.3390/ijerph15122894>
36. Korsakiene, R. (2024). Work engagement and individual performance of teachers: The role of job demands and job resources. *Problems and Perspectives in Management*, 22(3), 528—541. [https://doi.org/10.21511/ppm.22\(3\).2024.40](https://doi.org/10.21511/ppm.22(3).2024.40)
37. Li, D., Chiang, Y.-C., Sang, H., Sullivan, W.C. (2019). Beyond the school grounds: Links between density of tree cover in school surroundings and high school academic performance. *Urban Forestry & Urban Greening*, 38(2), 42—53. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2018.11.001>

Резванова И.Ю. (2026)  
Требования и ресурсы безопасной рабочей среды,  
препятствующие выгоранию педагогов  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 68—88.

Rezvanova I.Yu. (2026)  
Safe job environment demands and resources to  
prevent teacher burnout  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 68—88.

38. Lorente, L., Salanova, M., Martinez, I., Schaufeli, W.B. (2008). Extension of the Job Demands-Resources model in the prediction of burnout and engagement among teachers over time. *Psicotema*, 20, 354—360.
39. Madigan, D., Kim, L., Glandorf, H., Kavanagh, O. (2023). Teacher burnout and physical health: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 119, Article 102173. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102173>
40. Mastenbroek, N.J.J.M., Jaarsma, A.D.C., Scherpbier, A.J.J.A., van Beukelen, P., Demerouti, E. (2014). The role of personal resources in explaining well-being and objective performance: a study among young veterinary professionals. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 23(2), 190—202. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2012.728040>
41. Narucki, V.D. (2008). School building condition, school attendance, and academic achievement in New York City public schools: A mediation model. *Journal of Environmental Psychology*, 28(3), 278—286. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2008.02.008>
42. Osin, E.N., Ivanova, T., Orel, E., Rasskazova, E. (2018). Personality Resources and Work Motivation: A Beneficial Synergy. *Organizational psychology*, 8(2), 27—46.
43. Rubtsov, V.V., Ulanovskaya, I. (2020). Educational environment and indicators of child development, *Lurian Journal*, 1(2), 71—284. <https://doi.org/10.15826/Lurian.2020.1.2.6>
44. Ryan, R.M., Deci, E.L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York: Guilford Press. <https://doi.org/10.7202/1041847ar>
45. Siegrist, J. (1996). Adverse Health Effects of High Effort/Low Reward Conditions at Work. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1, 27—41. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.1.1.27>
46. Schaufeli, W.B., Bakker, A.B., Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A Cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701—716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
47. Schaufeli, W.B. and Bakker, A.B. (2004). Job Demands, Job Resources and Their Relationship with Burnout and Engagement: A Multi-sample Study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293—315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
48. Schaufeli, W.B., Bakker, A.B. (2010). Defining and Measuring Work Engagement: Bringing Clarity to the Concept. In: A.B. Bakker, M.P. Leiter (Eds.), *Work Engagement: A Handbook of Essential Theory and Research* (pp. 10—24). London: Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203853047>
49. Schaufeli, W.B., De Witte, H., Desart, S. (2020). Manual Burnout Assessment Tool (BAT) — Development, Validity, and Reliability. *Environmental Research and Public Health*, 17(24), 9495. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249495>
50. Toropova, A. Myrberg, E., Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristic. *Educational Review*, 73(1), 71—97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
51. Van Beek, I., Hu, Q., Schaufeli, W.B., Taris, T.W., Schreurs, B.H. (2012). For Fun, Love, or Money: What Drives Workaholic, Engaged, and Burned-Out Employees at Work? *Applied Psychology*, 61, 3055. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2011.00454.x>

Резванова И.Ю. (2026)  
Требования и ресурсы безопасной рабочей среды,  
препятствующие выгоранию педагогов  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 68—88.

Rezvanova I.Yu. (2026)  
Safe job environment demands and resources to  
prevent teacher burnout  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 68—88.

52. Xanthopoulou, D., Bakker, A.B., Demerouti, E., Schaufeli, W.B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14(2), 121—141. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.14.2.121>
53. Xanthopoulou, D., Bakker, A., Demerouti, E., Schaufeli, W. (2009). Work engagement and financial returns: A diary study on the role of job and personal resources. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82, 183—200. <https://doi.org/10.1348/096317908X285633>

### **Информация об авторе**

*Инна Юрьевна Резванова*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления, Корпоративный университет развития образования (ГАОУ ДПО Московской области «Корпоративный университет развития образования»), Мытищи, Российская Федерация, ORCID: 0000-0003-3643-4073, e-mail: endorinr@yandex.ru

### **Information about the author**

*Inna Yu. Rezvanova*, Candidate of Science (Education), Associate Professor of the Department of Management, Corporate University for Education Development (SAEI CPE of the Moscow Region CUED), Mytishchi, Russian Federation, ORCID: 0000-0003-3643-4073, e-mail: endorinr@yandex.ru

### **Конфликт интересов**

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

### **Conflict of interest**

The author declares no conflict of interest.

Поступила в редакцию 18.02.2026  
Поступила после рецензирования 10.03.2026  
Принята к публикации 10.03.2026  
Опубликована 31.03.2026

Received 2026.02.18  
Revised 2026.03.10  
Accepted 2026.03.10  
Published 2026.03.31

## ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ | PROBLEMS OF PSYCHOLOGICAL SAFETY IN AGE-RELATED PSYCHOLOGY

Научная статья | Original paper

### Роль стрессоустойчивости в профессиональном развитии работающих педагогов, продолжающих обучение во взрослом возрасте

А.М. Зинатуллина<sup>1</sup>✉

<sup>1</sup> Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

✉ [azaliazinatullina@mail.ru](mailto:azaliazinatullina@mail.ru)

#### *Резюме*

**Контекст и актуальность.** В условиях парадигмы непрерывного образования возрастает число взрослых, совмещающих профессиональную деятельность с обучением. Педагоги в силу высокой профессиональной нагрузки представляют особо уязвимую группу, для которой совмещение труда и учебы создает риск хронического стресса, профессионального выгорания и ухудшения физиологических показателей здоровья. **Цель:** выявить особенности стрессоустойчивости в профессиональном развитии педагогов, совмещающих работу с обучением во взрослом возрасте, и сравнить их психофизиологические показатели с показателями других профессионалов. **Гипотеза.** Предполагается, что педагоги, продолжающие обучение, будут демонстрировать более высокие показатели стрессоустойчивости как профессионально обусловленной характеристики, однако это будет сопряжено с более выраженными негативными психофизиологическими показателями, в частности с ускоренным биологическим старением по сравнению с представителями других видов интеллектуального труда. **Методы и материалы.** 63 человека, которые совмещают работу и обучение в магистратуре и которые были разделены на группу педагогов ( $n = 39$ , средний возраст = 33) и группу представителей иных интеллектуальных профессий ( $n = 24$ , средний возраст = 37,6). Использовался комплекс диагностических методик: оценка биологического возраста (В.П. Войтенко), психологического возраста (К.А. Абульханова, Т.Н. Березина), стрессоустойчивости (К. Шрайнер, Т. Холмс и Р. Раге), нервно-психической устойчивости («Прогноз») и умственной работоспособности (Э. Крепелин). Для статистического анализа применялись  $t$ -критерий Стьюдента и корреляционный анализ по Спирмену. **Результаты.** У педагогов, совмещающих

Зинатуллина А.М. (2026)  
Роль стрессоустойчивости в профессиональном развитии  
работающих педагогов, продолжающих обучение во  
взрослом возрасте  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 89—104.

Zinatullina A.M. (2026)  
The role of stress resilience in the professional  
development of working teachers pursuing  
education in adulthood  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 89—104.

профессиональную и учебную деятельность, был обнаружен повышенный индекс биологического старения (БВ-ДБВ = 7,1), что указывает на выраженное опережающее старение организма. Корреляционный анализ в их группе выявил значимые связи: чем выше биологический возраст, тем ниже показатели стрессоустойчивости и выше — нервно-психической неустойчивости. **Выводы.** Предположение о наличии у педагогов выраженной негативной психофизиологической «цены» за совмещение профессиональной и учебной деятельности нашло свое подтверждение: более высокий индекс биологического старения указывает на его ускорение, что сказывается на ухудшении показателей функционирования организма. Также выявленная корреляция между биологическим возрастом и стрессоустойчивостью именно в педагогической группе указывает на существование внутреннего механизма истощения ресурсов: опережающее биологическое старение выступает ключевым фактором, постепенно снижающим адаптационный потенциал педагога.

**Ключевые слова:** стрессоустойчивость, стресс, педагоги, учителя, обучение, взрослый период

**Для цитирования:** Зинатуллина, А.М. (2026). Роль стрессоустойчивости в профессиональном развитии работающих педагогов, продолжающих обучение во взрослом возрасте. *Экстремальная психология и безопасность личности*, 3(1), 89—104. <https://doi.org/10.17759/epps.2026030105>

## The role of stress resilience in the professional development of working teachers pursuing education in adulthood

A.M. Zinatullina<sup>1</sup>✉

<sup>1</sup> Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ azaliazinatullina@mail.ru

### Abstract

**Context and relevance.** In the context of the lifelong learning paradigm, the number of adults combining professional activity with study is increasing. Due to their high professional workload, teachers represent a particularly vulnerable group, for whom combining work and study creates the risk of chronic stress, professional burnout, and deterioration of physiological health indicators. **Objective.** To identify stress resilience characteristics in the professional development of teachers combining work and study in adulthood and compare their psychophysiological indicators with those of other professionals. **Hypothesis.** It is assumed that teachers who continue their education will demonstrate higher indicators of stress resilience as a professional characteristic. However, this will be associated with more pronounced negative psychophysiological indicators, in particular, accelerated biological aging, compared to representatives of other types of intellectual work. **Methods and Materials.** 63

Зинатуллина А.М. (2026)  
Роль стрессоустойчивости в профессиональном развитии  
работающих педагогов, продолжающих обучение во  
взрослом возрасте  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 89—104.

Zinatullina A.M. (2026)  
The role of stress resilience in the professional  
development of working teachers pursuing  
education in adulthood  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 89—104.

individuals combining work and study for a master's degree were divided into a group of teachers ( $n = 39$ , average age = 33) and a group of representatives of other intellectual professions ( $n = 24$ , average age = 37,6). A set of diagnostic methods was used: assessment of biological age (V.P. Voitenko), psychological age (K.A. Abulkhanova, T.N. Berezina), stress resistance (K. Schreiner, T. Holmes and R. Rahe), neuropsychic stability ("Forecast") and mental performance (E. Kraepelin). For statistical analysis, Student's t-test and Spearman's correlation analysis were used. **Results.** Teachers combining professional and academic activities were found to have an elevated index of biological aging ( $BA-IBA = 7,1$ ), indicating pronounced accelerated aging of the body. A correlation analysis in their group revealed significant associations: the higher the biological age, the lower the stress resilience scores and the higher the neuropsychic instability scores. **Conclusions.** The hypothesis that teachers experience a significant negative psychophysiological "cost" for combining professional and academic activities was confirmed: a higher biological aging index indicates accelerated aging, which leads to a deterioration in body function. Furthermore, the identified correlation between biological age and stress resilience specifically in the teaching group points to the existence of an internal mechanism of resource depletion: advanced biological aging is a key factor gradually reducing a teacher's adaptive potential.

**Keywords:** stress resilience, stress, educators, teachers, learning, adulthood

**For citation:** Zinatullina, A.M. (2026). The role of stress resilience in the professional development of working teachers pursuing education in adulthood. *Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 89—104. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/epps.2026030105>

## Введение

Современная образовательная парадигма, основанная на принципах непрерывного образования (lifelong learning), приводит к формированию особой категории взрослых обучающихся, которые сознательно совмещают профессиональную деятельность с получением дополнительного образования (Качалов, 2021). Этот тренд порождает комплексную нагрузку, связанную с необходимостью синхронизации множественных социальных ролей и когнитивных задач, что создает условия для хронического стресса.

Особого внимания в этом контексте заслуживают педагоги, которые, помимо высокой эмоциональной и организационной нагрузки на основной работе, осваивают новые компетенции в процессе обучения. Такая двойная нагрузка способствует появлению повышенных требований к адаптационным возможностям и мобилизации собственных психологических ресурсов педагогов, делая их уязвимой группой в плане риска профессионального выгорания и снижения эффективности. Отсюда мы видим, что профессия педагога общепризнанно является одним из наиболее интеллектуально и эмоционально напряженных видов профессиональной деятельности и входит в группу профессий с большим присутствием стресс-факторов (Нуркаева, Артемова, 2021; Слабкая, 2024).

Более того, следует отметить, что в пенсионном законодательстве для педагогических работников произошли изменения, касающиеся условий досрочного назначения пенсии. В

Зинатуллина А.М. (2026)  
Роль стрессоустойчивости в профессиональном развитии  
работающих педагогов, продолжающих обучение во  
взрослом возрасте  
*Экстремальная психология и безопасность личности,*  
3(1), 89—104.

Zinatullina A.M. (2026)  
The role of stress resilience in the professional  
development of working teachers pursuing  
education in adulthood  
*Extreme Psychology and Personal Safety,*  
3(1), 89—104.

соответствии с прежними нормами право выхода на пенсию досрочно возникало при наличии педагогического стажа продолжительностью в 25 лет, при этом общий страховой стаж также должен был составлять 25 лет. В действующей же редакции законодательства при сохранении требуемой продолжительности специального стажа (25 лет) для реализации права на досрочную пенсию необходимо наличие общего страхового стажа не менее 30 лет (Березина, Деулин, Гривенная, 2025), что аналогичным образом можно отнести к дополнительному стрессору XXI века.

Ключевым аспектом в данной проблематике выступает изначально высокий стрессогенный потенциал самой педагогической деятельности, которая относится к социальным профессиям. Это означает, что педагоги ежедневно функционируют в условиях высокой социальной ответственности, необходимости принимать решения в непредсказуемых ситуациях и управлять многомерными процессами коммуникации в образовательном пространстве (Горбатенко, Ерошенкова, 2025). Хронический профессиональный стресс, порождаемый этими факторами, на фоне дополнительной нагрузки от совмещения труда и обучения и долгосрочной неопределенности, вызванной изменениями в пенсионном законодательстве, создает кумулятивный негативный эффект. Его систематическое воздействие является прямой причиной развития синдрома эмоционального выгорания и связанных с ним профессиональных деформаций. Учитывая эту взаимосвязь, феномен стрессоустойчивости перестает быть лишь личностной характеристикой, а становится критическим профессиональным ресурсом, требующим пристального научного анализа для предотвращения деструктивных последствий и поддержания качества образовательной среды.

Целью данной статьи является теоретическое изучение роли стрессоустойчивости в профессиональном развитии педагогов, продолжающих обучение во взрослом возрасте, а также проведение эмпирического исследования данного вопроса, которое позволит обосновать необходимость целенаправленного развития данного качества как важного ресурса для успешной интеграции учебной и профессиональной деятельности, сохранения психологического благополучия и обеспечения профессионального долголетия.

Как известно, научное осмысление стресса прошло несколько этапов: от описания У. Кэнноном реакции «бей или беги» до концепции общего адаптационного синдрома Г. Селье, разделившего стресс на конструктивный (эустресс) и деструктивный (дистресс). Р. Лазарус совершил когнитивный поворот, представив стресс как результат оценки человеком угрозы и собственных ресурсов для совладания с ней, что заложило основу для изучения копинг-стратегий. В отечественной науке стрессоустойчивость исследовалась в рамках системно-регулятивного (В.А. Бодров), деятельностного (Д.А. Леонтьев) и психофизиологического (П.К. Анохин) подходов.

В настоящее время формирование стрессоустойчивости как профессионального навыка требует развития ряда ключевых компетенций: способности к расстановке приоритетов с учетом времени на восстановление; умения планировать и соблюдать стабильный режим труда для снижения тревожности; формирования адекватной самооценки, обеспечивающей «воспринимаемый контроль над ситуацией»; непрерывного профессионального развития и ответственного отношения к психофизиологическому благополучию (Бергис, 2022; Зинатуллина, 2023; Heckendorf, 2025).

Зинатуллина А.М. (2026)  
Роль стрессоустойчивости в профессиональном развитии  
работающих педагогов, продолжающих обучение во  
взрослом возрасте  
*Экстремальная психология и безопасность личности,*  
3(1), 89—104.

Zinatullina A.M. (2026)  
The role of stress resilience in the professional  
development of working teachers pursuing  
education in adulthood  
*Extreme Psychology and Personal Safety,*  
3(1), 89—104.

Согласно современным исследованиям хронический профессиональный стресс существенно нарушает процесс профессионализации педагога, приводя к искажению эмоционально-поведенческих реакций и сужению спектра адаптивных стратегий совладания. Это закономерно ведет к эмоциональному выгоранию и профессиональной деформации, ключевым проявлением которой становится агрессия, дестабилизирующая образовательную среду. Также была выявлена статистически значимая обратная корреляция между уровнем агрессивности педагогов и использованием ими конструктивных стратегий преодоления стресса. Высокие показатели враждебности связаны с ограниченным и негибким поведенческим арсеналом, что является не только следствием, но и фактором, усугубляющим стресс, способствуя дезадаптационным процессам (Желдоченко, Николенко, 2024).

Также ученые выявляют следующее: специфика профессии, связанная с интенсивным общением, ненормированным графиком и высокой регламентацией, что наблюдается напрямую у педагогов, закономерно ведет к частому переживанию стресса и риску выгорания (Лучшева, Саркисова, 2023). К числу методов, доказавших свою эффективность в профилактике и преодолении синдрома эмоционального выгорания, относятся (Кочетков и др., 2023): практики осознанности, включая методы, основанные на программах снижения стресса через развитие осознанности; методы когнитивно-поведенческой терапии, направленные на коррекцию дезадаптивных убеждений и поведенческих паттернов; целенаправленное формирование комфортной и поддерживающей профессиональной среды; стратегии, способствующие поддержанию баланса между профессиональной и личной сферами жизни; обеспечение справедливого соответствия между прилагаемыми усилиями и получаемым вознаграждением; включение в программу подготовки будущих педагогов информации о факторах риска и профилактике выгорания.

Говоря об обучающих программах, повышении квалификации и освоении новых компетенций, интересно отметить, что в одном из зарубежных исследований психологи показали эффективность интеграции стратегий развития стрессоустойчивости в программу повышения квалификации педагогов, суть которой заключалась в том, чтобы нивелировать негативные последствия профессионального стресса у педагогов, сформировать их адаптационные навыки, обеспечить дополнительной ресурсной поддержкой и практическими навыками, востребованными в педагогической деятельности, через освоение специальных стратегий совладания. Результаты продемонстрировали, что данная программа TPD-R статистически значимо снижает уровень профессионального стресса и повышает показатели стрессоустойчивости, причем полученный эффект наиболее выражен среди учителей-женщин. Иными словами, внедрение специализированных модулей по развитию стрессоустойчивости представляет собой эффективный инструмент психологической поддержки педагогов (Shakimova, Lawrence, Aubakirova, 2024).

В качестве еще одного положительного примера можно отметить и четырехнедельную программу Б.М. Энсли, которая включала в себя такие модули, как психообразование о природе выгорания, основы самопомощи, когнитивная реструктуризация и оптимизация рабочих отношений. В исследовании оценивалась эффективность специализированной онлайн-программы повышения квалификации для педагогов, направленной на освоение копинг-стратегий и развитие социально-эмоциональных компетенций. Четырехнедельное участие в программе показало статистически значимую положительную динамику: у

Зинатуллина А.М. (2026)  
Роль стрессоустойчивости в профессиональном развитии  
работающих педагогов, продолжающих обучение во  
взрослом возрасте  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 89—104.

Zinatullina A.M. (2026)  
The role of stress resilience in the professional  
development of working teachers pursuing  
education in adulthood  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 89—104.

педагогов отмечался рост профессиональной эффективности и удовлетворенности жизнью, а также снижение уровня эмоционального истощения и деперсонализации (Ansley et al., 2021).

Цзинъи Ляо, Синь-Цян Ван и Сян Ван выявили еще один важный аспект в рассматриваемом вопросе, на который стоит обратить внимание. В исследовании среди 562 учителей начальных и средних школ было проанализировано влияние стресса на работе на их благополучие и изучено влияние конфликта между работой и личной жизнью на осмысление трансцендентного смысла жизни, в результате чего обнаружено, во-первых, прямое статистически значимое негативное влияние рабочего стресса на психологическое благополучие педагогов; во-вторых, данная взаимосвязь частично опосредуется конфликтом между профессиональной и семейной сферами жизни; в-третьих, наличие трансцендентного смысла жизни смягчает влияние рабочего стресса на благополучие, но в то же время его защитная функция ослабевает при критическом росте стрессогенной нагрузки. Иными словами, трансцендентный смысл жизни способствует регуляции негативных эмоций в стрессовых ситуациях за счет формирования неэгоцентричной позиции и переосмысления личностной ценности, а психологическое здоровье определяется не только объективными стрессорами, но и субъективным восприятием своей значимости (Liao, Wang, Wang, 2023).

Относительно важности процесса восприятия, которая действительно высока, следует привести еще одни значимые научные результаты. Американские коллеги провели исследование влияния стресса на профессиональное развитие среди 231 учителя начальной и средней школы в США. Как оказалось, такие аспекты рабочего стресса, как его воспринимаемая интенсивность и качество, выступают значимыми предикторами эмоционального выгорания у педагогов. Чувство целостности, связанное с работой (Work-SoC), является независимым психологическим ресурсом, смягчающим влияние стресса на риск выгорания. Таким образом, эффективная стратегия поддержки учителей должна быть направлена как на снижение объективных стрессогенных факторов в школе, так и на укрепление их личностного ресурса — чувства целостности в рамках осуществления профессиональной деятельности (Brady, McDaniel, Choi, 2023).

В научной статье зарубежных коллег представлено описательно-корреляционное исследование, посвященное изучению взаимосвязи между стрессоустойчивостью и эмоциональным истощением у 199 учителей региона Биобио (Чили). Авторы выявили, что, несмотря на общий высокий уровень как стрессоустойчивости, так и истощения, более высокая стрессоустойчивость коррелирует с меньшим эмоциональным выгоранием. Кроме того, было установлено, что увеличение часов, отводимых на планирование, снижает уровень выгорания, а женщины-педагоги сообщают о более высоком истощении по сравнению с мужчинами. Стаж работы и возраст учителей выступают факторами, смягчающими воздействие стресса (Saez-Delgado et al., 2025), то есть наличие профессионального и жизненного опыта помогает справляться со стрессовыми факторами на работе.

На основании проведенного теоретического анализа можно констатировать, что проблема профессионального стресса и выгорания педагогов в условиях непрерывного образования является комплексной и многоаспектной. Несмотря на признанную высокую стрессогенность педагогического труда и активное изучение факторов риска, ресурсов совладания и эффективных профилактических программ, в научной литературе сохраняется существенный пробел. На сегодняшний день практически отсутствуют целенаправленные исследования,

Зинатуллина А.М. (2026)  
Роль стрессоустойчивости в профессиональном развитии  
работающих педагогов, продолжающих обучение во  
взрослом возрасте  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 89—104.

Zinatullina A.M. (2026)  
The role of stress resilience in the professional  
development of working teachers pursuing  
education in adulthood  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 89—104.

объектом которых выступают педагоги, совмещающие основную профессиональную деятельность с получением дополнительного высшего или профессионального образования в концепции “lifelong learning”. Таким образом, не изучено кумулятивное воздействие двух мощных стресс-факторов: собственно педагогической деятельности, относящейся к социальным профессиям, и интенсивной учебной нагрузки, связанной с освоением новых образовательных программ.

Более того существующие исследования фокусируются преимущественно на психологических и организационных компонентах стресса, оставляя без внимания его связь с объективными физиологическими показателями, в частности с биологическим возрастом и индексом биологического старения. Этот аспект представляется критически важным для понимания глубины и последствий хронического стресса для профессионального здоровья и долголетия педагога. Следовательно, высока потребность в проведении комплексного исследования, которое бы, с одной стороны, оценило специфику стрессоустойчивости обучающихся педагогов, а с другой — впервые эмпирически связало уровень их психологического стресса и адаптационных ресурсов с маркерами биологического возраста. Это позволит не только выявить уникальные риски данной группы, но и заложить научную основу для разработки превентивных мер, нацеленных на сохранение их психофизиологического благополучия и профессиональной эффективности.

### Материалы и методы

Выборку исследования составили 63 человека (возрастной диапазон от 22 до 55 лет), являющиеся слушателями программ магистратуры и совмещающие обучение с профессиональной занятостью. В первую группу вошли педагоги общеобразовательных школ и колледжей, техникумов и профессионально-технических училищ (далее — педагоги). Во вторую группу — магистранты, осуществляющие другие виды интеллектуального труда, за исключением преподавательского (далее — специалисты, осуществляющие интеллектуальный труд).

Цель научного исследования — выявление особенностей стрессоустойчивости в профессиональном развитии педагогов, совмещающих работу с обучением во взрослом возрасте, и сравнить их психофизиологические показатели с показателями других профессионалов.

Гипотеза: предполагается, что педагоги, продолжающие обучение, будут демонстрировать более высокие показатели стрессоустойчивости как профессионально обусловленной характеристики, однако это будет сопряжено с более выраженными негативными психофизиологическими показателями, в частности с ускоренным биологическим старением по сравнению с представителями других видов интеллектуального труда.

Для диагностики компонентов стрессоустойчивости был применен следующий методический комплекс:

1. методика «Определение биологического возраста по В.П. Войтенко». Данная методика состоит из опросника «Определение самооценки здоровья (СОЗ)» и формулы определения биологического возраста. В формулу были включены: пульсовое артериальное давление; статическое балансирование на левой ноге (в положении с руками вдоль туловища и закрытыми глазами); масса тела. Интегральным показателем

Зинатуллина А.М. (2026)  
Роль стрессоустойчивости в профессиональном развитии  
работающих педагогов, продолжающих обучение во  
взрослом возрасте  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 89—104.

Zinatullina A.M. (2026)  
The role of stress resilience in the professional  
development of working teachers pursuing  
education in adulthood  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 89—104.

является БВ — биологический возраст;

2. формула определения должного биологического возраста для разных возрастных групп — ДБВ. Показатель характеризует средний биологический возраст для конкретной возрастной группы в настоящее время в Российской Федерации;

3. индекс БВ-ДБВ (биологический возраст — должный биологический возраст) как индекс индивидуального старения. Отрицательные значения говорят об индивидуальной молодости человека, а положительные — об индивидуальном старении относительно статистических норм;

4. анкета жизненного пути, которая включает в себя вопросы: возраста, пола, профессиональной деятельности, отношения к пенсионной реформе и т. п.;

5. метод самооценки психологического возраста по К.А. Абульхановой и Т.Н. Березиной;

6. индекс ПВ-КВ (психологический возраст — календарный возраст), как индекс относительного психологического старения;

7. тест на стрессоустойчивость по методике К. Шрайнера (обратная шкала: чем выше балл, тем слабее уровень регуляции в стрессовых ситуациях);

8. тест на стрессоустойчивость Холмса и Раге (обратная шкала: меньше 150 баллов — большая степень сопротивляемости стрессу; 150—199 баллов — высокая степень; 200—299 — пороговая (средняя) степень; 300 баллов и более — низкая (ранимая) степень);

9. методика «Прогноз» (прямая шкала: 13 баллов и менее — нервно-психические срывы маловероятны; 14—28 баллов — нервно-психические срывы вероятны, особенно в экстремальных ситуациях; 29 баллов и более — высокая вероятность нервно-психических срывов);

10. тест на умственную работоспособность по Э. Крепелину.

Для статистической обработки данных использовались методы описательной статистики, t-критерий Стьюдента для независимых выборок с целью выявления межгрупповых различий, а также корреляционный анализ Пирсона для установления значимых связей между переменными. Обработка данных проводилась с использованием программ IBM SPSS Statistics 27 и Microsoft Excel.

## Результаты

Были изучены показатели биологического, психологического возраста, стрессоустойчивости и работоспособности педагогов и специалистов, осуществляющих интеллектуальный труд, что отображено в табл. 1.

Таблица 1 / Table 1

**Различия между группами педагогов (N = 39) и специалистов, осуществляющих интеллектуальный труд (N = 24)**  
**Differences between groups of teachers (N = 39) and specialists engaged in intellectual work (N = 24)**

Группы / Groups	Педагоги / Teachers	Специалисты, осуществляющие интеллектуальный труд / Specialists engaged in intellectual work
Календарный возраст / Calendar age	33,1	37,6
Биологический возраст / Biological age	<b>43,7</b>	<b>39,1</b>
Индекс индивидуального биологического старения (БВ-ДБВ) / Individual Biological Aging Index (BA-IBA)	<b>7,1*</b>	<b>-0,04*</b>
Психологический возраст / Psychological age	34,9	40,7
Индекс индивидуального психологического старения (ПВ-КВ) / Individual Psychological Aging Index (PA-SA)	2,1	3,2
Стрессоустойчивость по методике К. Шрайнера (обратная шкала) / Stress resilience (Schreiner Test, reverse scale)	4,1	3,5
Нервно-психическая неустойчивость по методике «Прогноз» (прямая шкала) / Neuropsychic instability (“Prognoz” method, direct scale)	21,3	24,0
Стрессоустойчивость по методике Холмса и Раге (обратная шкала) / Stress resilience (Holmes and Rahe Stress Scale, reverse scale)	<b>584,0</b>	<b>617,0</b>
Умственная работоспособность по Э. Крепелину / Mental performance (Kraepelin Test)	216,0	207,0

*Примечание:* «\*» — значимость на уровне  $p \leq 0,05$ .

*Note:* «\*» — significance at the  $p \leq 0.05$  level.

Проведенный статистический анализ выявил единственное достоверное межгрупповое различие между педагогами и представителями других интеллектуальных профессий, совмещающих работу с учебой. Ключевым результатом является значимый более высокий

Зинатуллина А.М. (2026)  
 Роль стрессоустойчивости в профессиональном развитии  
 работающих педагогов, продолжающих обучение во  
 взрослом возрасте  
*Экстремальная психология и безопасность личности,*  
 3(1), 89—104.

Zinatullina A.M. (2026)  
 The role of stress resilience in the professional  
 development of working teachers pursuing  
 education in adulthood  
*Extreme Psychology and Personal Safety,*  
 3(1), 89—104.

индекс биологического старения (БВ-ДБВ) у педагогов (7,1), в то время как в группе специалистов, осуществляющих интеллектуальный труд, данный показатель соответствует статистической норме (-0,04). Это свидетельствует о выраженном опережающем старении организма педагогов, что можно интерпретировать как объективный маркер хронической психофизиологической нагрузки, связанной со спецификой профессиональной деятельности в условиях многозадачности.

Качественный анализ средних значений по другим параметрам позволяет выявить важную неоднозначность. Несмотря на ускоренное биологическое старение, педагоги демонстрируют тенденцию к более высоким показателям стрессоустойчивости: у них ниже баллы по шкале Шрайнера (4,1 против 3,5) и выше порог резистентности по методике Холмса и Раге (584,0 против 616,0, где меньшее значение указывает на лучшую устойчивость), а также более высокая нервно-психическая устойчивость (21,3 против 24,0). Показатели умственной работоспособности и психологического возраста достоверно не различаются.

Данные результаты позволяют выдвинуть предположение о существовании у педагогов «физиологической цены адаптации». Высокая стрессоустойчивость, вероятно, является сформированной профессиональной компетенцией, позволяющей эффективно функционировать в условиях хронического стресса, однако поддержание этого функционального уровня сопряжено со значительной психофизиологической ценой, что находит свое отражение в ускоренном биологическом старении. Иными словами, психологическая устойчивость достигается за счет повышенного расхода психофизиологических ресурсов, который ведет к преждевременному износу организма. Этот вывод ставит под сомнение устойчивость подобной адаптации в долгосрочной перспективе и указывает на необходимость разработки профилактических мер, направленных не только на развитие копинг-стратегий, но и на прямое снижение цены адаптации через технологии психофизиологической реабилитации и контроля биовозрастных показателей.

Далее в целях обнаружения взаимосвязи между исследуемыми параметрами корреляционный был проведен анализ Пирсона. Результаты, полученные в группе педагогов, представлены в табл. 2.

Таблица 2 / Table 2

**Корреляционные связи биологического, психологического возраста, стрессоустойчивости и работоспособности у педагогов (N = 39) и специалистов, осуществляющих интеллектуальный труд (N = 24)**  
**Correlations between biological, psychological age, stress resilience, and mental performance in teachers (N = 39) and specialists engaged in intellectual work (N = 24)**

Наименование изучаемых показателей / Name of the indicators studied	r
<b>Педагоги / Teachers</b>	
Биологический возраст и умственная работоспособность по Э. Крепелину / Biological age and mental performance (Kraepelin Test)	-0,346*
Индекс индивидуального биологического старения (БВ-ДБВ) и умственная работоспособность по Э. Крепелину / Individual Biological Aging Index (BA-IBA) and mental performance (Kraepelin Test)	-0,347*

Зинатуллина А.М. (2026)  
 Роль стрессоустойчивости в профессиональном развитии  
 работающих педагогов, продолжающих обучение во  
 взрослом возрасте  
*Экстремальная психология и безопасность личности,*  
 3(1), 89—104.

Zinatullina A.M. (2026)  
 The role of stress resilience in the professional  
 development of working teachers pursuing  
 education in adulthood  
*Extreme Psychology and Personal Safety,*  
 3(1), 89—104.

<b>Специалисты, осуществляющие интеллектуальный труд / Specialists engaged in intellectual work</b>	
Биологический возраст и умственная работоспособность по Э. Крепелину / Biological age and mental performance (Kraepelin Test)	-0,301*
Биологический возраст и психологический возраст / Biological age and psychological age	-0,311*
Биологический возраст и нервно-психическая неустойчивость по методике «Прогноз» (прямая шкала) / Biological age and neuropsychic instability (“Prognoz” method, direct scale)	0,471**
Индекс индивидуального биологического старения БВ-ДБВ и умственная работоспособность по Э. Крепелину / Individual Biological Aging Index (BA-IBA) and mental performance (Kraepelin Test)	-0,328*
Индекс индивидуального биологического старения БВ-ДБВ и нервно-психическая неустойчивость по методике «Прогноз» (прямая шкала) / Individual Biological Aging Index (BA-IBA) and neuropsychic instability (“Prognoz” method, direct scale)	0,486**
Психологический возраст и индекс индивидуального биологического старения БВ-ДБВ / Psychological age and Individual Biological Aging Index (BA-IBA)	-0,382*

*Примечание:* «\*» — значимость на уровне  $p \leq 0,05$ ; «\*\*» — значимость на уровне  $p \leq 0,01$ .  
*Note:* «\*» — significance at the  $p \leq 0.05$  level; «\*\*» — significance at the  $p \leq 0.01$  level.

Результаты корреляционного анализа позволили выявить специфические паттерны взаимосвязей между показателями психофизиологического состояния в сравниваемых группах, что углубляет понимание цены адаптации к условиям многозадачности.

В группе педагогов структура взаимосвязей оказалась сфокусированной и однозначной. Обнаружены две статистически значимые отрицательные корреляции средней силы:

- биологический возраст (БВ) и умственная работоспособность ( $r_s = -0,346$ ;  $p \leq 0,05$ );
- индекс индивидуального биологического старения (БВ-ДБВ) и умственная работоспособность ( $r_s = -0,347$ ;  $p \leq 0,05$ ).

Это свидетельствует о том, что ключевой «ценой» профессиональной нагрузки для педагогов является взаимосвязь процессов старения организма и когнитивного ресурса. Чем выше биологический возраст и чем больше он опережает статистическую норму, тем значительно снижается эффективность умственной деятельности.

В группе других специалистов подтверждена общая отрицательная связь биологического возраста с работоспособностью ( $r_s = -0,301$ ;  $p \leq 0,05$ ), а также выявлена значимая отрицательная связь биологического возраста с психологическим возрастом ( $r_s = -0,311$ ;  $p \leq 0,05$ ). Это указывает на параллельное снижение когнитивного потенциала и субъективного ощущения молодости по мере старения организма.

Ключевой парадокс заключается в сильной положительной корреляции индекса биологического старения (БВ-ДБВ) с умственной работоспособностью ( $r_s = 0,687$ ;  $p \leq 0,01$ ). Это позволяет предположить, что высокая текущая работоспособность в этой группе может

Зинатуллина А.М. (2026)  
Роль стрессоустойчивости в профессиональном развитии  
работающих педагогов, продолжающих обучение во  
взрослом возрасте  
*Экстремальная психология и безопасность личности,*  
3(1), 89—104.

Zinatullina A.M. (2026)  
The role of stress resilience in the professional  
development of working teachers pursuing  
education in adulthood  
*Extreme Psychology and Personal Safety,*  
3(1), 89—104.

достигаться за счет усиленной мобилизации ресурсов, которая, однако, приводит к ускоренному износу организма (опережающему старению). Данная стратегия носит потенциально дисфункциональный характер в долгосрочной перспективе.

Обнаружена прямая связь между ускоренным старением БВ-ДБВ и ростом нервно-психической неустойчивости ( $r_s = 0,486$ ;  $p \leq 0,01$ ), что подтверждает высокую эмоциональную цену такой мобилизации.

Также в данной группе была выявлена значимая отрицательная корреляция между психологическим возрастом и индексом биологического старения ( $r_s = -0,382$ ;  $p \leq 0,05$ ). Это может интерпретироваться как проявление психологической защиты (отрицания) или субъективного неприятия старения, что, однако, не предотвращает его процесс.

Таким образом, выявлены два различных типа адаптационного компромисса. У педагогов наблюдается более «прямолинейный» паттерн: профессиональные нагрузки ускоряют биологическое старение, которое напрямую подрывает когнитивную эффективность. У других специалистов складывается более противоречивая картина, где высокие когнитивные показатели и более «молодое» самоощущение статистически сопряжены с ускоренным объективным старением и ростом эмоциональной уязвимости, формируя модель адаптации с отсроченной, но значительной психофизиологической расплатой. Оба паттерна подчеркивают необходимость мониторинга не только психологических, но и объективных биовозрастных показателей при оценке профессионального здоровья и устойчивости.

### Обсуждение результатов

Проведенное исследование позволило получить данные, которые частично подтверждают выдвинутую гипотезу. Первое положение гипотезы — о том, что педагоги, продолжающие обучение, демонстрируют более высокие показатели стрессоустойчивости как профессионально обусловленной характеристики, — не нашло полного статистического подтверждения. Хотя качественный анализ средних значений и указывает на тенденцию к более высоким результатам по ряду шкал у педагогов, достоверных межгрупповых различий по этим параметрам выявлено не было. Это может свидетельствовать о том, что в условиях сочетанной нагрузки (работа и учеба) общий уровень стрессовой напряженности нивелирует потенциальные профессиональные преимущества педагогов в сфере саморегуляции, либо что применяемый методический инструментарий фиксирует лишь актуальное состояние, а не сформированную долговременную компетенцию.

Второе и ключевое положение гипотезы получило убедительное эмпирическое подтверждение. Установлено, что педагоги имеют статистически значимый и существенно более высокий индекс биологического старения (БВ-ДБВ = 7,1), чем представители других интеллектуальных профессий (БВ-ДБВ = -0,04). Этот результат является прямым свидетельством ускоренного психофизиологического износа организма у педагогов, что интерпретируется как объективная «цена» хронической адаптации к многозадачности и высокоэмоциональному профессиональному труду. Таким образом, основная гипотеза о сопряженности педагогической деятельности, совмещенной с учебой, с негативными психофизиологическими сдвигами подтвердилась.

Зинатуллина А.М. (2026)  
Роль стрессоустойчивости в профессиональном развитии  
работающих педагогов, продолжающих обучение во  
взрослом возрасте  
*Экстремальная психология и безопасность личности,*  
3(1), 89—104.

Zinatullina A.M. (2026)  
The role of stress resilience in the professional  
development of working teachers pursuing  
education in adulthood  
*Extreme Psychology and Personal Safety,*  
3(1), 89—104.

Углубленный корреляционный анализ позволил уточнить механизм этой связи. В группе педагогов выявлены значимые отрицательные корреляции между показателями биологического возраста (и его опережения) и умственной работоспособностью. Это указывает на следующее: ускоренное биологическое старение напрямую взаимосвязано со снижением базового когнитивного ресурса. Можно предположить, что педагоги, поддерживая внешнюю функциональность, истощают физиологические резервы, что в первую очередь сказывается на энергоемких когнитивных процессах. Полученные данные подчеркивают, что стрессоустойчивость в таком контексте не является «бесплатной» компетенцией, а представляет собой адаптацию, имеющую четкую физиологическую стоимость, что требует пересмотра подходов к ее развитию и поддержанию.

### Заключение

На основании проведенного теоретического анализа и эмпирического исследования можно сделать следующие выводы.

1) Гипотеза исследования подтвердилась частично. Если предположение о более высоких показателях стрессоустойчивости у педагогов не получило однозначного статистического подтверждения, то центральный тезис о наличии у них более выраженных негативных психофизиологических показателей, а именно ускоренного биологического старения, был полностью доказан.

2) Выявлен специфический профиль адаптации педагогов. Совмещение педагогического труда с учебной деятельностью сопряжено с синдромом «опережающего старения», который выступает интегральным маркером хронической психофизиологической перегрузки. Этот процесс статистически связан со снижением умственной работоспособности, что указывает на ключевой канал влияния профессионального стресса на когнитивную сферу через истощение общеорганизменных ресурсов.

3) Теоретическая и практическая значимость результатов заключается в необходимости смены парадигмы в области психологического сопровождения педагогов. Традиционный подход, ориентированный на развитие сугубо психологических копинг-стратегий, является недостаточным. На первый план выходит задача разработки комплексных психопрофилактических и оздоровительных программ, интегрирующих:

- регулярный мониторинг объективных показателей здоровья (в первую очередь биологического возраста);

- обучение техникам, направленным на компенсацию физиологической цены стресса (психофизиологическая саморегуляция, методы самопомощи, повышение внутренних психологических ресурсов и др.);

- формирование культуры управления энергией и здоровьем как основой профессионального долголетия.

4) Перспективы дальнейших исследований связаны с проведением лонгитюдных исследований для установления причинно-следственных связей, а также с валидацией и внедрением разработанных комплексных программ поддержки для работающих педагогов, находящихся в процессе непрерывного образования.

Зинатуллина А.М. (2026)  
Роль стрессоустойчивости в профессиональном развитии  
работающих педагогов, продолжающих обучение во  
взрослом возрасте  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 89—104.

Zinatullina A.M. (2026)  
The role of stress resilience in the professional  
development of working teachers pursuing  
education in adulthood  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 89—104.

## Список источников / References

1. Бергис, Т.А. (2022). Личностные ресурсы стрессоустойчивости в профессиональной деятельности педагога. *International Journal of Medicine and Psychology*, 5(4), 58—66. Bergis, T.A. (2022). Personal resources of stress resilience in teachers' professional activity. *International Journal of Medicine and Psychology*, 5(4), 58—66. (In Russ.).
2. Березина, Т.Н., Деулин, Д.В., Гривенная, А.А. (2025). Развитие ресурса самоконтроля как фактор повышения профессионального долголетия психологов и педагогов МВД. *Психология и право*, 15(4), 166—188. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2025150409> Berezina, T.N., Deulin, D.V., Grivennaya, A.A. (2025). Development of self-control resource as a factor of increasing professional longevity of psychologists and teachers of the Ministry of Internal Affairs. *Psychology and Law*, 15(4), 166—188. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psylaw.2025150409>
3. Горбатенко, Ю.И., Ерошенкова, Е.И. (2025). Профессионально-личностная устойчивость учителя: сущность, структура и содержание. *Научный результат. Педагогика и психология образования*, 11(1), 68—87. <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2025-11-1-0-6> Gorbatenko, Yu.I., Eroshenkova, E.I. (2025). Professional and personal resilience of a teacher: essence, structure and content. *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 11(1), 68—87. (In Russ.). <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2025-11-1-0-6>
4. Желдоченко, Л.Д., Николенко, О.Ф. (2024). Стресс и его влияние на профессионализацию в педагогической деятельности. *Мир науки. Педагогика и психология*, 12(6). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/92PSMN624.pdf> (дата обращения: 30.12.2025). Zheldochenko, L.D., Nikolenko, O.F. (2024). Stress and its impact on professionalization in pedagogical activity. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 12(6). (In Russ.). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/92PSMN624.pdf> (viewed: 30.12.2025).
5. Зинатуллина, А.М. (2023). Современные исследования стрессоустойчивости обучающихся в высшей школе. *Человеческий капитал*, 8, 195—202. <https://doi.org/10.25629/HC.2023.08.22> Zinatullina, A.M. (2023). Contemporary research on students' stress resilience in higher education. *Human Capital*, 8, 195—202. (In Russ.). <https://doi.org/10.25629/HC.2023.08.22>
6. Качалов, В.В. (2021). Второе высшее образование как элемент реализации концепции Lifelong learning. *Психология и педагогика служебной деятельности*, 3, 171—174. Kachalov, V.V. (2021). Second higher education as an element of the Lifelong learning concept implementation. *Psychology and Pedagogy of Service Activity*, 3, 171—174. (In Russ.).
7. Кочетков, Н.В., Маринова, Т.Ю., Орлов, В.А., Расходчикова, М.Н., Хаймовская, Н.А. (2023). Актуальные зарубежные исследования профессионального выгорания у учителей. *Современная зарубежная психология*, 12(2), 43—52. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120204> Kochetkov, N.V., Marinova, T.Yu., Orlov, V.A., Raskhodchikova, M.N., Khaimovskaya, N.A. (2023). Current foreign research on professional burnout among teachers. *Modern Foreign Psychology*, 12(2), 43—52. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120204>
8. Лучшева, Л.М., Саркисова, Е.А. (2023). Стрессоустойчивость и эмоциональный интеллект как факторы эмоционального выгорания педагогов. *Проблемы современного педагогического образования*, 79-3, 239—241.

Зинатуллина А.М. (2026)  
Роль стрессоустойчивости в профессиональном развитии  
работающих педагогов, продолжающих обучение во  
взрослом возрасте  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 89—104.

Zinatullina A.M. (2026)  
The role of stress resilience in the professional  
development of working teachers pursuing  
education in adulthood  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 89—104.

- Luchsheva, L.M., Sarkisova, E.A. (2023). Stress resilience and emotional intelligence as factors of emotional burnout of teachers. *Problems of modern pedagogical education*, 79-3, 239—241. (In Russ.).
9. Нуркаева, И.М., Артемова, А.А. (2021). Информационная система диагностики стрессоустойчивости педагогов. *Моделирование и анализ данных*, 11(4), 59—71. <https://doi.org/10.17759/mda.2021110405>
- Nurkayeva, I.M., Artemova, A.A. (2021). Information system for diagnosing stress resilience of teachers. *Modeling and Data Analysis*, 11(4), 59—71. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/mda.2021110405>
10. Слабкая, Д.Н. (2024). Профилактика профессионально-эмоционального выгорания профессорско-преподавательского состава образовательных организаций. *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*, 13(6-1), 44—50. URL: <http://www.publishing-vak.ru/file/archive-psychology-2024-6/c2-slabkaya.pdf> (дата обращения: 30.12.2025)
- Slabkaya, D.N. (2024). Prevention of professional and emotional burnout of teaching staff of educational organizations. *Psychology. Historical-critical reviews and modern research*, 13(6-1), 44—50. (In Russ.). URL: <http://www.publishing-vak.ru/file/archive-psychology-2024-6/c2-slabkaya.pdf> (viewed: December 30, 2025).
11. Ansley, B.M., Houchins, D.E., Varjas, K., Roach, A., Patterson, D., Hendrick, R. (2021). The impact of an online stress intervention on burnout and teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 98, Article 103251. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103251>
12. Brady, L.L., McDaniel, S.C., Choi, Y.-J. (2023). Teacher stress and burnout: The role of psychological work resources and implications for practitioners. *Psychology in the Schools*, 60(6), 1706—1726. <https://doi.org/10.1002/pits.22805>
13. Heckendorf, H., Lehr, D. (2025). Efficacy of a Web-Based Stress Management Intervention for Beginning Teachers on Reducing Stress and Mechanisms of Change: A randomized Controlled Trial. *Journal of Medical Internet Research*, 27, Article e58475. <https://doi.org/10.2196/58475>
14. Liao, J., Wang, X.-Q., Wang, X. (2023). The Effect of Work Stress on the Well-Being of Primary and Secondary School Teachers in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(2), 1154. <https://doi.org/10.3390/ijerph20021154>
15. Saez-Delgado, F., Lopez-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., Sepulveda-Opazo, F., Reyes-Saenz, C., Pena-Troncoso, S. (2025). Tolerance and emotional exhaustion in Chilean teachers. *Espacios*, 46(5), 206—217. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n05p19>
16. Shakimova, D.D., Lawrence, K.C., Aubakirova, Z.K. (2024). Professional development training can help teachers to build resilience against teaching associated stress. *Cogent Education*, 11(1), Article 2346049. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2346049>

## Информация об авторах

Азалия Маратовна Зинатуллина, кандидат психологических наук, доцент кафедры научных основ экстремальной психологии, факультет «Экстремальная психология», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9223-5074>, e-mail: [azaliazinatullina@mail.ru](mailto:azaliazinatullina@mail.ru)

Зинатуллина А.М. (2026)  
Роль стрессоустойчивости в профессиональном развитии  
работающих педагогов, продолжающих обучение во  
взрослом возрасте  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 89—104.

Zinatullina A.M. (2026)  
The role of stress resilience in the professional  
development of working teachers pursuing  
education in adulthood  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 89—104.

## **Information about the author**

Azalia M. Zinatullina, Candidate of Science (Psychology), Associate Professor, Department of Scientific Foundations of Extreme Psychology, Faculty of Extreme Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9223-5074>, e-mail: [azaliazinatullina@mail.ru](mailto:azaliazinatullina@mail.ru)

## **Вклад авторов**

Зинатуллина А.М. — идеи исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; анализ эмпирических и теоретических данных у зарубежных и отечественных исследователей; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

## **Contribution of the authors**

Azalia M. Zinatullina — ideas of the study; manuscript annotation, writing, and formatting; analysis of empirical and theoretical data from international and Russian sources; planning of the research; supervision of the research.

## **Конфликт интересов**

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

## **Conflict of interest**

The author declares no conflict of interest.

## **Декларация об этике**

Исследование было рассмотрено и одобрено Этической комиссией Ученого совета факультета «Экстремальная психология» ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (№ протокола 12 от 23.12.2025).

## **Ethics statement**

The study was reviewed and approved by the Ethics Committee of the Academic Council of the Department of Extreme Psychology of the Moscow State University of Psychology and Education (report no. 12, 2025/12/23).

Поступила в редакцию 06.01.2026  
Поступила после рецензирования 26.01.2026  
Принята к публикации 29.01.2026  
Опубликована 31.03.2026

Received 2026.01.06  
Revised 2026.01.26  
Accepted 2026.01.29  
Published 2026.01.31

Научная статья | Original paper

## Связь субъективного благополучия и феномена профессионального выгорания у педагогов ДОУ

Н.Н. Ананьева<sup>1</sup>✉, Е.В. Михайлова<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Юго-Западный государственный университет, Курск, Российская Федерация

<sup>2</sup> Курский государственный университет, Курск, Российская Федерация

✉ [ananieva.natali@yandex.ru](mailto:ananieva.natali@yandex.ru)

### Резюме

**Контекст и актуальность.** Профессиональное выгорание является распространенной проблемой среди педагогов дошкольного образования. Важным фактором предотвращения выгорания является повышение субъективного благополучия, отражающего внутренний комфорт и удовлетворенность различными аспектами жизни, включая профессиональные. **Цель:** осуществить анализ, направленный на выявление связи параметра субъективного благополучия и феномена профессионального выгорания у педагогов ДОУ. **Гипотеза.** У педагогов ДОУ существует связь между выраженностью признаков профессионального выгорания и уровнем субъективного благополучия, выражающаяся в достоверной корреляции высокого уровня выгорания с низким уровнем субъективного благополучия. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие педагоги дошкольных образовательных учреждений (N = 46), женщины в возрасте от 25 до 40 лет, стаж работы — от 3 до 18 лет. В исследовании использовались методики: Шкала психологического благополучия К. Рифф, Шкала субъективного благополучия в адаптации М.В. Соколовой, Шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера, диагностика уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко (в модификации Е. Ильина). Эмпирические данные исследования обработаны при помощи метода кластерного анализа и использования коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена. **Результаты.** Средние показатели компонентов психологического благополучия респондентов оказались ниже установленных нормативных значений. Участники имеют трудности в структурировании повседневной активности, ограничены в способности контролировать внешние условия и проявлять инициативу для реализации имеющихся возможностей. У них наблюдаются проблемы в формировании социальных связей, нехватка ресурсов, способствующих личностному росту, тенденция испытывать эмоциональную пассивность и потеря интереса к жизни. В ходе исследования установлен взаимосвязанный характер между показателями профессионального выгорания и субъективного благополучия педагогов ДОУ, проявляющийся в следующей зависимости: высокая степень эмоционального истощения и деперсонализации коррелирует с показателями удовлетворенности жизнью. Корреляционный анализ показывает наличие значимых обратных связей между

Ананьева Н.Н., Михайлова Е.В. (2026)  
Связь субъективного благополучия и феномена  
профессионального выгорания у педагогов ДОУ  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 105—125.

Ananyeva N.N., Mikhailova E.V. (2026)  
The relationship between subjective well-being and  
the phenomenon of professional burnout among  
preschool teachers  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 105—125.

показателями психологического комфорта и профессионального выгорания. Увеличение интенсивности эмоционального переутомления и процесса отчуждения ведет к понижению индексов индивидуального благополучия, отражающих уровень удовлетворения жизненными аспектами. Рассчитанные коэффициенты варьируются в пределах от 0,389 до 0,778 (согласно шкале Чеддока), что подтверждает существование обратной зависимости различной силы — от средней до значительной — между рассмотренными параметрами удовлетворенности жизнью и симптомами профессионального выгорания. **Выводы.** Повышенная эмоциональная усталость, разочарование в труде и потеря мотивации неизбежно ухудшают качество жизни педагогов, снижают их удовлетворенность собственным состоянием и восприятием окружающей действительности.

**Ключевые слова:** субъективное благополучие, профессиональное выгорание, педагоги дошкольных образовательных учреждений

**Для цитирования:** Ананьева, Н.Н., Михайлова, Е.В. (2026). Связь субъективного благополучия и феномена профессионального выгорания у педагогов ДОУ. *Экстремальная психология и безопасность личности*, 3(1), 105—125. <https://doi.org/10.17759/epps.2026030106>

## The relationship between subjective well-being and the phenomenon of professional burnout among preschool teachers

N.N. Ananyeva<sup>1</sup>✉, E.V. Mikhailova<sup>2</sup>

<sup>1</sup> South-Western State University, Kursk, Russian Federation

<sup>2</sup> Kursk State University, Kursk, Russian Federation

✉ ananieva.natali@yandex.ru

### Abstract

**Context and Relevance.** Professional burnout is a common problem among preschool teachers. An important factor in preventing burnout is increasing subjective well-being, which reflects internal comfort and satisfaction with various aspects of life, including professional life. **Objective:** to conduct an analysis aimed at identifying the relationship between subjective well-being and the phenomenon of professional burnout in preschool teachers. **Hypothesis.** A relationship exists between the severity of professional burnout signs and the level of subjective well-being in preschool teachers, manifested in a significant correlation between high burnout and low subjective well-being. **Methods and materials.** The study involved preschool teachers (N = 46), women aged 25 to 40 years, with 3 to 18 years of experience. The study utilized the following methods: K. Ryff's Psychological Well-Being Scale, M.V. Sokolova's Subjective Well-Being Scale, E. Diener's Life Satisfaction Scale, V.V. Boyko's Emotional Burnout Assessment (modified by E. Ilyin). Empirical data were processed using cluster analysis and Spearman's rank correlation coefficient. **Results.** Average scores for the components of respondents' psychological well-being were below established normative values. Participants have

Ананьева Н.Н., Михайлова Е.В. (2026)  
Связь субъективного благополучия и феномена  
профессионального выгорания у педагогов ДОУ  
*Экстремальная психология и безопасность личности,*  
3(1), 105—125.

Ananyeva N.N., Mikhailova E.V. (2026)  
The relationship between subjective well-being and  
the phenomenon of professional burnout among  
preschool teachers  
*Extreme Psychology and Personal Safety,*  
3(1), 105—125.

difficulty structuring their daily activities, are limited in their ability to control external conditions and take initiative to realize existing opportunities. They experience problems forming social connections, a lack of resources conducive to personal growth, and a tendency to experience emotional passivity and loss of interest in life. The study established a relationship between indicators of professional burnout and subjective well-being among preschool teachers, manifested in the following relationship: a high degree of emotional exhaustion and depersonalization correlates with indicators of life satisfaction. Correlation analysis reveals the presence of significant inverse relationships between indicators of psychological comfort and professional burnout. Increased emotional exhaustion and alienation lead to decreased indices of individual well-being, reflecting satisfaction with aspects of life. The calculated coefficients range from 0.389 to 0.778 (according to the Chaddock scale), confirming the existence of an inverse relationship of varying strength—from moderate to significant—between the life satisfaction parameters examined and symptoms of professional burnout. **Conclusions.** Increased emotional exhaustion, work frustration, and loss of motivation inevitably impair teachers' quality of life, reducing their satisfaction with their own well-being and perception of reality.

**Keywords:** subjective well-being, professional burnout, teachers of preschool educational institutions

**For citation:** Ananyeva, N.N., Mikhailova, E.V. (2026). The relationship between subjective well-being and the phenomenon of professional burnout among preschool teachers. *Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 105—125. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/epps.2026030106>

## Введение

Исследование профессионального выгорания и субъективного благополучия педагогов важно потому, что оно затрагивает проблему эффективности функционирования образовательных систем и сохранения кадрового потенциала.

В работах зарубежных авторов рассматривается субъективное благополучие как сочетание трех независимых компонентов: удовлетворенность жизнью, наличие положительных эмоций и отсутствие отрицательных эмоций (Аргайл, 2003). В течение последних двадцати лет западные специалисты реализовали свыше двух тысяч масштабных научных проектов, посвященных изучению проблемы профессионального выгорания. Большинство современных концепций выгорания демонстрируют наличие четких причинно-следственных связей, традиционно принятых в соответствующих исследованиях: конкретные условия среды и личностные характеристики провоцируют развитие симптомов выгорания, которое впоследствии вызывает разнообразные последствия как на уровне окружающей обстановки, так и внутри самого индивида. Тем не менее подобные причинно-следственные зависимости крайне редко подвергаются прямой эмпирической проверке (Maslach, Leiter, 2016).

Зарубежные эксперты осуществили исчерпывающий систематизированный анализ имеющихся сведений относительно негативных эффектов выгорания сотрудников, подробно

Ананьева Н.Н., Михайлова Е.В. (2026)  
Связь субъективного благополучия и феномена  
профессионального выгорания у педагогов ДОУ  
*Экстремальная психология и безопасность личности,*  
3(1), 105—125.

Ananyeva N.N., Mikhailova E.V. (2026)  
The relationship between subjective well-being and  
the phenomenon of professional burnout among  
preschool teachers  
*Extreme Psychology and Personal Safety,*  
3(1), 105—125.

раскрыв физические, психологические и профессиональные последствия данного феномена ( Salvagioni, D.A.J. et al., 2017).

Отечественные исследователи также обращали внимание на неблагоприятные последствия выгорания, отмечая негативные изменения в поведении, самочувствии и работоспособности.

Современные российские ученые рассматривают профессиональное выгорание как клинически выраженный синдром, формирующийся вследствие продолжительного воздействия стрессовых факторов на работе и характеризующийся отсутствием возможности эффективно справиться с ним самостоятельно (Березина и др. 2023). Ряд исследований посвящен детальному анализу профессиональных деформаций (Костин, 2018) и специфике профессионального выгорания педагогов (Михайлова и др. 2022).

Согласно данным ученых, педагоги с высоким уровнем эмоционального выгорания демонстрируют больше нарушений в структуре смысложизненных ориентаций. Это означает, что стрессовая профессиональная деятельность влияет на способность педагога осознавать цель и ценность своей работы, понимать свое предназначение и видеть перспективу профессионального роста (Пряжников, Ожогова, 2014); в связи с этим исключительно важно изучение восприятия педагогом текущих обстоятельств сквозь призму субъективного благополучия, профессионального педагогического взаимодействия, особенностей преподавательской деятельности, характерных психоэмоциональных реакций, влияния этих состояний на образовательный процесс и учащихся, а также создания благоприятной психологической атмосферы среди учеников (Погорская, 2020). Л.В. Куликов предложил концепцию субъективного благополучия, основанную на интеграции чувств удовлетворенности жизнью и личной успешности (Куликов, 2007).

В фокусе внимания отечественных ученых понятие субъективного благополучия оказалось сравнительно недавно. В понимании российского контекста категория субъективного благополучия приобретает дополнительное звучание, ориентируясь на российскую ментальность и ценности. Российские авторы делают акцент на гармонизации внутреннего мира индивида, поиске баланса между внешним давлением окружающей среды и внутренними ресурсами субъекта. В отечественной психологии исследования сосредоточены на структуре субъективного благополучия и условиях его достижения, учитывая национальные культурные особенности россиян (Шамионов, Григорьева, 2017). Особый интерес представляют работы по изучению структурных составляющих субъективного благополучия (Волкова, 2024), а также эмоционально-личностных и когнитивных аспектов (Денисова и др., 2024). Таким образом, хотя концепция субъективного благополучия возникла первоначально в западных странах, отечественные ученые внесли существенный вклад в ее разработку и популяризацию в российском научном сообществе (Башкатов и др., 2015). Субъективное благополучие рассматривается нами как многогранный и многоаспектный конструкт, который объединяет в себе аффективный компонент, оценку и отношение человека к собственной жизни и личности.

Наша работа интегрирует предыдущие подходы и выводит новые идеи, важные для понимания процессов, происходящих в профессиональной среде педагогов. В исследовании продемонстрирована возможность изучения связи субъективного благополучия и профессионального выгорания педагогов дошкольных образовательных учреждений. Локус внимания нашего исследования заключается в выявлении особенностей взаимосвязи профессионального выгорания и субъективного благополучия у педагогов ДОУ, планируется также последующая разработка научно обоснованных рекомендаций по профилактике и минимизации негативного воздействия выгорания на профессиональное здоровье и удовлетворенность работой и жизнью в целом.

### Материалы и методы

Для выявления взаимосвязи профессионального выгорания и субъективного благополучия педагогов, разработки научно обоснованных рекомендаций по профилактике и минимизации негативного воздействия выгорания на профессиональное здоровье и удовлетворенность работой в исследовании применялись следующие диагностические методики:

1. Шкала психологического благополучия К. Рифф. Методика включает шесть шкал, каждая из которых направлена на оценку отдельных компонентов общего состояния психологического благополучия индивидуума: «Положительные отношения с другими» (анализирует способность устанавливать и поддерживать здоровые межличностные связи, чувствовать себя комфортно в отношениях с людьми), «Автономия» (оценивает независимость и самостоятельность в принятии решений, умение сохранять личную позицию даже перед лицом давления извне), «Управление окружением» (диагностирует эффективность взаимодействия с внешним миром, способность адаптироваться к изменениям условий среды), «Личностный рост» (исследует стремление к личностному росту и саморазвитию, осознание своего потенциала и желание двигаться вперед), «Цель в жизни» (определяет наличие ясных жизненных целей и смысла существования, ощущение направленности своей жизни), «Самопринятие» (отражает оценку позитивного отношения индивида к самому себе и своим достоинствам),
2. Шкала субъективного благополучия М.В. Соколовой, представляющая собой русскоязычную адаптацию оригинальной англоязычной версии шкалы Subjective Well-being Scale, используется для диагностики индивидуального восприятия качества собственной жизни и удовлетворенности ею. Данная версия состоит из 17 пунктов, содержание которых связано с эмоциональным состоянием, социальным положением и некоторыми физическими симптомами. В соответствии с содержанием пункты делятся на шесть кластеров: напряженность и чувствительность; признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику; изменения настроения; значимость социального окружения; самооценка здоровья; степень удовлетворенности повседневной деятельностью.
3. Шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера. Методика представлена одной основной шкалой, состоящей из серии утверждений, направленных на общую оценку степени удовлетворенности различными аспектами жизни субъекта.

Ананьева Н.Н., Михайлова Е.В. (2026)  
Связь субъективного благополучия и феномена  
профессионального выгорания у педагогов ДОУ  
*Экстремальная психология и безопасность личности,*  
3(1), 105—125.

Ananyeva N.N., Mikhailova E.V. (2026)  
The relationship between subjective well-being and  
the phenomenon of professional burnout among  
preschool teachers  
*Extreme Psychology and Personal Safety,*  
3(1), 105—125.

4. Диагностика уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко (в модификации Е.П. Ильина) предназначена для выявления признаков профессионального стресса и эмоционального истощения среди работников разных профессий. Она включает три основные шкалы, каждая из которых отражает отдельный компонент синдрома эмоционального выгорания: фаза напряжения (изучение эмоционального дискомфорта, возникающего вследствие хронического воздействия стрессовых ситуаций на работе), фаза резистенции (оценка попыток защититься от нарастающего напряжения посредством снижения чувствительности и проявления негативных реакций), фаза истощения (определение симптомов физического и эмоционального опустошения, потери энергии и интереса к профессиональной деятельности).

Методы математической статистики:

- метод иерархической кластеризации (метод полной связи), при помощи которого нами было осуществлено разделение изучаемых признаков и их характеристик на однородные классы-группы; параметры вычислялись с использованием программы Statistica 10;
- метод вычисления коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена.

Исследование проводилось на базе дошкольных образовательных учреждений. В нем участвовали педагоги (N = 46). Педагоги были ознакомлены с целями исследования. Статистическая обработка полученных результатов осуществлялась с применением программного пакета Statistica 10.

Предложенная структура диагностического исследования позволила обеспечить всестороннее и точное понимание рассматриваемых явлений, установить четкую связь между профессиональным выгоранием и субъективным благополучием педагогов, а также разработать рекомендации по профилактике выгорания в образовательной среде. Подробное описание материалов и методов обеспечит воспроизведение эксперимента и повысит доверие к полученным выводам.

## Результаты

Для измерения уровня актуального психологического благополучия и оценки выраженности его отдельных компонентов, таких как взаимоотношения с окружающими, самопринятие, управление средой, автономность, жизненные цели и личностный рост, была применена Шкала психологического благополучия К. Рифф. Полученные результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1 / Table 1

**Средние значения компонентов психологического благополучия (N = 46)**  
**Average values of the components of psychological well-being (N = 46)**

Параметры / Parameters	Положительные отношения с другими / Positive relationships with others	Автономия / Autonomy	Управление окружением / Environment management	Личностный рост / Personal growth	Цель в жизни / A purpose in life	Самопринятие / Self-acceptance	Индекс психологического благополучия / The index of psychological well-being
Средние значения / Average values	62,9	60,8	56,3	55,1	56,1	56,7	347,9
Нормативные значения / Normative values	58	57	59	63	59	57	351

Полученные средние значения компонентов психологического благополучия, таких как «Управление окружающими», «Личностный рост», «Цель жизни», «Самопринятие», ниже нормативных значений.

Участники исследования испытывают затруднения в организации повседневных действий, имеют сниженную способность управлять внешними обстоятельствами, у них отсутствует стремление воспользоваться имеющимися возможностями. Данные респонденты испытывают проблемы в установлении новых контактов, дефицит навыков личностного роста, склонность к ощущению апатии и утраты жизненных интересов. Можно предположить, что у респондентов наличествует неудовлетворенность собой, расхождение между действительным образом себя и желаемыми представлениями. Респонденты имеют проблемы в установлении новых отношений, они не испытывают удовлетворенности от самореализации, склонны к скуке и потере интереса к жизни. Возможно, данный контингент респондентов испытывает проблемы с жизненным целеполаганием либо имеет размытые жизненные перспективы или убеждения.

В исследовании был применена Шкала субъективного благополучия в адаптации М.В. Соколовой. Эта методика позволяет измерить состояние субъективного благополучия респондента через выраженность трех составляющих (эмоциональное состояние, социальное положение и некоторые физические симптомы) (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

**Средние значения шкалы субъективного благополучия (N = 46)**  
**Average values of the subjective well-being scale (N = 46)**

Шкалы / Scales	Средние значения / Average values
Полное эмоциональное благополучие / Complete emotional well-being	17,6

Умеренный уровень субъективного благополучия / Moderate level of subjective well-being	35,1
Средний уровень субъективного благополучия / Average level of subjective well-being	49,9
Субъективное неблагополучие / Subjective distress	79,5

На основании полученных средних значений по шкале субъективного благополучия было выявлено, что испытуемые находятся в полном эмоциональном благополучии, не признают наличия серьезных психологических проблем и имеют среднее значение 17,6. Для данной группы характерна адекватная самооценка, оптимизм, коммуникабельность, уверенность в своих возможностях, стрессоустойчивость.

Средний уровень субъективного благополучия имеет среднее значение 49,9, лица с такими оценками демонстрируют отсутствие серьезных проблем, однако о полном эмоциональном комфорте говорить не приходится.

Оценки, указывающие на умеренный уровень субъективного благополучия, характерны для людей, склонных к депрессии и тревожности, пессимистичных, замкнутых, зависимых и плохо справляющихся со стрессовыми ситуациями, средние значения равны 35,1.

Средние значения 79,5 указывают на полное эмоциональное неблагополучие — выраженный эмоциональный дискомфорт. У людей с такими оценками, вероятно, присутствует комплекс неполноценности; они, скорее всего, недовольны собой и своим положением, испытывают недостаток доверия к окружающим и надежды на будущее, сталкиваются с трудностями в управлении своими эмоциями, проявляют неустойчивость, негибкость и постоянно переживают по поводу реальных или воображаемых проблем.

Для исследования общего уровня удовлетворенности жизнью применена Шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера (табл. 3).

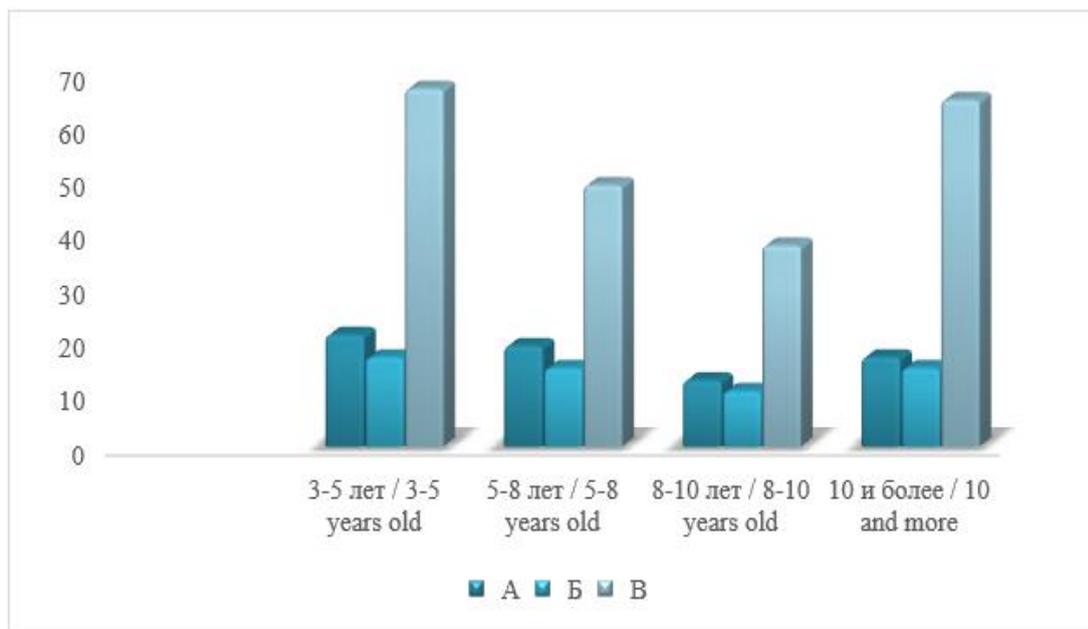
Таблица 3 / Table 3

**Средние значения уровня удовлетворенности жизнью (N = 46)**  
**Interpretation of the life satisfaction scale (N = 46)**

Уровень / Level	Средние значения / Average values
Высокая удовлетворенность / High satisfaction	25,1
Средний уровень удовлетворенности / Average satisfaction level	21
Умеренная неудовлетворенность / Moderate dissatisfaction	0
Низкая удовлетворенность жизнью / Low life satisfaction	19
Шкала удовлетворенности жизнью: общее среднее значение / Life Satisfaction Scale: Overall Mean	22,1

Низкую удовлетворенность жизнью высказывают педагоги со стажем работы в образовании от 3 до 5 лет.

Исследования профессионального выгорания привели к следующим результатам (Рис. 1).

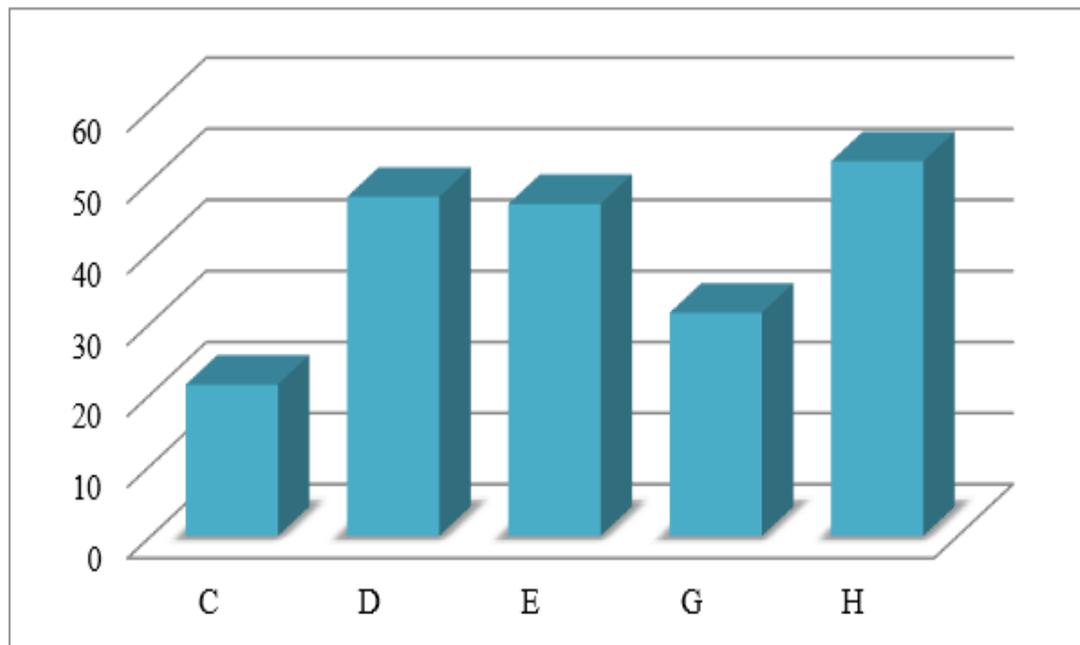


**Рис. 1.** Распределение средних значений профессионального выгорания в зависимости от стажа работы в образовании (N = 46): А — эмоциональное истощение; Б — деперсонализация, В — редукция личных достижений

**Fig. 1.** Distribution of average values of professional burnout depending on the length of service in education (N = 46): A — emotional exhaustion; B — depersonalization; C — reduction of personal achievements

Группа молодых педагогов со стажем работы от 3 до 5 лет, средние значения 20,9, подверглась процессу истощения эмоциональных, физических и энергетических ресурсов. Эмоциональное истощение является главным составным компонентом профессионального выгорания, фундаментом для развития у педагогов других симптомов, таких как деперсонализация (16,7) и редукция личных достижений (64,8). У педагогов со стажем работы от 10 и более лет тоже средние значения показывают наличие таких компонентов, как эмоциональное истощение (16,7), деперсонализация (14,7), редукция личных достижений (66,9). У педагогов со стажем от 3 до 5 лет и педагогов со стажем более 10 лет работы в образовании выявлены различия в средних значениях профессионального выгорания. Педагогам со стажем 3—5 лет свойственны эмоциональное истощение и деперсонализация, у них проявляется чувство отстраненности, а педагогам со стажем от 10 лет — эмоциональное истощение и редукция личных достижений, им свойственно обесценивание собственных успехов, снижение чувства компетентности в работе, негативное восприятие себя.

Для определения уровня эмоционального выгорания применена методика В.В. Бойко в модификации Е. Ильина (рис. 2).



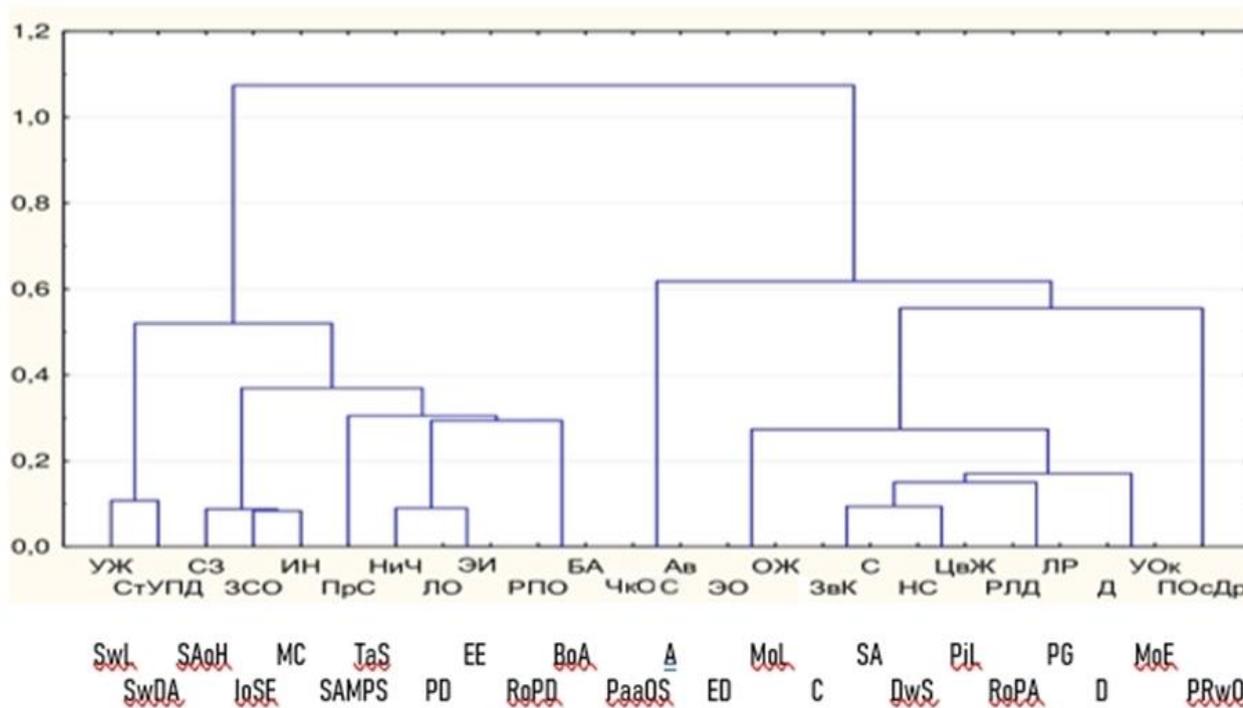
**Рис. 2.** Выраженность симптомов эмоционального выгорания (N = 46)

**Fig. 2.** Severity of burnout symptoms (N = 46)

У педагогов наблюдается эмоциональное выгорание по симптомам D (редукция профессиональных обязанностей), E (эмоциональная отстраненность) и H (неудовлетворенность собой). Такие симптомы, как C (загнанность в клетку) и G (личностная отстраненность — деперсонализация), формируются.

Посредством иерархического кластерного анализа нами была создана дендрограмма, позволяющая изобразить взаимные связи между объектами из заданного множества параметров. Ее анализ позволяет установить степень близости элементов и провести детальное изучение структуры кластеров.

На основе дендрограммы, представленной на рис. 3, можно провести анализ тесноты связи между показателями по Шкале психологического благополучия К. Рифф и показателями по Шкале субъективного благополучия в адаптации М.В. Соколовой, а также с другими показателями, такими как самооценка здоровья, степень удовлетворенности повседневной деятельностью и удовлетворенность жизнью. Нами получена дендрограмма, включающая 24 признака, в ней выделены два обобщенных класса. Метод дендритного анализа позволяет визуализировать степень близости объектов и детально исследовать их структурные особенности.



**Рис. 3.** Данные кластерного анализа  
**Fig. 3.** Cluster analysis data

*Примечание:* УЖ — удовлетворенность жизнью; СтУПД — степень удовлетворенности повседневной деятельностью; СЗ — самооценка здоровья; ЗСО — значимость социального окружения; ИН — изменения настроения; ПрС — признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику; НиЧ — напряженность и чувствительность; ЛО — личностная отстраненность; ЭИ — эмоциональное истощение; РПО — редукция профессиональных обязанностей; БА — баланс аффекта; ЧкОС — человек как открытая система; Ав — автономия; ЭО — эмоциональная отстраненность; ОЖ — осмысленность жизни; ЗвК — загнанность в клетку; С — самопринятие; НС — неудовлетворенность собой; ЦвЖ — цель в жизни; РЛД — редукция личных достижений; ЛР — личностный рост; Д — деперсонализация; УОк — управление окружением; ПОсДр — положительные отношения с другими

*Note:* SwL — Satisfaction with life; SwDA — Satisfaction with daily activities; SAoH — Self-assessment of health; IoSE — Importance of social environment; MC — Mood changes; SAMPS — Signs accompanying the main psychoemotional symptoms; TaS — Tension and sensitivity; PD — Personal detachment; EE — Emotional exhaustion; RoPD — Reduction of professional duties; BoA — Balance of affect; PaaOS — Person as an open system; A — Autonomy; ED — Emotional detachment; MoL — Meaningfulness of life; C — Cagedness; SA — Self-acceptance; DwS — Dissatisfaction with self; PiL — Purpose in life; RoPA — Reduction of personal achievements; PG — Personal growth; D — Depersonalization; MoE — Management of the environment; PRwO — Positive relations with others

На основе дендрограммы, представленной на рис. 3, можно провести анализ тесноты связи между показателями по Шкале психологического благополучия К. Рифф и показателями по Шкале субъективного благополучия в адаптации М.В. Соколовой, а также с другими показателями, такими как самооценка здоровья, степень удовлетворенности повседневной деятельностью и удовлетворенность жизнью. Нами получена дендрограмма, включающая 24 признака, в ней выделены два обобщенных класса. Метод дендритного анализа позволяет визуализировать степень близости объектов и детально исследовать их структурные особенности.

Согласно матрице расстояний такие параметры, как ЗСО (Значимость социального окружения) и ИН (Изменения настроения), образуют единый кластер  $r = 10$ , что говорит о том, что социальная среда играет значимую роль, оказывая влияние на систему ценностей, убеждений, поведенческие нормы, самоощущение и жизненный путь. Данный кластер имеет прочную связь с индикатором СЗ (самооценка здоровья), что закономерно, т. к. физическое и психическое состояние человека непосредственно обусловлено его настроением и качеством социальных контактов.

Близко сгруппированными оказались критерии УЖ (удовлетворенность жизнью) и СтУПД (степень удовлетворенности повседневной деятельностью), расположенные на расстоянии  $r = 6$ , что свидетельствует о значительной взаимозависимости. Уровень удовлетворенности жизнью представляет собой комплексный показатель психологического комфорта человека, выражающийся в общем восприятии качества собственной жизни и ощущении личного счастья. Таким образом, степень удовольствия от повседневных занятий оказывает значительное воздействие на общий уровень удовлетворенности жизнью учителей.

Следующий кластер объединяет компоненты ЭИ (эмоциональное истощение) и НиЧ (напряженность и чувствительность), дистанция между которыми составляет  $r = 20$ . Их взаимодействие объясняется реакцией организма на длительное напряжение, механизм выступает своеобразной защитой: психика уменьшает глубину переживаний, чтобы избежать избыточной нагрузки и уменьшить негативные последствия стресса,

Такие показатели, как ПрС (признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику) и СЗ (самооценка здоровья), формируют уровень психологического благополучия и дополняются критерием ЧкОС (человек как открытая система)

Еще один кластер состоит из двух показателей: ЗвК (загнанность в клетку) и ЦвЖ (цели в жизни), находящихся на дистанции  $r = 10$ . Эти элементы формируют картину внутреннего конфликта личности, возникающего перед лицом сложных жизненных обстоятельств, когда человек пытается справиться с ситуацией, мобилизуя весь доступный ресурс: интеллектуальные возможности, мировоззрение, жизненные приоритеты, желания и установки, однако, если выход остается заблокированным, наступает застой мыслей и чувств.

Четвертый кластер ассоциируется со шкалой ЛР (личностный рост), так как постановка значимых целей и работа над их достижением способствуют развитию личности, и напротив, отсутствие четких ориентиров тормозит этот процесс.

Индикатор РПО (редукция профессиональных обязанностей) обозначает проявление профессионального выгорания, проявляющееся в желании ограничить круг обязанностей, требующих значительных эмоциональных усилий. Связь РПО с признаком ПрС (признаки,

сопровождаящие основную психоэмоциональную симптоматику) отражается в характерных проявлениях депрессии, усталости и повышенной возбудимости.

Шкала ЭО (эмоциональная отстраненность) находится в тесной связи со шкалой ЧкОС (человек как открытая система), отражая механизмы борьбы с трудностями и адаптацию к переменам.

Таким образом, дендрограмма показывает, что указанные аспекты психологического благополучия и субъективного благополучия тесно взаимосвязаны и влияют друг на друга. Это, в свою очередь, подчеркивает важность комплексного подхода к оценке и улучшению психологического и эмоционального состояния человека.

Далее нами была проведена корреляция связи между переменными психологического, субъективного благополучия, удовлетворенностью жизнью и симптомами эмоционального и профессионального выгорания. Результаты представлены в табл. 4.

Таблица 4 / Table 4

Результаты корреляции (по Спирмену) между благополучием и выгоранием педагогов  
(N = 46)

Results of the correlation (by Spearman) between the well-being and burnout of teachers  
(N = 46)

Шкала / The scale	Опросник «Профессиональное выгорание» Н.Е. Водопьяновой / Professional Burnout Questionnaire by N.E. Vodopyanova			Диагностика уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко (в модификации Е. Ильина) / Diagnosis of Emotional Burnout by V.V. Boyko (modified by E. Pyin)				
	А	Б	В	Н	С	Д	Е	Г
ПБ 1	-0.298	-0.445	<b>-0.645**</b>	-0.216	-0.270	0.123	<b>-0.489*</b>	<b>-0.458*</b>
ПБ 2	-0.369	-0.254	-0.389	-0.415	-0.389	-0.487	-0.220	<b>-0.469*</b>
ПБ 3	-0.322	-0.234	-0.365	-0.308	-0.355	-0.365	-0.305	-0.334
ПБ 4	-0.365	-0.345	-0.365	-0.345	-0.245	-0.345	-0.326	-0.313
ПБ 5	-0.348	-0.379	-0.215	<b>-0.416*</b>	-0.345	-0.378	-0.215	-0.320
ПБ 6	<b>-0.775**</b>	<b>-0.478*</b>	<b>-0.765**</b>	-0.243	<b>-0.394*</b>	-0.326	-0.389	-0.394
СБ 1	-0.345	-0.405	-0.319	-0.305	-0.354	<b>-0.447*</b>	-0.316	<b>-0.414*</b>
СБ 2	-0.319	-0.376	-0.345	-0.389	-0.326	-0.415	-0.287	<b>-0.429*</b>
СБ 3	<b>-0.446*</b>	-0.345	-0.365	<b>-0.415*</b>	<b>-0.445*</b>	<b>-0.465*</b>	<b>-0.535*</b>	<b>-0.407*</b>
СБ 4	<b>-0.418*</b>	-0.345	-0.378	-0.317	-0.326	-0.345	-0.345	<b>-0.389*</b>
СБ 5	<b>-0.486*</b>	-0.186	<b>-0.398*</b>	-0.315	-0.224	-0.321	-0.215	-0.348
СБ 6	<b>-0.696**</b>	-0.275	<b>-0.569**</b>	<b>-0.477*</b>	<b>-0.451*</b>	<b>-0.420*</b>	-0.364	<b>-0.431*</b>
УЖ	<b>-0.778**</b>	<b>-0.724**</b>	<b>-0.655**</b>	<b>-0.617**</b>	<b>-0.598**</b>	<b>-0.675**</b>	<b>-0.696**</b>	<b>-0.608**</b>

Примечание: «\*\*» — для уровня значимости  $p \leq 0,01$ ; «\*» — для  $p \leq 0,05$ .

Note: «\*\*» — for the significance level  $p \leq 0.01$ ; «\*» — for  $p \leq 0.05$ .

Ананьева Н.Н., Михайлова Е.В. (2026)  
Связь субъективного благополучия и феномена  
профессионального выгорания у педагогов ДОУ  
*Экстремальная психология и безопасность личности,*  
3(1), 105—125.

Ananyeva N.N., Mikhailova E.V. (2026)  
The relationship between subjective well-being and  
the phenomenon of professional burnout among  
preschool teachers  
*Extreme Psychology and Personal Safety,*  
3(1), 105—125.

Шкала психологического благополучия К. Рифф:

- ПБ 1 — Положительные отношения с другими;
- ПБ 2 — Автономия;
- ПБ 3 — Управление окружением;
- ПБ 4 — Личностный рост;
- ПБ 5 — Цель в жизни;
- ПБ 6 — Самопринятие.

Шкала субъективного благополучия в адаптации М.В. Соколовой:

- СБ 1 — Напряженность и чувствительность;
- СБ 2 — Признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику;
- СБ 3 — Изменения настроения;
- СБ 4 — Значимость социального окружения;
- СБ 5 — Самооценка здоровья;
- СБ 6 — Степень удовлетворенности повседневной деятельностью.

Шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера:

УЖ — Удовлетворенность жизнью.

- A — Эмоциональное истощение
- B — Деперсонализация
- V — Редукция персональных достижений
- H — Неудовлетворенность собой
- C — Загнанность в клетку
- D — Редукция профессиональных обязанностей
- E — Эмоциональная отстраненность
- G — Личностная отстраненность (деперсонализация)

Корреляционный анализ позволил выявить степень взаимосвязи между показателями психологического благополучия и признаками профессионального выгорания. Все полученные коэффициенты имеют отрицательное значение, что свидетельствует о наличии обратной зависимости между показателями психологического благополучия и профессиональным выгоранием. Это означает, что повышение уровня психологического благополучия ассоциируется с уменьшением риска появления симптомов выгорания.

Большинство корреляций являются умеренными по величине, варьируясь от слабых ( $r = -0.2$ ,  $r = -0.3$ ) до сильных ( $r > -0.6$ ). Некоторые корреляционные связи оказались статистически значимыми даже на высоком уровне значимости ( $p \leq 0.01$ ), подчеркивая устойчивый характер наблюдаемого эффекта.

В частности, наиболее выраженные эффекты связаны с отрицательной корреляцией между показателями шкалы «Самопринятие» (ПБ 6) и критерием «Эмоциональное истощение» (шкала A),  $r = -0.775^{**}$ ,  $p \leq 0.01$ ). Это означает, что низкий уровень принятия себя у респондентов тесно связан с высоким уровнем эмоционального перенапряжения.

В частности, положительные отношения с другими (ПБ 1) показывают умеренную отрицательную корреляцию с большинством показателей выгорания, что указывает на то, что улучшение отношений с другими может снизить уровень выгорания. Автономия (ПБ 2) также имеет умеренную отрицательную корреляцию с показателями выгорания, что говорит о том, что чувство независимости и контроля может способствовать снижению выгорания. Управление окружением (ПБ 3) имеет умеренную отрицательную корреляцию с показателями выгорания, что указывает на важность способности управлять окружающей средой для снижения выгорания. Личностный рост (ПБ 4): умеренная отрицательная корреляция с показателями выгорания, что говорит о том, что личностный рост может способствовать снижению выгорания. Цель в жизни (ПБ 5): умеренная отрицательная корреляция с показателями выгорания, что указывает на важность наличия цели в жизни для снижения выгорания. Самопринятие (ПБ 6): сильная отрицательная корреляция с показателями выгорания, что говорит о том, что принятие себя и своих качеств может значительно снизить уровень выгорания. Шкала субъективного благополучия (СБ) показывает умеренную отрицательную корреляцию с показателями выгорания, что свидетельствует о том, что улучшение субъективного благополучия может способствовать снижению выгорания. Удовлетворенность жизнью (УЖ) обладает сильной отрицательной корреляцией с показателями выгорания, что говорит о том, что удовлетворенность жизнью может значительно снизить уровень выгорания.

В целом, результаты показывают, что улучшение психологического благополучия, субъективного благополучия и удовлетворенности жизнью может способствовать снижению уровня выгорания у педагогов.

### **Обсуждение результатов**

Согласно данным кластерного анализа, при рассмотрении матрицы дистанций было обнаружено, что наибольшую близость демонстрируют показатели «Значимость социального окружения» (ЗСО) и «Изменения настроения» (ИН), имеющие коэффициент сходства  $r = 10$ , вследствие чего они были сгруппированы вместе.

Мы полагаем, что важность социальной среды обусловлена влиянием социума на формирование личности, что затрагивает такие компоненты, как личные ценности, установки, нормы поведения, самооценка и траектории жизненного пути. Настроение личности, в свою очередь, находится в прямой зависимости от характера окружающих: благоприятная атмосфера способствует улучшению эмоционального фона, тогда как нехватка коммуникации вызывает чувство изоляции и отчаяния. Именно этот кластер пересекается со шкалой «Самооценка здоровья» (СЗ), измеряющей субъективное восприятие индивидами своего физического и душевного состояния, зависящего одновременно от эмоционального самочувствия и влияния социальной среды.

Следующий кластер включает шкалы «Удовлетворенность жизнью» (УЖ) и «Степень удовлетворенности повседневной деятельностью» (СтУПД), удаленные друг от друга на расстояние  $r = 6$ , что демонстрирует их высокую взаимосвязанность. Это свидетельствует о том, что удовольствие от жизни выступает ключевым индикатором психологического благополучия субъекта, выражая совокупное впечатление от жизнедеятельности и переживаемое счастье. Оно определяется рядом обстоятельств, среди которых общественные

условия, физическое здоровье, семейные обстоятельства, доходы и карьерные успехи. Поскольку педагоги регулярно находятся в ситуациях, оказывающих влияние на их эмоции и оценку профессиональной деятельности, показатель удовлетворенности повседневной активностью играет ключевую роль в формировании общей оценки педагогической профессии.

Третью категорию формируют шкалы «Эмоциональное истощение» (ЭИ) и «Напряженность и чувствительность» (НиЧ), дистанция между ними равна  $p = 20$ . Эти признаки связаны процессом защиты центральной нервной системы: длительное напряжение провоцирует расходование энергетических ресурсов мозга, необходимых для нормального функционирования, следствием чего является снижение интенсивности эмоций. Данный механизм обеспечивает защиту организма путем снижения остроты переживаний с целью уменьшения негативных последствий стресса и предотвращения перегрузки. Второй и третий кластеры проявляют межклассовые взаимосвязи, дополнительно обнаруживаются связи с показателями первой категории («Самооценка здоровья»). Эта общая структура отражает концепцию субъективного комфорта, характеризуя внутренний комфорт личности и ее осознание физических и психологических особенностей тела, исследуемых в аспекте психологического равновесия.

Классификацию дополняют показатели «Признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику» (ПрС) и «Самооценка здоровья» (СЗ), отображающие общий уровень психологического благополучия. Они сопрягаются со шкалой «Человек как открытая система» (ЧкОС), низкая оценка по которой обозначает невозможность эффективного соединения отдельных сторон личного опыта, раздробленное и нереалистичное восприятие жизненных реалий.

Последний, четвертый кластер объединяет показатели «Загнанность в клетку» (ЗвК) и «Цель в жизни» (ЦвЖ), разница между которыми составляет  $p = 10$ . Данная пара описывает ситуацию столкновения личности с трудными жизненными ситуациями, создающими сильное давление, преодолеваемое крайне сложно, что ведет к возникновению ощущения полного бессилия. Индивидуум пытается решить проблему всеми доступными ресурсами — интеллектуальным потенциалом, системой ценностей, целевыми установками, однако, если выход отсутствует, наступает застой в умственном и эмоциональном развитии. Четвертый кластер взаимодействует со шкалой «Личностный рост» (ЛР), поскольку ясная цель и движение к ней стимулируют личностный прогресс, и наоборот.

Показатель «Редукция профессиональных обязанностей» (РПО) иллюстрирует проявление синдрома эмоционального сгорания, выражающееся в попытках уменьшить объем выполняемых обязательств, обусловленных высокими эмоциональными издержками. Этот признак коррелирует с мерой «Признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику» (ПрС), охватывающей депрессивные проявления, повышенную утомляемость и вспыльчивость.

Также отчетливо просматривается зависимость показателя «Эмоциональная отстраненность» (ЭО) от параметра «Человек как открытая система» (ЧкОС), рассматриваемая сквозь призму методов преодоления проблем и приспособления к переменам.

Кроме того, наглядна связь между признаками «Осмысленность жизни» (ОЖ) и «Баланс аффекта» (БА). Высокий уровень смысла жизни предполагает гармонию в эмоциональной

сфере: присутствует положительная самооценка, умение устанавливать и поддерживать взаимоотношения, вера в собственные силы. Низкий уровень смысла жизни ассоциируется с отсутствием осознания важности жизни.

Для изучения связи между переменными благополучия и выгорания применен критерий Спирмена. При отрицательной корреляции можно утверждать о взаимной связи переменных, при низких значениях благополучия будут высокие значения выгорания, и наоборот.

Анализ корреляционных связей, проведенный в табл. 4, свидетельствует о том, что между переменными благополучия и выгорания выявлены значимые отрицательные связи, при которых увеличение степени эмоционального истощения и деперсонализации ведет к снижению показателей субъективного благополучия, а именно уровня удовлетворенности жизнью. Полученные расчеты коэффициентов находятся в диапазоне (по шкале Чеддока) от 0,389 до 0,778, что подчеркивает наличие отрицательной корреляции в выраженности от умеренной до высокой между изучаемыми переменными благополучия и выгорания.

Анализ данных табл. 4 показал, что шкалы психологического субъективного благополучия, удовлетворенность жизнью связаны со шкалами профессионального и эмоционального выгорания, кроме таких шкал, как: ПБ 3 «Управление окружением», ПБ 4 «Личностный рост». Одним из компонентов субъективного благополучия, согласно мнению М. Аргайл, является удовлетворенность жизнью. В табл. 4 отражена связь данной шкалы со всеми показателями эмоционального и профессионального выгорания, что подтверждают величины корреляции от  $-0,598^{**}$  до  $-0,778^{**}$ , высокая отрицательная связь между переменными «эмоциональное истощение», «деперсонализация» и «удовлетворенность жизнью». Следовательно, чем выше степень эмоционального истощения и деперсонализации, тем ниже показатели по шкале «Удовлетворенность жизнью», и наоборот.

Таким образом, полученные результаты данного исследования подтверждают выдвинутую гипотезу о том, что у педагогов существует взаимосвязь между выраженностью признаков профессионального выгорания и уровнем субъективного благополучия: высокий уровень выгорания ассоциирован с низким уровнем субъективного благополучия.

### Заключение

Педагоги ДОУ нередко испытывают значительные трудности, способствующие возникновению синдрома профессионального выгорания. Среди факторов выделяются: недостаточный профессиональный опыт, высокие внешние ожидания, ограниченная профессиональная поддержка, неустойчивость рабочего процесса, постоянные обновления нормативных документов и методик образования, создающие дополнительную нагрузку, — что приводит к неудовлетворенности жизнью в целом. Такая совокупность обстоятельств способствует усилению психологического напряжения и повышает вероятность возникновения состояния эмоционального и профессионального выгорания. Обобщая изложенное, можно сделать вывод, что высокое профессиональное выгорание у педагогов ДОУ действительно ассоциировано с низким уровнем субъективного благополучия. Повышенная эмоциональная усталость, разочарование в труде и потеря мотивации неизбежно ухудшают качество жизни педагогов, снижают их удовлетворенность собственным состоянием и восприятием окружающей действительности. Устойчивость субъективного благополучия зависят от относительно стабильных внешних условий, позитивных отношений с окружающими, внутренних ресурсов

Ананьева Н.Н., Михайлова Е.В. (2026)  
Связь субъективного благополучия и феномена  
профессионального выгорания у педагогов ДОУ  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 105—125.

Ananyeva N.N., Mikhailova E.V. (2026)  
The relationship between subjective well-being and  
the phenomenon of professional burnout among  
preschool teachers  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 105—125.

личности, которые выступают стабилизирующими буферами. Следовательно, предложенная гипотеза представляется обоснованной и соответствующей современным научным знаниям в области психологии труда и организационной психологии.

Понимание взаимосвязи между профессиональным выгоранием и компонентами субъективного благополучия позволяет разработать действенные рекомендации для улучшения качества жизни и эффективности работы педагогов.

## Список источников / References

1. Аргайл, М. (2003). Психология счастья. Монография; пер. с англ. СПб.: Питер. Argyle, M. (2003). *The psychology of happiness*. A monograph; transl. from Engl. St. Petersburg: Peter. (In Russ.)
2. Башкатов, С.А., Гафарова, Н.В. (2015). Теоретические основания и эмпирическое исследование способов и приемов повышения характерологической позитивности и личностного благополучия с позиции позитивной психологии. *Психология. Психофизиология*, 8(2), 78—87. Bashkatov, S.A., Gafarova, N.V. (2015). Theoretical Foundations and Empirical Research of Methods and Techniques for Increasing Characterological Positivity and Personal Well-Being from the Perspective of Positive Psychology. *Psychology. Psychophysiology*, 8(2), 78—87. (In Russ.)
3. Березина, Т.Н., Деулин, Д.В., Сечко, А.В., Розенова, М.И. (2023). Взаимосвязь профессионального выгорания с показателями возраста и характеристиками образовательной среды. *Психология и право*, 13(3), 193—210. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2023130314> Berezina, T.N., Deulin, D.V., Sechko A.V., Rozenova M.I. (2023). Relationship of Professional Burnout with Age Indicators and Characteristics of the Educational Environment. *Psychology and Law*, 13(3), 193—210. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psylaw.2023130314>
4. Волкова, Е.Н., Руднова, Н.А., Исаева, О.М., Акимова, А.Ю., Корниенко, Д.С., Семенов, Ю.И. (2023). Психологическое благополучие воспитателей дошкольных образовательных учреждений России. *Психологическая наука и образование*, 28(3), 85—100. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280307> Volkova, E.N., Rudnova, N.A., Isaeva, O.M., Akimova, A.Yu., Kornienko, D.S., Semenov, Yu.I. (2023). Psychological well-being of preschool teachers in Russia. *Psychological Science and Education*, 28(3), 85—100). (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2023280307>
5. Волкова, Е.Н. (2024). Психологическое благополучие и структура субъектности учителя. *Вестник Мининского университета*, 12(2). <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2024-12-2-9> Volkova, E.N. (2024). Psychological Well-Being and the Structure of Teacher's Subjectivity. *Bulletin of Minin University*, 12(2). (In Russ.). <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2024-12-2-9>
6. Данильченко, Т.В. (2016). Повышение субъективного социального благополучия при помощи социально-психологического тренинга. *Образовательные науки и психология*, 3(40), 158—170. Danilchenko, T.V. (2016). Increasing Subjective Social Well-Being through Socio-Psychological Training. *Educational Sciences and Psychology*, 3(40), 158—170). (In Russ.)

Ананьева Н.Н., Михайлова Е.В. (2026)  
Связь субъективного благополучия и феномена  
профессионального выгорания у педагогов ДОУ  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 105—125.

Ananyeva N.N., Mikhailova E.V. (2026)  
The relationship between subjective well-being and  
the phenomenon of professional burnout among  
preschool teachers  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 105—125.

7. Денисова, Е.Г., Ермаков, П.Н., Абакумова, И.В., Сылка, Н.В. (2024). Субъективное благополучие преподавателей в современных условиях: эмоционально-личностные и метакогнитивные предикторы. *Психологическая наука и образование*, 29(1), 16—30. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290102>  
Denisova, E.G., Ermakov, P.N., Abakumova, I.V., Sylka, N.V. (2024). Subjective Well-Being of Teachers in Modern Conditions: Emotional-Personal and Metacognitive Predictors. *Psychological Science and Education*, 29(1), 16—30. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/pse.2024290102>
8. Костин, Е.Ю. (2018). Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности педагогов ДОУ. *Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология*, 2, 53—57.  
Kostin, E.Yu. (2018). Emotional Burnout in the Professional Activity of Preschool Teachers. *Bulletin of the Moscow State University for the Humanities named after M. A. Sholokhov. Pedagogy and Psychology*, 2, 53—57. (In Russ.).
9. Куликов, Л.В. (2007). Субъективное благополучие личности. В: *Ананьевские чтения. Материалы научно-практической конференции* (с. 162—164). Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та.  
Kulikov, L.V. (2007). Subjective Well-Being of an Individual. In: *Ananyev Readings: Materials of the Scientific and Practical Conference* (pp. 162—164). St. Petersburg: Publishing House of St. Petersburg University. (In Russ.).
10. Михайлова А.В., Власова К.М. (2022). Профессиональные деформации и профессиональное выгорание педагогов. *Педагогическая перспектива*, 2(6), 38—44. [https://doi.org/10.55523/27822559\\_2022\\_2\(6\)\\_38](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_2(6)_38)  
Mihaylova, A.V., Vlasova, K.M. (2022). Professional deformations and professional burnout of teachers. *Pedagogical perspective*, 2(6), 38—44. (In Russ.). [https://doi.org/10.55523/27822559\\_2022\\_2\(6\)\\_38](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_2(6)_38)
11. Монгуш, О.О. (2015). Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности педагогов дошкольного образовательного учреждения. В: *Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VII Международной научной конференции* (с. 47—51). Самара: АСГАРД.  
Mongush, O.O. (2015). Emotional Burnout in the Professional Activities of Teachers in a Preschool Educational Institution. In: *Actual Issues of Modern Pedagogy: Materials of the VII International Scientific Conference* (47—51). Samara: ASGARD. (In Russ.).
12. Пряжников, Н.С., Ожогова, Е.Г. (2014). Эмоциональное выгорание и личностные деформации в психолого-педагогической деятельности. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 4, 33—43.  
Pryazhnikov, N.S., Ozhogova, E.G. (2014). Emotional Burnout and Personal Deformations in Psychological and Pedagogical Activities. *Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology*, 4, 33—43. (In Russ.).
13. Файзуллаева, Е.Д. (2023). Изучение психологического благополучия педагогов дошкольного образования. *Педагогический журнал Башкортостана*, 4, 32—47.  
Fayzullayeva, E.N.D. (2023). Studying the psychological well-being of preschool education teachers. *Pedagogical Journal of Bashkortostan*, 4, 32—47. (In Russ.).

Ананьева Н.Н., Михайлова Е.В. (2026)  
Связь субъективного благополучия и феномена  
профессионального выгорания у педагогов ДОУ  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 105—125.

Ananyeva N.N., Mikhailova E.V. (2026)  
The relationship between subjective well-being and  
the phenomenon of professional burnout among  
preschool teachers  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 105—125.

14. Шамионов, Р.М., Григорьева, М.В. (2017). Психодинамические свойства как предикторы субъективного благополучия личности. *Психологический журнал*, 38(1), 41—51. Shaminov, R.M., Grigorieva, M.V. (2017). Psychodynamic Properties as Predictors of Subjective Well-Being. *Psychological Journal*, 38(1), 41—51. (In Russ.).
15. Щукина, Е.Г. (2024). *Субъективное благополучие воспитателей как фактор психологической безопасности образовательной среды детского сада: Дис. ... канд. психол. наук.* Хабаровск. Shchukina, E.G. (2024). *Subjective well-being of educators as a factor of psychological safety of the kindergarten educational environment: Diss. Cand. Sci. (Psychol.)*. Khabarovsk.
16. Maslach, C., Leiter, M.P. (2016). Understanding the phenomenon of burnout: Recent research and implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103—111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
17. Pogorskaya, V.A. (2020). The subjective well-being of a teacher in the educational process. *International Journal of Medicine and Psychology*, 3(1), 74—77.
18. Salvajoni, D.A.J., Melanda, F.N., Mesas, A.E., Gonzalez, A.D., Gabani, F.L., Andrade, S.M. (2017). Physical, psychological, and occupational consequences of burnout: A systematic review of promising research. *PLoS ONE*, 12(10). e0185781. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0185781>

## Информация об авторах

Наталья Николаевна Ананьева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры коммуникалогии и психологии, факультет лингвистики и межкультурной коммуникации, Юго-Западный государственный университет (ФГБОУ ВО ЮЗГУ), Курск, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9422-5339>, e-mail: [ananieva.natali@yandex.ru](mailto:ananieva.natali@yandex.ru)  
Елена Владимировна Михайлова, старший преподаватель кафедры психологии, факультет педагогики и психологии, Курский государственный университет (ФГБОУ ВО КГУ), Курск, Российская Федерация, ORCID: <https://orsid.org/0000-0002-4872-9429>, e-mail: [mikhaylovaelena@rambler.ru](mailto:mikhaylovaelena@rambler.ru)

## Information about the authors

Natalia N. Ananyeva, Candidate of Science (Pedagogy), Associate Professor, Department of Communication Science and Psychology, Faculty of Linguistics and Intercultural Communication, South-Western State University (FGBOU VO SWSU), Kursk, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9422-5339>, e-mail: [ananieva.natali@yandex.ru](mailto:ananieva.natali@yandex.ru)  
Elena V. Mikhailova, senior lecturer at the Department of Psychology, Faculty of Pedagogy and Psychology, Kursk State University (FGBOU VO KSU), Kursk, Russian Federation, ORCID: <https://orsid.org/0000-0002-4872-9429>, e-mail: [mikhaylovaelena@rambler.ru](mailto:mikhaylovaelena@rambler.ru)

## Вклад авторов

Ананьева Н.Н. — идеи исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование исследования; контроль за проведением исследования.

Ананьева Н.Н., Михайлова Е.В. (2026)  
Связь субъективного благополучия и феномена  
профессионального выгорания у педагогов ДОУ  
*Экстремальная психология и безопасность личности,*  
3(1), 105—125.

Ananyeva N.N., Mikhailova E.V. (2026)  
The relationship between subjective well-being and  
the phenomenon of professional burnout among  
preschool teachers  
*Extreme Psychology and Personal Safety,*  
3(1), 105—125.

Михайлова Е.В. — применение статистических, математических или других методов для анализа данных; проведение эксперимента; сбор и анализ данных; визуализация результатов исследования.

Оба автора приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

### **Contribution of the authors**

Natalia N. Ananyeva — ideas; annotation, writing and design of the manuscript; planning of the research; control over the research.

Elena V. Mikhailova — application of statistical, mathematical or other methods for data analysis; conducting the experiment; data collection and analysis; visualization of research results.

Both authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

### **Конфликт интересов**

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

### **Conflict of interest**

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 18.12.2025  
Поступила после рецензирования 05.03.2026  
Принята к публикации 05.03.2026  
Опубликована 31.03.2026

Received 2025.12.18  
Revised 2026.03.05  
Accepted 2026.03.05  
Published 2026.03.31

Научная статья | Original paper

## Изучение профессионального долголетия и психологического здоровья учителей с учетом их психологического возраста

Д.В. Деулин<sup>1</sup>✉

<sup>1</sup> Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация

✉ [ddeulin@yandex.ru](mailto:ddeulin@yandex.ru)

### Резюме

**Контекст и актуальность.** Рассматриваемая проблема актуализируется в связи с реформированием образовательных систем и поиском оптимальных способов решения вопросов кадрового обеспечения системы общеобразовательных организаций. **Цель.** Основная цель исследования — уточнение взаимосвязи между индивидуальными шкалами «психологического здоровья» и шкалами «профессиональной долговечности». **Гипотеза.** В исследовании предполагаются различия между разными возрастными группами учителей по следующим шкалам: позитивные отношения; автономия; управление окружающей средой; личностный рост; жизненные цели; самопринятие; психологическое благополучие. По мере накопления педагогического опыта учителя начинают переосмысливать свой возраст: чем старше учитель, тем старше он себя воспринимает относительно своего фактического возраста. **Методы и материалы.** В основную выборку вошли учителя из общеобразовательных организаций, преимущественно женщины, с педагогическим стажем от 24 до 65 лет (средний возраст  $44 \pm 1$  год, 32 участника). В нашем исследовании мы использовали теоретический анализ литературы по изучаемой проблеме, включая концептуальный анализ ранее проведенных исследований. Эмпирические методы включали: Шкалу оценки ожидаемого пенсионного возраста Т.Н. Березиной; Самооценку психологического возраста К.А. Абулхановой и Т.Н. Березиной; Шкалу психологического благополучия К. Рифф в адаптации Н.Н. Лепешинского; методы математической обработки и анализа полученных данных: описательную статистику, корреляционный анализ, анализ описательных данных, дисперсионный анализ с точным критерием Фишера. **Результаты.** В рамках цифровой трансформации образовательной среды и реформирования системы обучения был проведен анализ профессионального возраста, долголетия и психологического здоровья учителей общеобразовательных школ. Исследование выявило различия среди учителей различных возрастных категорий по таким аспектам, как позитивные социальные связи, степень автономии, контроль над внешней средой, развитие личности, осмысленность

Деулин Д.В. (2026)  
Изучение профессионального долголетия и  
психологического здоровья учителей с учетом их  
психологического возраста  
*Экстремальная психология и безопасность личности,*  
3(1), 126—144.

Deulin D.V. (2026)  
The study of professional longevity and  
psychological health of teachers, taking into account  
their psychological age  
*Extreme Psychology and Personal Safety,*  
3(1), 126—144.

жизни, принятие себя и уровень психологического благополучия. С увеличением педагогического стажа учителя склонны пересматривать свое восприятие возраста: чем дольше они работают, тем более зрелыми ощущают себя по сравнению с фактическим возрастом. **Выводы.** Средний возраст учителей, которые субъективно оценивают себя моложе своего биологического возраста, колеблется в пределах 62—63 лет, в то время как тех, кто чувствует себя старше, — около 57—58 лет. Наибольшее расхождение между реальным и воспринимаемым возрастом отмечено среди педагогов в возрасте 45—54 лет, что, скорее всего, связано с проявлениями профессионального выгорания. Учителя, воспринимающие себя молодыми, показывают более высокий уровень психологического благополучия, особенно в плане ощущения контроля над окружающей средой. Между группами, различающимися по самооценке возраста, выявлены значимые отличия по таким параметрам, как позитивные отношения, автономность, управление окружением, развитие личности, смысл жизни, самопринятие и общее психологическое состояние. По мере увеличения трудового стажа учителя всё чаще снижают свои биологические возрастные рубежи, основываясь преимущественно на внутреннем, субъективном восприятии.

**Ключевые слова:** психологическое здоровье, психологический возраст, педагог, учитель, среднеобразовательные организации, профессиональное выгорание, угрозы и риски в системе образования, профессиональное долголетие

**Для цитирования:** Деулин, Д.В. (2026). Изучение профессионального долголетия и психологического здоровья учителей с учетом их психологического возраста. *Экстремальная психология и безопасность личности*, 3(1), 126—144. <https://doi.org/10.17759/epps.2026030107>

## The study of professional longevity and psychological health of teachers, taking into account their psychological age

D.V. Deulin <sup>1</sup>✉

<sup>1</sup> Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ ddeulin@yandex.ru

### Abstract

**Context and relevance.** The problem under consideration is becoming relevant in connection with the reform of educational systems and the search for optimal ways to solve the issues of staffing the system of educational organizations. **Objective.** The main purpose of the study is to clarify the relationship between individual scales of “psychological health” and scales of “professional longevity”. **Hypothesis.** The study suggests differences between different age groups of teachers on the following scales: positive attitudes; autonomy; environmental management; personal growth; life goals; self-acceptance; psychological well-being. As teachers gain pedagogical experience, they begin to rethink their age — the older the teacher, the older they perceive

Деулин Д.В. (2026)  
Изучение профессионального долголетия и  
психологического здоровья учителей с учетом их  
психологического возраста  
*Экстремальная психология и безопасность личности,*  
3(1), 126—144.

Deulin D.V. (2026)  
The study of professional longevity and  
psychological health of teachers, taking into account  
their psychological age  
*Extreme Psychology and Personal Safety,*  
3(1), 126—144.

themselves to be relative to their actual age. **Methods and materials.** The main sample included teachers from general education institutions, mostly women, with teaching experience ranging from 24 to 65 years (average age  $44 \pm 1$  year, 32 participants). In our study, we used a theoretical analysis of the literature on the problem under study, including a conceptual analysis of previous studies. Empirical methods included: the scale of assessment of the expected retirement age by T.N. Berezina; the self-assessment of psychological age by K.A. Abulkhanova and T.N. Berezina; the scale of psychological well-being by C. Ryff adapted by N.N. Lepeshinsky; methods of mathematical processing and analysis of the data obtained: descriptive statistics, correlation analysis, descriptive data analysis, variance analysis with Fisher's exact test. **Results.** As part of the digital transformation of the educational environment and the reform of the education system, an analysis of the professional age, longevity and psychological health of secondary school teachers was carried out. The study revealed differences among teachers of different age categories in such aspects as positive social connections, degree of autonomy, control over the external environment, personality development, meaningfulness of life, self-acceptance and the level of psychological well-being. With increasing teaching experience, teachers tend to reconsider their perception of age — the longer they work, the more mature they feel compared to their actual age. **Conclusions.** The average age of teachers who subjectively assess themselves younger than their biological age ranges from 62—63 years, while those who feel older are about 57—58 years old. The greatest discrepancy between real and perceived age was noted among teachers aged 45—54 years, which is most likely due to manifestations of professional burnout. Teachers who perceive themselves as young show a higher level of psychological well-being, especially in terms of a sense of control over the environment. Significant differences in such parameters as positive relationships, autonomy, environmental management, personality development, meaning of life, self-acceptance, and general psychological state were revealed between groups that differ in age self-assessment. As teachers increase their work experience, they increasingly lower their biological age limits, based primarily on internal, subjective perception.

**Keywords:** psychological health, psychological age, educator, teacher, secondary schools, professional burnout, threats and risks in the education system, professional longevity

**For citation:** Deulin, D.V. (2026). The study of professional longevity and psychological health of teachers, taking into account their psychological age. *Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 126—144. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/epps.2026030107>

## Введение

Сегодня особое значение приобретает исследование факторов — личностных, организационных, социальных и экономических, — формирующих субъективную оценку учителями собственного возраста, психоэмоционального состояния и способности к длительной профессиональной деятельности. Ограниченность времени, обременительная

Деулин Д.В. (2026)  
Изучение профессионального долголетия и  
психологического здоровья учителей с учетом их  
психологического возраста  
*Экстремальная психология и безопасность личности,*  
3(1), 126—144.

Deulin D.V. (2026)  
The study of professional longevity and  
psychological health of teachers, taking into account  
their psychological age  
*Extreme Psychology and Personal Safety,*  
3(1), 126—144.

документация, чувство перегрузки, разрушительная атмосфера в учебном заведении, а также глубинные системные недостатки оказывают серьезное воздействие на психическое здоровье педагогов и вызывают массовый отток кадров. Снижение интереса молодежи к профессии учителя ставит перед обществом насущную задачу по сохранению основной группы педагогов — наиболее опытных специалистов.

Современная технологическая трансформация общества лишь усиливает тревожность работников и подрывает их психологическое здоровье. Эта тревога в первую очередь вызвана возможностью быстрой профессиональной деградации и отсутствием конкурентного равенства с технологиями искусственного интеллекта. Поэтому возникает необходимость в более детальном изучении аспектов профессиональной долговечности учителей общеобразовательных школ, их самооценки и восприятия ими психологического возраста в связи с психологическим благополучием и здоровьем.

Здоровье и трудоспособность сегодня признаны ключевыми ценностями на международном уровне. Согласно Уставу Всемирной организации здравоохранения, утвержденному в 1946 году, каждый человек имеет право на достижение максимально возможного уровня здоровья независимо от расы, вероисповедания, взглядов, финансового или социального положения.

Государства обязуются соблюдать, защищать и способствовать реализации этого права. Это означает, что они не должны допускать ни прямого, ни косвенного вмешательства в состояние здоровья граждан, обязаны предотвращать такие действия со стороны третьих сторон и принимать активные меры для создания условий, обеспечивающих доступ людей и обществ к здоровью.

В качестве одного из составляющих полноценного состояния здоровья — определяемого не просто отсутствием заболеваний, а наличием физического, психического и социального благополучия — особое значение имеет психологическое здоровье. Способность эффективно функционировать и активно участвовать в жизни напрямую зависит от психологической устойчивости. Поэтому вопрос сохранения и развития психического благополучия приобретает все большее значение и требует серьезного внимания современного общества.

Психологический возраст, как комплексная конструкция, рассматривается в исследовании как часть биопсихологического возраста и опирается на теоретическую концепцию Т.Н. Березиной, где этот показатель отражает личную зрелость/незрелость и основан на субъективной оценке человеком своего жизненного пути, достижений и значимых событий. Авторы выявили закономерность: с возрастом увеличивается дефицит ресурсов, снижающих риски и угрозы психологической безопасности человека (Финогенова и др., 2023).

Возраст — это социально сконструированное социально-психологическое и биологическое явление. Его содержание включает периодизацию жизненного пути, возрастную классификацию общества и системный подход к культурной символизации этого явления. Именно социальная ситуация развития определяет возраст.

Исследования выявляют взаимосвязь между психическим здоровьем, оценкой собственного состояния здоровья и возрастом. Наиболее значимым аспектом субъективного возраста в контексте психологического благополучия оказывается социальный возраст. Зависимость между субъективным возрастом и уровнем психологического благополучия частично обусловлена такими факторами, как временные установки и взгляды на будущее.

Деулин Д.В. (2026)  
Изучение профессионального долголетия и  
психологического здоровья учителей с учетом их  
психологического возраста  
*Экстремальная психология и безопасность личности,*  
3(1), 126—144.

Deulin D.V. (2026)  
The study of professional longevity and  
psychological health of teachers, taking into account  
their psychological age  
*Extreme Psychology and Personal Safety,*  
3(1), 126—144.

Общественное восприятие периода зрелости и старости характеризуется негативной окраской у представителей всех возрастных категорий. Многие люди видят старение как этап, наполненный сожалениями и разочарованиями, что повышает риск неготовности к этому этапу жизни (Эйдельман, 2021).

По данным метаанализа, субъективный или психологический возраст, уровень оптимизма, вера в свои силы, осознание жизненной цели, способность преодолевать трудности, а также устойчивость к неопределенности играют ключевую роль в обеспечении высокого уровня психологического благополучия (Сергиенко, Павлова, 2024). Ясно, что психологический возраст служит индикатором степени психического благополучия и общего психологического состояния личности.

Таким образом, можно сказать, что психологический возраст отражает степень психологического благополучия, психологического здоровья и профессиональной долговечности. Психологическое здоровье и профессиональная долговечность являются важными компонентами профессиональной самореализации.

Проблемы профессиональной долговечности и психологического здоровья получили развитие как в отечественных, так и в зарубежных научных исследованиях: через образование как важнейший фактор трудоспособности; исследования предикторов профессиональной долговечности; влияние ценностно-семантических и духовных факторов на профессиональную долговечность (Березина, 2025); разработку систематизации факторов профессиональной долговечности; преодоление крайних факторов, способствующих профессиональной долговечности (Горячева, 2020); изучение психологических аспектов трудоспособности в профессиях высокого риска и др. Наиболее значительный вклад в развитие проблем «психологического здоровья» внесли такие зарубежные ученые, как А. Маслоу, К. Роджерс, К.Г. Юнг. Российская наука рассматривала «психологическое здоровья» в системе психологической безопасности образовательной среды (Баева, 2012); как необходимое условие полноценного функционирования и развития личности в процессе ее жизни; оптимальное функционирование всех психических структур человека (Кашкарева, 2013).

Снижение состояния здоровья человека может повлиять на профессиональную продолжительность жизни и оказать негативное экономическое воздействие. Исследование труда и старения подчеркивает актуальность проблемы «синдрома замедления» на рынке труда, вызванного сокращением объема прибавочной рабочей силы, которая долгое время являлась одним из главных двигателей экономического роста. Авторы изучают эволюцию концепции «серебряного цунами», реалии и мифы о способностях и успехах пожилых работников (Дуракова, 2025).

Изучение сущности и содержания феномена «психологического здоровья» проводилось в рамках многочисленных отечественных и зарубежных научных исследований (О.Н. Кузнецов, Н.Д. Лакосина, В.И. Лебедев, Г.С. Никифоров, Г.К. Ушаков, А. Маслоу, А. Эллис и др.). Психологи фокусируются на разных уровнях здоровья: психическом, психологическом и социальном. В категории личности изучается феномен «психологического здоровья», который, по мнению И. В. Дубровиной, является результатом глубокого взаимодействия между развитием, воспитанием и обучением детей и школьников на каждом этапе онтогенеза. Доказано, что именно взаимодействие этих процессов способствует развитию человека

Деулин Д.В. (2026)  
Изучение профессионального долголетия и  
психологического здоровья учителей с учетом их  
психологического возраста  
*Экстремальная психология и безопасность личности,*  
3(1), 126—144.

Deulin D.V. (2026)  
The study of professional longevity and  
psychological health of teachers, taking into account  
their psychological age  
*Extreme Psychology and Personal Safety,*  
3(1), 126—144.

(Дубровина, 2015).

В некоторых российских исследованиях, посвященных изучению психологической безопасности образовательной среды, показано, что высокий уровень культуры педагогической деятельности и педагогического взаимодействия обеспечивает психическое здоровье школьников и учителей (Баева, Семикин, 2005). В более поздних исследованиях разрабатываются и предлагаются психотехнологии, создающие психологическую безопасность образовательной среды и направленные на поддержание психического здоровья подростков (Баева, 2012).

Важным аспектом поддержания психологического здоровья является образ учителя, который выступает в качестве оздоровительного фактора в случае его позитивных характеристик в образовательном процессе школы (демократический стиль руководства, стиль общения, основанный на увлечении совместной творческой деятельностью, дружелюбный стиль поведения, внешний вид, оформленный в деловом стиле, предметно-пространственная среда, разработанная с учетом рекомендаций цветотерапии, и т. д.) (Зак, 2017).

Л.Р. Кашкарева понимает психологическое здоровье как оптимальное функционирование всех психических структур человека, необходимых для текущей жизненной деятельности, динамическую гармонию человека, делящуюся на внешнюю (между человеком и окружающими его людьми, природой, пространством) и внутреннюю (физическое тело, мысли и чувства), обеспечивающую активное динамическое равновесие между человеком и окружающей средой (Кашкарева, 2013).

В зарубежной психологии психологическое здоровье изучали К. Роджерс, А. Маслоу, К.Г. Юнг и многие другие исследователи.

К.Г. Юнг считает, что основной чертой психологически здоровой личности является стремление к целостности составных частей личности, социального «Я» и развитию собственного «Эго». Автор утверждает, что психическое здоровье выражается в способности творчески осмыслить и объединить все стороны жизненного опыта (Юнг, 1994). К. Роджерс видел здоровье в способности быть открытым всему потенциальному опыту, где центральным мотивом выступает стремление реализовать внутренние возможности личности.

Стоит отметить, что в историографии мировой психологической науки в изучении личного здоровья выделились два направления: дифференциация понятий психологического и психического здоровья. Проблему психического здоровья в России изучают такие ученые, как Б.С. Братус, В.Е. Пахалян, Т.Н. Метелкина. В нашем исследовании мы сформулировали проблему «психологического здоровья».

М.Г. Иванова и А.Г. Портнова объясняют, что теоретические и методологические работы психологов представляют различные аспекты рассмотрения здоровья. Человек — это многофункциональная и многоуровневая система, поэтому здоровье проявляется на уровне индивида, личности и субъекта деятельности. Авторы также учитывают тот факт, что при анализе природы психических процессов, состояний и проявлений личностных черт они рассматривают здоровье, считая его показателем, описывающим личность во всех ее проявлениях (Иванова, Портнова, 2006).

По мнению О.В. Хухлаевой, конструкт «психологическое здоровье» является необходимым условием полноценного функционирования и развития человека в процессе его жизни,

Деулин Д.В. (2026)  
Изучение профессионального долголетия и  
психологического здоровья учителей с учетом их  
психологического возраста  
*Экстремальная психология и безопасность личности,*  
3(1), 126—144.

Deulin D.V. (2026)  
The study of professional longevity and  
psychological health of teachers, taking into account  
their psychological age  
*Extreme Psychology and Personal Safety,*  
3(1), 126—144.

позволяющим ему адекватно выполнять различные социальные и культурные роли. С этой точки зрения психологическое здоровье включает в себя следующие компоненты: аксиологический (личностные ценности, ценности «Эго» других людей), инструментальный (способность к рефлексии) и мотивационный (стремление к саморазвитию) (Хухлаева, 2003).

В системе координат психологического здоровья все большее значение приобретает социально-психологическая конструкция «профессионального долголетия». Поддержание психологического здоровья является предиктором обеспечения «профессионального долголетия», в том числе для учителей средних школ. Исследования Т.Н. Березиной показали, что основным фактором профессионального долголетия является состояние здоровья (объективное и субъективное). Наличие семьи и детей важно только для женщин, и они сокращают профессиональное долголетие. Наличие интересных хобби увеличивает профессиональное долголетие у женщин и может снижать его у мужчин. Место жительства также является фактором, влияющим на продолжительность трудовой деятельности.

Проживание в мегаполисе негативно влияет на продолжительность профессиональной карьеры представителей как мужского, так и женского пола (последние — на пороговом уровне), согласно данным Т.Н. Березиной (Березина, 2025). В рамках исследований этот же автор, изучающий медиацию между профессиональной долговечностью и уровнем жизненной энергии, выделил следующие положения:

— жизненная сила признаётся фундаментальной основой всех видов человеческой активности;

— при выполнении трудовой деятельности происходит ее истощение, причем чем интенсивнее нагрузка, тем выше расход энергии, что влечет за собой преждевременный выход на пенсию и снижение общей продолжительности жизни;

— одновременно существуют пути восполнения потерь: социальная поддержка (повышенный доход, доступные медикаменты, качественное питание и прочее); сокращение энергозатрат путем оптимизации режима дня, полноценного отдыха и сна; применение внутренних ресурсов (спорт, творческие занятия, хобби, чувство юмора и т. п.); а также психоэмоциональные стратегии восстановления жизненной силы (Березина, 2025).

Сегодня основными направлениями исследований проблем личной эффективности можно считать также «модели избыточной активности» (В.И. Ясвин), идею «побочного продукта, преобразующего деятельность» (Я.А. Пономарев), «интеллектуальную инициативу» (Д.Б. Богоявленская), природу «целесолагания» (О. К. Тихомиров), сущность «личного выбора» (Д.А. Леонтьев) и другие.

Особое значение для продолжительности профессиональной деятельности учителя имеет его взаимодействие с цифровой средой. Применение интернета и мессенджеров при контакте между педагогами и другими участниками образовательного процесса решает множество коммуникационных задач, однако сопряжено с рядом вызовов и рисков, с которыми они сталкиваются в ходе своей профессиональной практики (Веселовская, 2025).

Повышение пенсионного возраста в рамках действующей пенсионной реформы в России требует учета индивидуальных особенностей работников, включая их духовно-нравственные установки, оказывающие влияние на профессиональную устойчивость и состояние здоровья. Здоровье представляет собой комплексное понятие, охватывающее различные аспекты человеческого существования и повседневной активности. Духовный компонент личного

Деулин Д.В. (2026)  
Изучение профессионального долголетия и  
психологического здоровья учителей с учетом их  
психологического возраста  
*Экстремальная психология и безопасность личности,*  
3(1), 126—144.

Deulin D.V. (2026)  
The study of professional longevity and  
psychological health of teachers, taking into account  
their psychological age  
*Extreme Psychology and Personal Safety,*  
3(1), 126—144.

благополучия способен трансформировать внутренние уровни, связанные с адаптивными механизмами и реализацией потенциала субъекта деятельности, одновременно формируя особенности его когнитивной и физической деятельности (Котенева, 2019).

Е.В. Горячева в ходе исследования раскрывает ключевые биомедицинские аспекты — состояние организма, режим питания, уровень двигательной активности, отсутствие вредных привычек, генетическая предрасположенность и прочие факторы, — формирующие физическое здоровье, которое играет существенную роль в обеспечении продолжительности профессиональной деятельности (Горячева, 2020).

Зарубежные научные работы сконцентрированы на анализе связи между состоянием здоровья и трудовой продуктивностью личности. В исследованиях подчеркивается, что снижение состояния здоровья в пожилом возрасте способно ограничивать трудоспособность, повышая риск расхождения между возможностями работника и базовыми требованиями к выполняемым должностям. Существующие стандартные метрики состояния здоровья оказываются неполными при анализе того, как соответствие работника требованиям профессии влияет на его вовлеченность в трудовую деятельность и решения по выведению на пенсию (Garcia, Maestas, Mullen, 2025).

Выявленные в работах Н.В. Горбуновой и А.С. Фетисова риски, связанные с психоэмоциональным состоянием, регуляцией собственного поведения, восприятием себя и взаимодействием с окружающими, поднимают вопрос о значении «профессиональной долговечности» и ложатся в основу психологического благополучия (Горбунова, Фетисов, 2023). Особое внимание привлекают не только социально-психологические аспекты, но и социологические, возрастные, а также экономические условия, влияющие на длительность трудового стажа. Существуют медицинские и иные показатели, которые напрямую связаны с продолжительностью активной трудовой деятельности. Установлено, что средняя продолжительность трудовой деятельности и сроки здорового труда у мужчин выше, чем у женщин. К 50-летнему возрасту ожидаемый период занятости начал расти с середины девяностых, причем темпы этого роста оказались более выражены среди женщин, что способствует сближению полов по данному показателю. Снижение продолжительности трудовой активности отмечено у лиц с низким образованием, представителей низших профессий, тех, кто испытывает высокие физические нагрузки на рабочем месте, жителей социально и экономически неблагополучных территорий, людей с лишним весом или ожирением, курящих, ведущих малоподвижный образ жизни вне работы, а также страдающих хроническими патологиями (Shiri, Hiilamo, Lallukka, 2021).

В заключении хочется отметить, что с одной стороны, отмечается большое число работ, посвященных анализу факторов психологического благополучия в зависимости от стажа работы, с другой — не теряет актуальности вопрос оценки субъективного самочувствия и уровня психического состояния школьных педагогов с учетом их возрастной принадлежности.

## Материалы и методы

Цель данного исследования — изучение взаимосвязи между отдельными компонентами психологического здоровья и профессиональной выносливостью учителей образовательных учреждений на ограниченной выборке респондентов.

Выборка состояла из мужчин и женщин в возрасте от 24 до 65 лет (средний возраст  $44 \pm 1$

Деулин Д.В. (2026)  
Изучение профессионального долголетия и  
психологического здоровья учителей с учетом их  
психологического возраста  
*Экстремальная психология и безопасность личности,*  
3(1), 126—144.

Deulin D.V. (2026)  
The study of professional longevity and  
psychological health of teachers, taking into account  
their psychological age  
*Extreme Psychology and Personal Safety,*  
3(1), 126—144.

год, 32 респондента). Небольшой размер выборки обусловлен тем, что проблема, рассматриваемая в нашем исследовании, связана с конфиденциальной информацией, которую не все учителя готовы раскрыть. Выявление проблем с «психологическим здоровьем» может стигматизировать учителей, а также негативно повлиять на продление их трудовых договоров с образовательными организациями.

В качестве эмпирических методов были использованы: Шкала оценки ожидаемого пенсионного возраста Т.Н. Березиной; Самооценка психологического возраста К.А. Абулхановой и Т.Н. Березиной; Шкала психологического благополучия К. Рифф, адаптированная Н.Н. Лепешинским. Методы математической обработки и анализа полученных данных: описательная статистика, корреляционный анализ, анализ описательных данных, дисперсионный анализ с точным критерием Фишера.

Гипотеза исследования: предполагаются различия между разными возрастными группами учителей по следующим шкалам: позитивные отношения; автономия; управление окружающей средой; личностный рост; жизненные цели; самопринятие; психологическое благополучие. По мере накопления педагогического опыта учителя начинают переосмысливать свой возраст. Чем старше учитель, тем старше он себя воспринимает относительно своего фактического возраста.

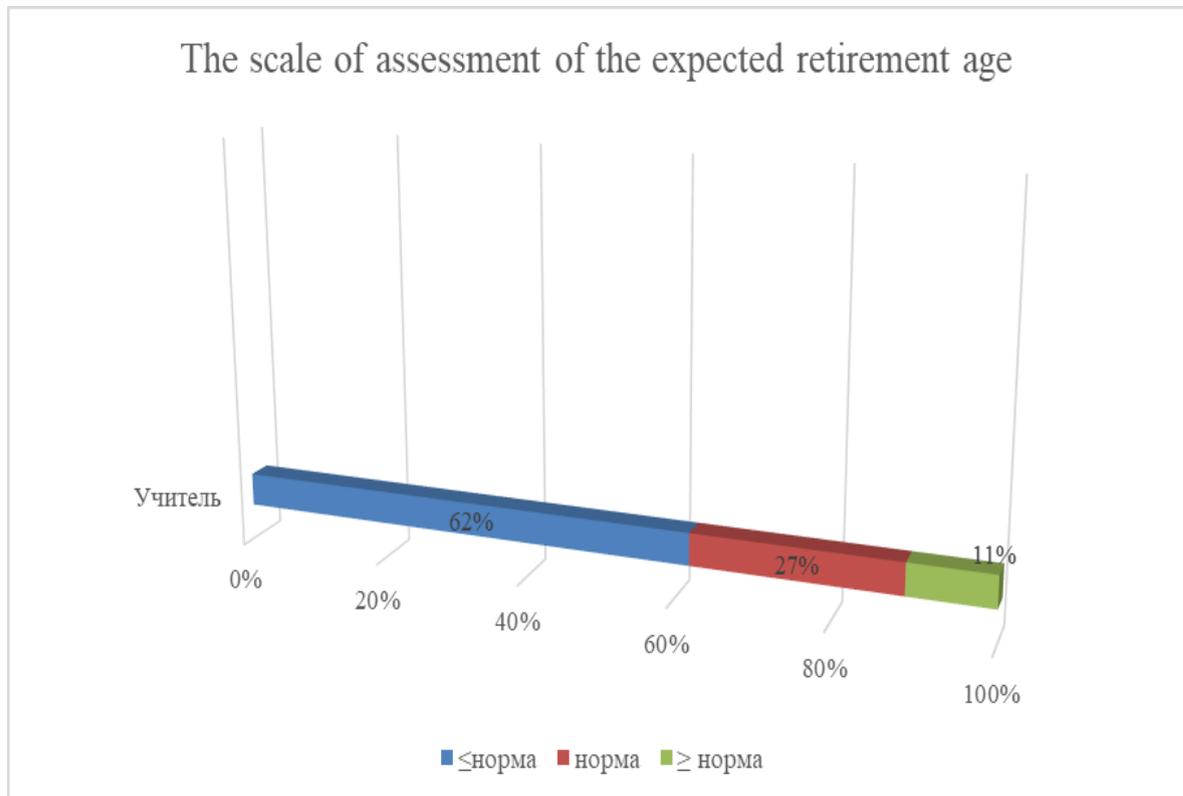
## Результаты

В контексте изучения психологического здоровья учителей, профессионального долголетия и психологического возраста мы последовательно применяли следующие методы: Шкалу оценки ожидаемого пенсионного возраста Т.Н. Березиной; Самооценку психологического возраста К.А. Абулхановой и Т.Н. Березиной; Шкалу психологического благополучия К. Рифф, адаптированную Н.Н. Лепешинским; математико-статистический метод — критерий Спирмена.

В нашем исследовании преобладали женщины, поскольку, согласно предыдущим исследованиям, они в первую очередь составляют ядро педагогического состава образовательных учреждений. Число женщин составило 87%, а мужчин — 13%.

Гендерный дисбаланс обусловлен тем, что женское превалирование в педагогической сфере российских школ (феминизация преподавания) связано с историческими и социальными причинами. В XIX веке занятие преподаванием стало одним из первых профессиональных направлений, открытых перед женщинами, поскольку воспринималось как естественное развитие традиционной роли опекунов семьи и воспитателей. Учительница воспринималась как мать для всех своих подопечных, что полностью соответствовало установкам патриархального уклада того времени.

Что касается возрастных характеристик выборки, важно отметить, что основная группа респондентов (58%) принадлежала к возрастной группе 45—47 лет. Этот возраст характеризуется пиком трудоспособности, наличием профессионального опыта и резерва познавательных возможностей для продуктивной работы. Все респонденты имели высшее профессиональное образование.



**Рис. 1.** Шкала оценки ожидаемого пенсионного возраста (методология Т.Н. Березиной).  
**Fig. 1.** The scale of assessment of the expected retirement age (methodology of T.N. Berezina).

В рамках методологии оценки ожидаемого пенсионного возраста (метод Т.Н. Березиновой) учителя распределились следующим образом: группа 1 (ниже нормы) — 62%, группа 2 (норма) — 27% и группа 3 (выше нормы) — 11%.

Первая группа характеризуется тем, что эти люди живут в гармонии с собой и обществом (в плане пенсионных вопросов). Представители второй группы чувствуют усталость от жизни, профессиональное выгорание, и у них может преобладать ценность «свободы».

Третья группа характеризуется желанием выйти на пенсию позже — возможно, у них есть интересная работа, которая им нравится, дает энергию и смысл жизни; возможно, они рассчитывают на построение карьеры, что также требует времени (см. рис. 1).

Шкала психологического благополучия К. Рифф, адаптированная Н. Н. Лепешинским, позволяет определить уровень психологического благополучия. Интерпретация результатов: 0—323 балла — низкий уровень психологического благополучия, 324—353 балла — средний уровень, 354 балла и выше — высокий уровень.

28% респондентов испытывают высокий уровень психологического благополучия, 22% — средний уровень, 50% — низкий (см. рис. 2).



**Рис. 2.** Шкала психологического благополучия К. Рифф  
**Fig. 2.** C. Ryff's scale of psychological well-being

### Обсуждение результатов

В рамках методологии самооценки психологического возраста по К.А. Абулхановой и Т.Н. Березиной респондентов можно разделить на 2 группы: группа 1 набрала < 50 баллов (41%), группа 2  $\geq 50$  баллов (59%).

После подготовки электронной таблицы Excel с данными психодиагностического обследования для каждого метода исследования с использованием статистической программы Statistica был проведен описательный анализ данных (т. е. выполнена описательная статистика), на основании результатов которого было решено применить параметрические критерии расчета, поскольку графическое представление данных по каждой шкале соответствовало кривой нормального распределения, а показатели асимметрии и выпуклости (избытка) каждого диагностического показателя не превышали трех допустимых ошибок (см. табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

### Описательная статистика Descriptive statistics

	THE ASYMMETRY			EXCESS			The final decision
	Asymmetry (module)	3x Asymmetry error	Normality	Excess (modulus)	3x Excess Error	Normality	

Деулин Д.В. (2026)  
 Изучение профессионального долголетия и  
 психологического здоровья учителей с учетом их  
 психологического возраста  
*Экстремальная психология и безопасность личности,*  
 3(1), 126—144.

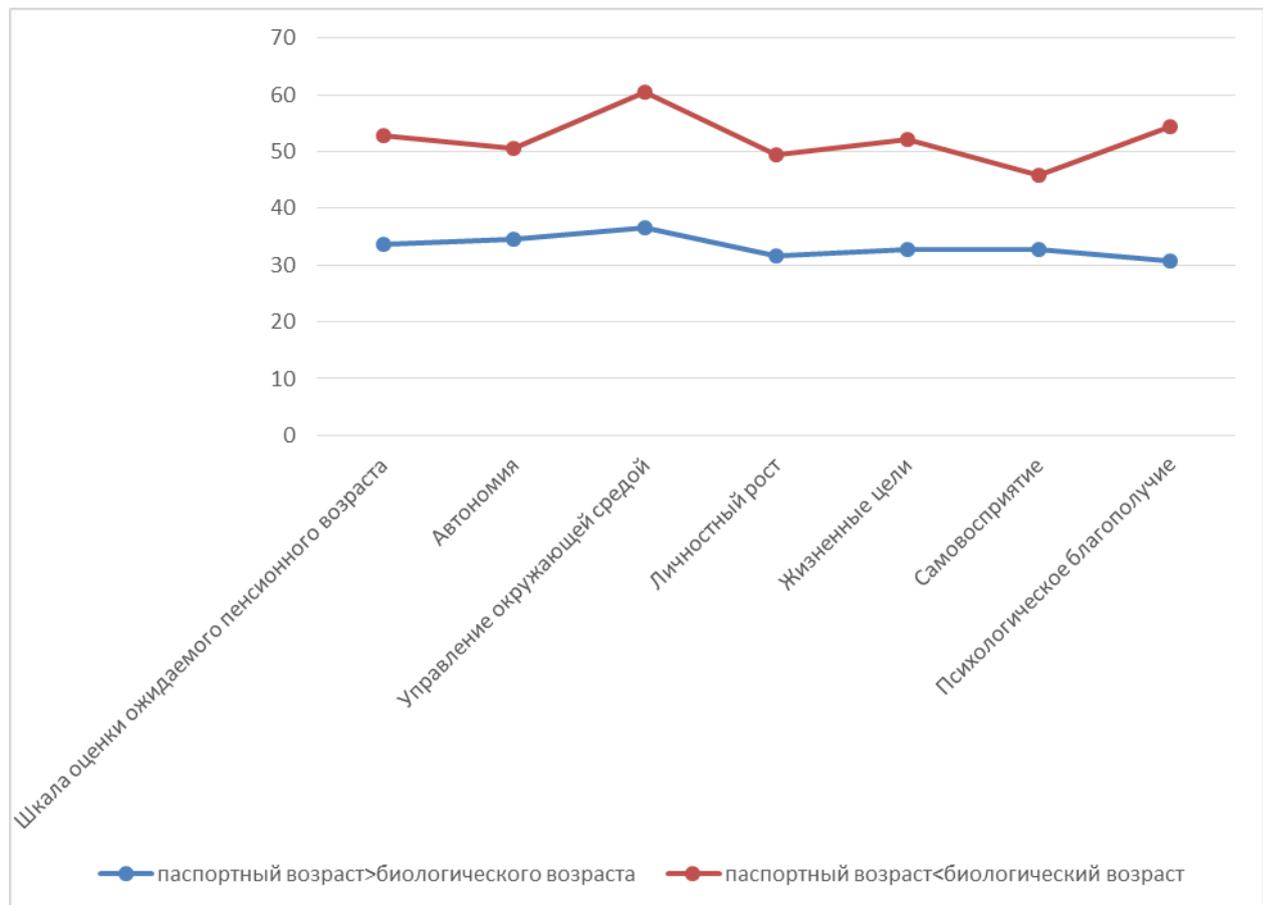
Deulin D.V. (2026)  
 The study of professional longevity and  
 psychological health of teachers, taking into account  
 their psychological age  
*Extreme Psychology and Personal Safety,*  
 3(1), 126—144.

		<b>Normal Kurtosis</b>					<b>on normalit у</b>
Шкала оценки ожидаемого пенсионного возраста / The scale of assessment of the expected retirement age	0,24	1,24	да	0,32	2,43	да	да
Позитивные отношения / Positive attitudes	0,19	1,24	да	1,52	2,43	да	да
Автономия / Autonomy	0,15	1,24	да	0,60	2,43	да	да
Управление окружающей средой / Environmental management	1,02	1,24	да	2,31	2,43	да	да
Личностный рост / Personal growth	0,59	1,24	да	0,58	2,43	да	да
Жизненные цели / Life goals	0,24	1,24	да	0,86	2,43	да	да
Самопринятие / Self-acceptance	0,21	1,24	да	0,89	2,43	да	да
Психологическое благополучие / Psychological well- being	0,42	1,24	да	0,91	2,43	да	да
Самооценка психологического возраста / Self- assessment of psychological age	0,21	1,24	да	1,15	2,43	да	да

В исследовании, как было указано выше, приняли участие 32 человека — учителя городских и региональных школ в возрасте от 24 до 63 лет. По результатам предварительного тестирования выборка была разделена на две группы: 1) 12 человек, которые считали, что их психологический возраст (самооценка по методике К.А. Абулхановой и Т.Н. Березиной) ниже биологического возраста (паспортного возраста); 2) 20 человек, чей психологический возраст оказался выше биологического возраста.

Анализ данных показал, что средний возраст учителей, которые субъективно оценивают себя моложе своего реального возраста, составляет 62—63 года. Средний возраст тех, кто оценивает себя старше, — 57—58 лет. Примечательно, что пик субъективного ощущения старения приходится на период 45—54 лет, когда, по-видимому, запускаются механизмы профессионального выгорания. В то же время учителя в предпенсионном или пенсионном

возрасте испытывают «вторую молодость» или «второе дыхание», когда, по-видимому, с возрастающим напряжением на рабочем месте появляется осознание своего права на пенсию.



**Рис. 3.** Сравнительный анализ шкал психологического благополучия  
**Fig. 3.** Comparative analysis of scales of psychological well-being

Как видно на рис. 3, учителя, которые считают себя моложе, имеют более высокий индекс психологического благополучия, в основном благодаря шкале управления окружающей средой.

Следует отметить, что статистически значимые различия между двумя группами были выявлены по всем шкалам методики оценки психологического благополучия. Анализ полученных результатов позволяет подтвердить, что преподавательский состав в возрасте 55—65 лет отличается более высоким уровнем эмоционально теплых отношений с коллегами и друзьями; более продуктивным и адаптивным реагированием на различные ситуации; умением правильно расставлять приоритеты и уравнивать личные и социальные интересы; тенденцией к самоэффективности и развитию собственного профессионального и личностного потенциала; высоким уровнем компетентности; позитивной самооценкой и

Деулин Д.В. (2026)  
 Изучение профессионального долголетия и  
 психологического здоровья учителей с учетом их  
 психологического возраста  
*Экстремальная психология и безопасность личности,*  
 3(1), 126—144.

Deulin D.V. (2026)  
 The study of professional longevity and  
 psychological health of teachers, taking into account  
 their psychological age  
*Extreme Psychology and Personal Safety,*  
 3(1), 126—144.

уверенностью в себе; более значимыми целями и большей осмысленностью и  
 целеустремленностью в жизни; умеренно выраженным нонконформизмом; опорой на реализм  
 во всех сферах жизни (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

**Различия между двумя сравниваемыми группами**  
**Differences between the two groups being compared**

	<b>SS (сумма кватратов)</b>	<b>df (степень свободы)</b>	<b>F (критерий Фишера)</b>	<b>p-level</b>	<b>p</b>
Позитивные отношения / Positive relationships	2745,6	1	9,0	<0,01	0,005 483
Автономия / Autonomy	1884,2	1	10,0	<0,01	0,003 541
Управление средой /Environmental mastery	4290,1	1	11,0	<0,01	0,002 360
Личностный рост / Personal growth	2363,0	1	14,7	<0,01	0,000 612
Цели в жизни / Purpose in life	2803,3	1	16,4	<0,01	0,000 333
Самопринятие / Self-acceptance	1264,3	1	5,3	<0,01	0,028 178
Психологическое благополучие / Psychological well- being	4136,0	1	14,9	<0,01	0,000 565

Ключевым результатом исследования стало установление того, что с течением времени  
 учителя все чаще воспринимают свой возраст субъективно выше действительного (табл. 3).

Таблица 3 / Table 3

**Корреляционный анализ (Пирсона)**  
**Correlation analysis (Pearson)**

	<b>Самооценка психологического возраста / Self- assessment of psychological age</b>
Возраст/Age	0,35
	p < 0,05

Деулин Д.В. (2026)  
Изучение профессионального долголетия и  
психологического здоровья учителей с учетом их  
психологического возраста  
*Экстремальная психология и безопасность личности,*  
3(1), 126—144.

Deulin D.V. (2026)  
The study of professional longevity and  
psychological health of teachers, taking into account  
their psychological age  
*Extreme Psychology and Personal Safety,*  
3(1), 126—144.

### Заключение

1. Средний возраст учителей, которые сами себя ощущают моложе своей биологической возрастной категории, составляет 62—63 года, тогда как тех, кто считает себя старше, — 57—58 лет.

2. Наиболее выраженная разница во взаимном восприятии возраста наблюдается в возрастной градации 45—54 года; вероятно, она обусловлена профессиональным выгоранием.

3. Учителя, воспринимающие себя моложе, демонстрируют более высокую степень психологического благополучия, особенно в аспекте контроля над внешней средой.

4. Между двумя противоположными группами зафиксированы различия по таким параметрам, как позитивные отношения, автономность, управление окружением, развитие личности, смысл жизни, самопринятие и общее психологическое состояние.

5. По мере накопления педагогического опыта учителя склонны занижать свою биологическую возрастную категорию, полагаясь на субъективное восприятие.

6. Группа от 45 до 54 лет в педагогической деятельности оказывается наиболее подверженной влиянию факторов, провоцирующих перегорание и истощение. В связи с этим необходима целенаправленная методическая поддержка психоаналитиков, работающих с преподавателями. Критически важна реализация практик, способствующих повышению уровня профессионального долголетия, снижению чувствительности к субъективному восприятию возраста и укреплению психологического состояния работников образовательной сферы. Применение психотерапевтических подходов позволяет эффективно минимизировать последствия выгорания и деструктивных изменений в самооценке.

**Ограничения.** Исследование носит пилотажный характер, поскольку размер выборки недостаточно объемный.

**Limitations.** The study is of an experimental nature, since the sample size is not large enough.

### Список источников / References

1. Баева, И.А., Семикин, В.В. (2005). Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников. *Труды Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена*, 7—19.  
Baeva, I.A., Semikin, V.V. (2005). Safety of the educational environment, psychological culture, and mental health of schoolchildren. *Transactions of the A.I. Herzen State Pedagogical University of Russia*, 7—19. (In Russ.).
2. Баева, И.А. (2012). Психологическая безопасность образовательной среды как ресурс психического здоровья субъектов образования. *Психологическая наука и образование*, 17(4), 11—17. URL: [https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2012\\_n4/57717](https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2012_n4/57717) (дата обращения: 20.02.2026).  
Baeva, I.A. (2012). Psychological safety of the educational environment as a resource for the mental health of education subjects. *Psychological Science and Education*, 17(4), 11—17. (In Russ.). URL: [https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2012\\_n4/57717](https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2012_n4/57717) (viewed: 10.09.2024).
3. Березина, Т.Н., Стельмах, С.А., Саралпова, Д.И. (2025). Факторы, влияющие на ожидаемую продолжительность профессиональной деятельности в России и Казахстане. *Социальная психология и общество*, 16(1), 142—158.  
<https://doi.org/10.17759/sps.2025160108>

Деулин Д.В. (2026)  
Изучение профессионального долголетия и  
психологического здоровья учителей с учетом их  
психологического возраста  
*Экстремальная психология и безопасность личности,*  
3(1), 126—144.

Deulin D.V. (2026)  
The study of professional longevity and  
psychological health of teachers, taking into account  
their psychological age  
*Extreme Psychology and Personal Safety,*  
3(1), 126—144.

- Berezina, T.N., Stelmakh, S.A., Saralпова, D.I. (2025). Factors influencing the expected duration of professional activity in Russia and Kazakhstan. *Social Psychology and Society*, 16(1), 142—158. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/sps.2025160108>
4. Березина, Т.Н. (2025). Жизненные силы как ресурс профессиональной долговечности: обзор отечественных и зарубежных исследований. *Современная зарубежная психология*, 14(2), 47—56. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140205>
- Berezina, T.N. (2025). Vitality as a resource of professional longevity: a review of domestic and foreign studies. *Modern Foreign Psychology*, 14(2), 47—56. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140205>
5. Билый, А.М. (2020). *Сохранение здоровья и профессиональной долговечности: Автореф дис. ... д-ра мед. наук.* Военно-медицинская академия им. С.М. Кирова Министерства обороны Российской Федерации. СПб.
- Bilyi, A.M. (2020). *Maintaining Health and Professional Longevity: Extended abstr. Diss. Dr. Sci. (Med.).* S.M. Kirov Military Medical Academy of the Ministry of Defense of the Russian Federation. Saint Petersburg. (In Russ.).
6. Веселовская, Ю.Н. (2025). Цифровые технологии организации деятельности преподавателей в образовательном процессе. В: *Образование и педагогический персонал в современном мире. Сборник материалов национальной научно-практической конференции* (с. 29—32). Санкт-Петербург.
- Veselovskaya Yu.N. (2025). Digital Technologies for Organizing Teachers' Activities in the Educational Process. In: *Education and Teaching Personnel in the Modern World. Collection of Materials from the National Scientific and Practical Conference* (pp. 29—32). Saint Petersburg. (In Russ.).
7. Горбунова, Н.В., Фетисов, А.С. (2023). Психологическое здоровье учителя как фактор профессиональной долговечности. *Перспективы науки и образования*, 2(62), 500—516. <https://doi.org/10.32744/pse.2023.2.29>
- Gorbunova, N.V., Fetisov, A.S. (2023). Teachers' Psychological Health as a Factor in Professional Longevity. *Prospects of Science and Education*, 2(62), 500—516. (In Russ.). <https://doi.org/10.32744/pse.2023.2.29>
8. Горячева, Е.В. (2020). *Психологические детерминанты профессиональной выносливости сотрудников Министерства чрезвычайных ситуаций в Арктическом регионе России: Дис. ... канд. психол. наук.* СПб.
- Goryacheva, E.V. (2020). *Psychological Determinants of Professional Endurance of Employees of the Ministry of Emergency Situations in the Arctic Region of Russia: Diss. Cand. Sci. (Psychol.).* St. Petersburg. (In Russ.).
9. Дубровина, И.В. (2015). Психологическое здоровье личности в контексте возрастного развития. *Развитие личности*, 2, 67—95.
- Dubrovina, I.V. (2015). Psychological Health of the Individual in the Context of Age-Related Development. *Personality Development*, 2, 67—95. (In Russ.).
10. Дуракова, И.Б. (Ред.). (2025). *Успешность, работа и старение: фундаментальные, прикладные и научно-популярные аспекты профессионального долголетия: монография.* М.: ИНФРА-М.

Деулин Д.В. (2026)  
Изучение профессионального долголетия и  
психологического здоровья учителей с учетом их  
психологического возраста  
*Экстремальная психология и безопасность личности,*  
3(1), 126—144.

Deulin D.V. (2026)  
The study of professional longevity and  
psychological health of teachers, taking into account  
their psychological age  
*Extreme Psychology and Personal Safety,*  
3(1), 126—144.

- Durakova, I.B. (Ed.). (2025). Success, work and aging: fundamental, applied and popular science aspects of professional longevity: monograph. Moscow: INFRA-M. (In Russ.).
11. Зак, Е.М. (2017). Образ учителя как фактор охраны здоровья субъектов образовательного процесса в средней школе. В: А.В. Качалов, И.А. Твелов (ред.), *Актуальные возможности психологического здоровья личности: теория и практика: Математический и Всероссийский научно-практический совет (с международной подготовкой)*. Армавир.  
Zak, E.M. (2017). The Image of a Teacher as a Factor in Protecting the Health of Subjects of the Educational Process in Secondary School. In: A.V. Kachalov, I.A. Tvelov (Eds.), *Current Possibilities of Personal Psychological Health: Theory and Practice: Mathematical and All-Russian Scientific-Practical Council (with International Training)*. Armavir. (In Russ.).
12. Зотова, Н.Г., Тихомиров, М.Ю., Передельская, С.А. (2020). Профессиональная долговечность учителя: ценностные и семантические аспекты: монография. Волгоград: Sphere Publ.  
Zotova, N.G., Tikhomirov, M.Yu., Peredelskaya, S.A. (2020). Teacher's Professional Longevity: Value and Semantic Aspects: Monograph. Volgograd: Sphere Publ. (In Russ.).
13. Иванова, М.Г. (2010). *Структурные, функциональные и динамические характеристики психологического здоровья личности: Автореферат дис. канд. психол. наук*. Санкт-Петербургский государственный университет. Санкт-Петербург.  
Ivanova, M.G. (2010). *Structural, functional, and dynamic characteristics of an individual's psychological health: Extended abstr. Diss. Cand. Sci. (Psychol.)*. St. Petersburg State University. St. Petersburg. (In Russ.).
14. Иванова, М.Г., Портнова, А.Г. (2006). Здоровье как предмет исследования в психологии. *Психологическая наука и образование*, 11(3), 99—102. URL: [https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2006\\_n3/Ivanova](https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2006_n3/Ivanova)  
Ivanova, M.G., Portnova, A.G. (2006). Health as a subject of research in psychology. *Psychological Science and Education*, 11(3), 99—102. (In Russ.). URL: [https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2006\\_n3/Ivanova](https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2006_n3/Ivanova)
15. Кашкарева, Л.Р. (2013). Диалектическая взаимосвязь психического и психологического здоровья человека как условие его самореализации субъекта жизни. В: А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко (ред.), *Человек, субъект, личность в современной психологии: материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А.В. Брушлинского. Т. 2* (с. 424—428). М.: Издательство Института психологии Российской академии наук.  
Kashkareva, L.R. (2013). Dialectical relationship between mental and psychological health of a person as a condition for his self-realization of the subject of life. In: A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko (Eds.), *Man, Subject, Personality in Modern Psychology: Proceedings of the International Conference Dedicated to the 80th Anniversary of A.V. Brushlinsky. Vol. 2* (pp. 424—428). Moscow: Publishing House of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. (In Russ.).
16. Котенева, А.В. (2019). Личностные факторы поддержания здоровья. В: Т.Н. Березина (ред.), *Биопсихологический возраст профессионалов: результаты и перспективы исследований: коллективная монография*. М.: Энциклопедия-Максимум.  
Koteneva, A.V. (2019). Personal Factors in Maintaining Health. In: T.N. Berezina (Ed.),

Деулин Д.В. (2026)  
Изучение профессионального долголетия и  
психологического здоровья учителей с учетом их  
психологического возраста  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 126—144.

Deulin D.V. (2026)  
The study of professional longevity and  
psychological health of teachers, taking into account  
their psychological age  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 126—144.

*Biopsychological Age of Professionals: Research Results and Prospects: A Collective Monograph*. Moscow: Encyclopedia-Maximum. (In Russ.).

17. Маслоу, А. (1999). *Мотивация и личность*. Перевод с английского А.М. Татлыбаевой. Санкт-Петербург.  
Maslow, A. (1999). *Motivation and Personality*. Translated from English by A.M. Tatlybaeva. St. Petersburg. (In Russ.).
18. Сергиенко, Е.А., Павлова, Н.С. (2024). Субъективный возраст и психологическое благополучие. *Журнал современной зарубежной психологии*, 13(4), 29—40. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2024130403>  
Sergienko, E.A., Pavlova, N.S. (2024). Subjective Age and Psychological Well-Being. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 13(4), 29—40. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2024130403>
19. Финогенова, Т.А., Березина, Т.Н., Литвинова, А.В., Рыбцов, С.А. (2023). Влияние различных видов стресса на биопсихологический возраст. *Современная зарубежная психология*, 12(3), 41—51. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120304>  
Finogenova, T.A., Berezina, T.N., Litvinova, A.V., Rybtsov, S.A. (2023). The influence of different types of stress on psychological age. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 12(3), 41—51. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120304>
20. Хухлаева, О.В. (2003). *Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников: Учеб пособие: Для студентов высш. пед. учеб. заведений*. М.: Академия.  
Khukhlaeva, O.V. (2003). *Correction of mental health disorders in preschoolers and younger schoolchildren: Textbook: For students of higher pedagogical education institutions*. Moscow: Akademiya Publ. (In Russ.).
21. Эйдельман, А.Б. (2021). Отношение к старости у людей разного возраста. *Международный журнал медицины и психологии*, 4(5), 125—132.  
Eidelman, A.B. (2021). Attitudes towards old age in people of different ages. *International Journal of Medicine and Psychology*, 4(5), 125—132. (In Russ.).
22. Юнг, К.Г. (1994). *Проблемы души нашего времени*; пер. с нем. А.М. Боковикова. М.: Прогресс: Универс.  
Jung, C.G. (1994). *Problems of the soul of our time*; Transl. from German by A.M. Bokovikov. Moscow: Progress: Univers.
23. Garcia, I.L., Maestas, N., Mullen, K.J. (2025). Aging and work capacity. *Journal of the Economics of Ageing*, 31, 100576. <https://doi.org/10.1016/j.jeoa.2025.100576>
24. Shiri, R., Hiilamo, A., Lallukka, T. (2021). Indicators and determinants of lost years of working life: a brief overview. *Public health*, 49(6), 666—674. <https://doi.org/10.1177/1403494821993669>

## Информация об авторе

Дмитрий Владимирович Деулин, кандидат психологических наук, доцент, декан факультета экстремальной психологии, доцент кафедры научных основ экстремальной психологии факультета «Экстремальная психология» Московского государственного психолого-

Деулин Д.В. (2026)  
Изучение профессионального долголетия и  
психологического здоровья учителей с учетом их  
психологического возраста  
*Экстремальная психология и безопасность личности,*  
3(1), 126—144.

Deulin D.V. (2026)  
The study of professional longevity and  
psychological health of teachers, taking into account  
their psychological age  
*Extreme Psychology and Personal Safety,*  
3(1), 126—144.

педагогического университета, Москва, Российская Федерация, ORCID: 0000-0001-6517-5061;  
e-mail: ddeulin@yandex.ru

### **Information about the author**

*Dmitry V. Deulin*, Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Dean of the Faculty of Extreme Psychology, Associate Professor of the Department of Scientific Foundations of Extreme Psychology, Faculty of Extreme Psychology of Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: 0000-0001-6517-5061, e-mail: ddeulin@yandex.ru

### **Конфликт интересов**

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

### **Conflict of interest**

The author declares no conflict of interest.

### **Декларация об этике**

Исследование было рассмотрено и одобрено Этической комиссией Ученого совета факультета «Экстремальная психология» ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (протокола № 12 от 23.12.2025).

### **Ethics statement**

The study was reviewed and approved by the Ethical Commission of the Academic Council of the Faculty of Extreme Psychology of the Moscow State University of Psychology and Education (report no. 12, 2025/12/23).

Поступила в редакцию 04.03.2026  
Поступила после рецензирования 07.03.2026  
Принята к публикации 07.03.2026  
Опубликована 31.03.2026

Received 2026.03.04  
Revised 2026.03.07  
Accepted 2026.03.07  
Published 2026.03.31

## МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ | INTERDISCIPLINARY RESEARCHES

Научная статья | Original paper

### Организационные предпосылки синдрома выгорания и профессиональной вовлеченности у педагогов общеобразовательных организаций

А.В. Сечко<sup>1</sup>✉

<sup>1</sup> Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

✉ setschko@yandex.ru

#### *Резюме*

**Контекст и актуальность.** Организация трудовой деятельности является ведущей причиной возникновения как синдрома выгорания, так и возможностей проявления его альтернативы, профессиональной вовлеченности. Выявление организационных детерминант выгорания и условий проявления вовлеченности в педагогической деятельности является важнейшим направлением по профилактике и преодолению текучести кадров, снижения лояльности к организации, выхода из профессии, потери здоровья. **Цель:** выявить организационные условия, обуславливающие степень проявления профессионального выгорания и профессиональной вовлеченности у педагогов общеобразовательных организаций России. **Гипотеза.** Организация деятельности педагога, не учитывающая базовые потребности педагога в безопасности и уважении, создает предпосылки проявления синдрома выгорания. Отсутствие возможности реализации потребности в развитии и самореализации активизирует деструктивное изменение состояния, трансформируя профессиональную вовлеченность педагога в синдром выгорания. **Методы и материалы.** В исследовании приняли участие 125 учителей — 108 женщин и 17 мужчин, средний возраст 43,04 года, со стажем 17,707 года, из 19 общеобразовательных организаций 6 федеральных округов РФ. **Результаты.** Результаты показали, что организация деятельности в педагогическом коллективе оказывает мощное влияние на психику педагогов. Она отражается в трансформации континуума «профессиональное выгорание — профессиональная вовлеченность». Игнорирование базовых потребностей педагога в безопасности и уважении создает предпосылки проявления синдрома выгорания. Отсутствие возможности реализации потребности в развитии и самореализации активизирует деструктивное изменение состояния, трансформируя профессиональную вовлеченность педагога в синдром

Сечко А.В. (2026)  
Организационные предпосылки синдрома выгорания и профессиональной вовлеченности у педагогов общеобразовательных организаций  
*Экстремальная психология и безопасность личности*, 3(1), 145—171.

Sechko A.V. (2026)  
Organizational prerequisites for burnout syndrome and professional involvement among teachers of educational institutions  
*Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 145—171.

выгорания. **Выводы.** Показано, что необходимо минимизировать выполнение несвойственных для деятельности педагога задач; оптимизировать планирование расписания; усовершенствовать практику оценки поощрений персонала; организовать подготовку руководства учебной организации, включив в программу курс по изучению психологических основ управления и кадрового менеджмента; изыскивать возможности по решению материальных, бытовых потребностей учителей. Основные усилия следует сосредоточить на достижении реальных результатов в профессиональной деятельности — высоких показателей учеников на итоговых экзаменах и олимпиадах.

**Ключевые слова:** общеобразовательная организация, педагог, профессиональное выгорание, профессиональная вовлеченность, организационные условия

**Благодарности.** Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования А.Л. Абгарова, А.А. Алеева, Е.А. Анисимову, К.В. Завязкину, Д.О. Казакова, Е.С. Липецкую, А.А. Лобко, С.Е. Мязину, В.А. Негинскую, Д.И. Саральпову, В.А. Четоркина.

**Для цитирования:** Сечко, А.В. (2026). Организационные предпосылки синдрома выгорания и профессиональной вовлеченности у педагогов общеобразовательных организаций. *Экстремальная психология и безопасность личности*, 3(1), 145—171. <https://doi.org/10.17759/epps.2026030108>

## Organizational prerequisites for burnout syndrome and professional involvement among teachers of educational institutions

A.V. Sechko<sup>1</sup>✉

<sup>1</sup> Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ setschko@yandex.ru

### Abstract

**Context and relevance.** The organization of work is a leading cause of both burnout syndrome and the possibility of its alternative, professional engagement. Identifying the organizational determinants of burnout and the conditions for engagement in teaching is an essential approach to preventing and overcoming staff turnover, reduced loyalty to the organization, and loss of health. **Objective:** to identify the organizational conditions that determine the degree of professional burnout and professional engagement among teachers in general education organizations in Russia. **Hypothesis.** The organization of a teacher's activities that does not take into account the teacher's basic needs for safety and respect creates the prerequisites for the manifestation of burnout syndrome. The lack of opportunities to fulfill the need for development and self-realization activates a destructive change in the teacher's state, distorting their professional involvement in burnout syndrome. **Methods and materials.** The study involved 125 teachers, 108 women and 17 men, with an average age of 43.04 years

Сечко А.В. (2026)  
Организационные предпосылки синдрома выгорания и профессиональной вовлеченности у педагогов общеобразовательных организаций  
*Экстремальная психология и безопасность личности*, 3(1), 145—171.

Sechko A.V. (2026)  
Organizational prerequisites for burnout syndrome and professional involvement among teachers of educational institutions  
*Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 145—171.

and a teaching experience of 17.707 years, from 19 general education organizations in 6 federal districts of the Russian Federation. **Results.** The results showed that the organization of activities in the pedagogical team has a powerful impact on the psyche of teachers. This is reflected in the transformation of the continuum of professional burnout — professional engagement. Ignoring the basic needs of teachers for safety and respect creates the preconditions for the manifestation of burnout syndrome. The lack of opportunities to fulfill the need for development and self-realization activates a destructive change in the teacher's state, deforming their professional engagement into burnout syndrome. **Conclusions.** It has been shown that it is necessary to minimize the performance of tasks that are not typical for a teacher's work, optimize the scheduling process, and improve the practice of evaluating staff incentives. It is also important to organize the training of the educational organization's management by including a course on the psychological foundations of management and personnel management in the curriculum. Additionally, it is necessary to explore opportunities to address the material and personal needs of teachers. The main focus should be on achieving tangible results in professional activities, such as high student performance on final exams and competitions.

**Keywords:** educational institution, teacher, professional burnout, professional engagement, organizational conditions

**Acknowledgements.** The authors are grateful for assistance in data collection A.L. Abgarov, A.A. Aleyev, E.A. Anisimova, K.V. Zavyazkina, D.O. Kazakov, E.S. Lipetskaya, A.A. Lobko, S.E. Myazina, V.A. Neginskaya, D.I. Saralpova, and V.A. Chetorkin.

**For citation:** Sechko, A.V. (2026). Organizational prerequisites for burnout syndrome and professional involvement among teachers of educational institutions. *Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 145—171. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/epps.2026030108>

## Введение

В современной психологии, зарубежной и отечественной, просматривается завершение дискуссии о структуре синдрома выгорания, условиях его проявления, а также основных его последствиях, которые проявляются в различных сферах деятельности. Это совокупность симптомов эмоционального истощения, профессионального цинизма и редукации профессиональных достижений, характерные элементы модели К. Маслач и С. Джексон (Maslach, Jackson, 1981), выведенной методом факторного анализа и получившей всемирное распространение и признание благодаря созданной методике Maslach Burnout Inventory (МБИ), позволившей систематизировать и сопоставлять результаты многочисленных исследований (Maslach, Jackson, Leiter, 1996).

Синдром выгорания представляет собой длительное психическое состояние, проявляющееся в профессиональной деятельности и являющееся реакцией психики на неудовлетворительные организационные условия деятельности. Это элемент психологической защиты, позволяющий экономно расходовать ресурсы психики за счет снижения регистра эмоциональных реакций на негативные явления внешней среды, а также

Сечко А.В. (2026)  
Организационные предпосылки синдрома выгорания и профессиональной вовлеченности у педагогов общеобразовательных организаций  
*Экстремальная психология и безопасность личности*, 3(1), 145—171.

Sechko A.V. (2026)  
Organizational prerequisites for burnout syndrome and professional involvement among teachers of educational institutions  
*Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 145—171.

изменения в ценностно-смысловой сфере личности. Выгорание препятствует возникновению невротических расстройств, но в качестве отрицательного момента отмечаются нежелательные проявления во внешней сфере деятельности. Профессионал теряет лояльность к компании, рассматривает варианты самореализации за счет внешних по отношению к профессии средств, уходит из профессии, снижается качество, производительность труда, работник ориентирован на формальную, процессуальную сторону труда, превращается в «механизм» без инициативы (Водопьянова, Старченкова, 2019; Сечко и др., 2023).

Поэтому менеджеры, работники кадровых органов, специалисты психологических служб во всем мире озабочены проблемой профилактики, предупреждения, купирования проявлений синдрома выгорания.

Изучению проблемы профессионального выгорания педагогов в отечественной психологии посвящено порядка двух десятков диссертационных исследований. Выявление условий организации деятельности педагогов в контексте выгорания отмечено только в некоторых из них. Так, отмечается необходимость поддержки руководства, удовлетворения потребности в инновациях (Рукавишников, 2001); важность содержания работы в аспекте удовлетворения различных видов запросов, порядок работы, доступность временных ресурсов, перегруженность работой (Кутузова, 2006); трудности повышения квалификации, обмена опытом в сельских школах, необходимость осваивать учебные дисциплины, по которым нет базовой подготовки, повышенные требования к учителям, возникающие в условиях чрезмерной конкуренции между образовательными организациями, перенаполняемость классов, отсутствие специализированных кабинетов (Коновальчук, 2008); моральное и материальное стимулирование, повышенные нагрузки и стрессогенные условия профессиональной деятельности (Наличаева, 2011); тяжелый график работы, несоответствие между личным вкладом и получаемым или желаемым вознаграждением (Сюртукова, 2014); характер деятельности, содержание деятельности, временные параметры и ограничения по сроку их выполнения, наличие/отсутствие возможности принятия самостоятельных решений, наличие/отсутствие денежного и морального вознаграждения, наличие влияния культурных обычаев на организационные факторы, безопасность жизнедеятельности и профессиональной деятельности, качественные гигиенические условия на месте работы (Катцова, 2020).

В настоящей статье помимо причин выгорания рассматриваются предпосылки профессиональной вовлеченности, антагонизма синдрома выгорания, закономерности которого практически не изучались в современной психологии, за исключением ограниченного ряда работ (Кутузова, 2006; Сечко, Леонгардт, 2018).

Исследование планировалось и проводилось на основе подхода к изучению профессионального выгорания (burnout), где в качестве альтернативы рассматривается профессиональная вовлеченность. В современной психологии активно развиваются идеи о взаимосвязи выгорания и профессиональной вовлеченности (work engagement), начало которым положено предположениями С. Maslach и М.Р. Leiter (Maslach, Leiter, 2001). Они нашли поддержку и развитие в ряде зарубежных и отечественных работ, где обоснован конструкт, который характеризуется обратными синдрому выгорания составляющими: энергичностью, включенностью в работу, профессиональной эффективностью (Schaufeli, Bakker, 2004; Сечко, Леонгардт, 2018; Коротун, Водопьянова, 2024). Эти предположения

Сечко А.В. (2026)  
Организационные предпосылки синдрома выгорания и профессиональной вовлеченности у педагогов общеобразовательных организаций  
*Экстремальная психология и безопасность личности*, 3(1), 145—171.

Sechko A.V. (2026)  
Organizational prerequisites for burnout syndrome and professional involvement among teachers of educational institutions  
*Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 145—171.

успешно подтверждаются фундаментальными исследованиями в области психических состояний, проведенными Н.Д. Левитовым, А.О. Прохоровым, Ю.М. Забродиным, Л.В. Куликовым, основными выводами которых являются заключения о том, что любое психическое состояние — это динамичное явление, развивающееся в зависимости от ситуации, в которой находится человек — следовательно, имеющее принципиальную обратимость (Левитов, 1964; Прохоров, 2005).

В современных исследованиях имеются различные взгляды на место выгорания в системе психических явлений. Существует практически единое мнение о том, что синдром выгорания — это разновидность профессиональных стрессов. Отличительной чертой выгорания является, предположительно, то, что стресс испытывает любой работник в трудной ситуации, а выгорание свойственно людям с высокими карьерными ожиданиями, мотивацией, целями. Обычный стресс может сопровождаться положительными эмоциями, выгорание — только негативными (Сечко, 2022а).

В отечественной психологии есть взгляды, согласно которым выгорание рассматривается как вид профессиональной деформации, деструкции. В данном случае представляется, что деформации не обязательно связаны с негативным эмоциональным фоном. Например, менторский тип поведения учителя начальных классов или авторитарного руководителя в межличностных взаимоотношениях приносит удовольствие «деформированной» личности. К тому же деформации могут сопровождаться чувством профессиональной успешности, что в корне противоречит наличию важной составляющей выгорания — редукции профессиональных достижений, субъективного чувства снижения качества деятельности (Сечко и др., 2023).

Исходя из краткого описания авторских взглядов на природу изучаемого явления, будем иметь в виду, что выгорание — это разновидность профессионального стресса, психическое состояние, механизм психологической защиты, который включается, проявляется в ситуации, условиях профессиональной деятельности, вызывающей негативные эмоции. Длительное нахождение в подобных условиях вызывает состояние в виде синдрома, сочетания трех компонентов: эмоционального истощения, профессионального цинизма, редукции профессиональных достижений. Развитие компонентов выгорания вариативно, может происходить одновременно или последовательно, с первостепенным проявлением того или иного компонента в зависимости от специфики факторов. Условия профессиональной деятельности могут не только способствовать появлению компонентов выгорания, но и препятствовать их появлению в случае их совпадения с ожиданиями профессионала. При значительном совпадении условий деятельности и ожиданий, позволяющих удовлетворять потребности и связанные с ними интересы, возникают предпосылки профессиональной вовлеченности, для которой характерны такие компоненты, как энергичность, энтузиазм и поглощенность работой. Профессионал находится в состоянии динамического изменения психического состояния в континууме «выгорание-вовлеченность». Представляется, что меры предупреждения, профилактики, а также и преодоления должны строиться на основе принципа активности, предполагающего в первую очередь не профилактику, а создание условий для развития личности средствами профессии и поддержания состояния профессиональной вовлеченности. Необходимо иметь в виду, что существуют гигиенические

Сечко А.В. (2026)  
 Организационные предпосылки синдрома выгорания и профессиональной вовлеченности у педагогов общеобразовательных организаций  
*Экстремальная психология и безопасность личности*, 3(1), 145—171.

Sechko A.V. (2026)  
 Organizational prerequisites for burnout syndrome and professional involvement among teachers of educational institutions  
*Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 145—171.

условия, которые оказывают влияние на удовлетворение потребностей только низшего порядка, соответственно, влияя, но не решая проблему выгорания, а также условия, способствующие удовлетворению высших потребностей, препятствующие развитию выгорания и активизирующие вовлеченность.

### Материалы и методы

В ходе анонимного опроса использовались следующие методики:

- 1) Опросник «Профессиональное выгорание» в адаптации Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой. Предназначен для оценки степени проявления синдрома выгорания. Имеет три шкалы: эмоциональное истощение (ЭИ), деперсонализация (Д), редукция профессиональных достижений (РПД). Суммарный балл профессионального выгорания рассчитывался по формуле:  $PВ = ЭИ + Д + (48 - РПД)$ .
- 2) Опросник «Утрехтская шкала увлеченности работой» в адаптации Д.А. Кутузовой. Предназначен для оценки профессиональной вовлеченности (ПВл). Имеет три шкалы: энергичность (Эн), энтузиазм (Эт), поглощенность деятельностью (ПД). Суммарный балл профессиональной вовлеченности рассчитывался по формуле:  $ПВл = Эн + Эт + ПД$ .
- 3) Методика определения стиля руководства трудовым коллективом В.П. Захарова и А.Л. Журавлева. Предназначена для выявления директивного, попустительского и коллегиального компонентов в стиле руководства организацией.
- 4) Формализованный авторский опросник, предполагающий изучение мнения преподавателя о социально-психологических и организационных условиях деятельности путем выбора одного из пяти альтернативных вариантов ответов (шкала Р. Ликерта) и возможности свободного изложения видения проблемы.

Респонденту предлагается инструкция: «Прежде чем ответить на каждый вопрос, внимательно прочитайте все имеющиеся варианты ответов на него и поставьте число, слово “да” или “нет”, крестик в ячейке (ниже вопроса) того ответа, который соответствует Вашему мнению».

Вы считаете, что у Вас очень плохое планирование расписания занятий	Вы считаете, что у Вас, скорее всего, неудовлетворительное планирование расписания занятий	Вы считаете, что у Вас удовлетворительное планирование расписания занятий	Вы считаете, что у Вас хорошее планирование расписания занятий	Вы считаете, что у Вас оптимальное планирование расписания занятий
---	--	---	--	--

В дальнейшем со шкалированием по 5-балльной системе предлагается высказаться по следующим вопросам:

1. Количество учеников в классе (среднее)
2. Привлечение к административной работе, проектам
3. Оценка качества планирования занятий
4. Субъективное чувство чрезмерности учебной нагрузки
5. Субъективное отношение к объему работы в цифровой среде

Сечко А.В. (2026)  
Организационные предпосылки синдрома выгорания и профессиональной вовлеченности у педагогов общеобразовательных организаций  
*Экстремальная психология и безопасность личности*, 3(1), 145—171.

Sechko A.V. (2026)  
Organizational prerequisites for burnout syndrome and professional involvement among teachers of educational institutions  
*Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 145—171.

6. Субъективное отношение к качеству цифровой среды
7. Субъективное отношение к требованиям проведения учебных занятий (регламентации)
8. Субъективное отношение к уровню своей профессиональной подготовки
9. Субъективная оценка компетентности руководства в отношении профессиональных планов педагогов
10. Субъективная оценка адекватности реакции администрации на конфликтные ситуации учителей и родителей учеников
11. Субъективная оценка заинтересованности учеников в изучаемом предмете
12. Субъективная оценка дисциплинированности учеников на занятиях
13. Субъективная оценка качества и объема документов, регламентирующих учебную нагрузку
14. Объем выполнения несвойственных функциональных обязанностей
15. Степень информированности о решениях аттестационной комиссии в отношении педагога
16. Субъективная оценка справедливости решения аттестационной комиссии в отношении педагога
17. Количество поощрений за последние 12 месяцев
18. Количество взысканий за последние 12 месяцев
19. Учебная нагрузка (в количестве ставок)
20. Данные о возможности привлечения к работе в период проведения очередного отпуска
21. Данные о возможности проведения и организации неформальных мероприятий
22. Характеристика жилищных условий
23. Оценка возможности посещения детьми педагога дошкольных образовательных организаций
24. Субъективная оценка удовлетворенности собственных материальных потребностей

Методика сбора исследовательских данных, предполагающих изучение групп учителей, принадлежащих к одному кластеру (образовательной организации), позволила получить групповую оценку степени выраженности изучаемых переменных, предполагающую уход от субъективности оценивания и получение объективной исследовательской информации.

В качестве показателей успешности взяты отзывы о школе и результаты сдачи ЕГЭ, где в расчет ложится процент школ в целом по России, показавших лучшие или худшие результаты (<https://dreamjob.ru/salary/uchitel.>; <https://schoolotzyv.ru>).

*Эмпирическая база.* Выборка, представленная 125 респондентами из 19 общеобразовательных организаций 9 субъектов РФ: Белгородской, Кемеровской, Московской областей, Москвы, Санкт-Петербурга, Челябинска, Уфы, сельских школ республики Башкортостан, Кабардино-Балкарской республики, республики Северной Осетии — Алании.

*Испытуемые.* В исследовании приняли участие 108 женщин и 17 мужчин, средний возраст 43,04 года (от 21 года до 65 лет), стаж 17,707 года (от 1 года до 45 лет). Преподаваемые

Сечко А.В. (2026)  
 Организационные предпосылки синдрома выгорания и профессиональной вовлеченности у педагогов общеобразовательных организаций  
*Экстремальная психология и безопасность личности*, 3(1), 145—171.

Sechko A.V. (2026)  
 Organizational prerequisites for burnout syndrome and professional involvement among teachers of educational institutions  
*Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 145—171.

предметы: начальные классы, математика, русский язык, иностранный язык, родной язык, биология, химия, география, история, обществоведение, информатика, физическая культура, ОБЖ, внеурочная работа, специальные дисциплины, технология.

Для обработки эмпирических данных применялись:

- 1) корреляционный анализ Спирмена для поиска взаимосвязей между переменными, измеренными в ранговой шкале;
- 2) бисериальный корреляционный анализ для поиска взаимосвязей между переменными, измеренными, с одной стороны, в ранговой, с другой — в дихотомической шкале;
- 3) графический анализ линейности частотного распределения признака с применением статистического пакета SPSS 27.

### Результаты

Результаты исследования представлены в двух таблицах, описывающих корреляционные связи исследуемых параметров с итоговым показателем синдрома выгорания (табл. 1) и профессиональной вовлеченности (табл. 2) и их компонентов.

Таблица 1 / Table 1

**Зависимость итогового показателя профессионального выгорания и его компонентов от организационных условий деятельности (N = 125)**  
**Dependence of the final indicator of professional burnout and its components on organizational conditions of activity (N = 125)**

№	Переменная влияния / Influence variable	r	№	Переменная влияния / Impact variable	r
	На суммарный показатель профессионального выгорания (ПВ) / On the overall professional burnout (PB) indicator		6	Качество планирования расписания занятий / Quality of class scheduling	-0.305**
1	Количество учеников в классе / Number of students in the class	-0.214**	7	Удовлетворенность работой с документами / Satisfaction with document management	-0.332**
2	Качество планирования занятий, субъективная оценка / Quality of lesson planning, subjective assessment	-0.297**	8	Примерное поведение учеников / Model student behavior	-0.333**
3	Удовлетворенность организацией, объемом работы с документами //Satisfaction with the organization and volume of paperwork	-0.361**	9	Работа в системе Интернет, удовлетворенность качеством работы системы / Internet usage, satisfaction with system performance	-0.315**
4	Удовлетворенность организацией, объемом работы в системе Интернет / Satisfaction with the organization and volume of work on the Internet	- 0.159*	10	Объективность оценки аттестационной комиссии / Objectivity of the Certification Committee's Assessment	-0.315**
5	Удовлетворенность качеством работы системы Интернет / Satisfaction with the quality of the Internet	-0.360**	11	Субъективная оценка качества стимулирования в организации / Subjective Assessment of the Quality of Incentives in the Organization	-0.315**

Сечко А.В. (2026)  
 Организационные предпосылки синдрома выгорания и профессиональной вовлеченности у педагогов общеобразовательных организаций  
*Экстремальная психология и безопасность личности*, 3(1), 145—171.

Sechko A.V. (2026)  
 Organizational prerequisites for burnout syndrome and professional involvement among teachers of educational institutions  
*Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 145—171.

6	Завышенные требования к планам проведения занятий / Overly high demands on lesson plans	0.154**	На показатель деперсонализации (Д) / On Depersonalization Index		
7	Объективная оценка духа интернационализма, отсутствия межэтнических конфликтов / Objective assessment of the spirit of internationalism and the absence of interethnic conflicts	-0.240**	1	Коллегиальный стиль управления коллективом / Collegial Team Management Style	-0.560**
8	Субъективная оценка скорости изменения руководящих документов / Subjective assessment of the rate of change in governing documents	0.149*	2	Индивидуальная оценка влияния руководителя на положение дел в организации / Individual Assessment of the Manager's Influence on the Organization	-0.523**
9	Объем дополнительных обязанностей / Scope of additional responsibilities	0.230**	3	Директивный стиль управления коллективом / Directive Team Management Style	0.498**
10	Субъективная оценка объективности оценки аттестационной комиссии / Subjective assessment of the objectivity of the assessment by the certification committee	-0.360**	4	Коллегиальный стиль управления коллективом / Collegial Team Management Style	-0.497**
11	Субъективная оценка качества стимулирования в организации / Subjective assessment of the quality of incentives in the organization	-0.169*	5	Качество подготовки в школе, оцениваемое по показателям сдачи выпускниками ЕГЭ / Quality of School Preparation, Assessed by Graduates' Performance on the Unified State Exam	-0.491**
12	Количество взысканий / Number of penalties	0.298**	6	Директивный стиль управления коллективом (субъективная оценка) / Directive team management style (subjective assessment)	0.476**
13	Нагрузка учебная (ставки) / Academic workload (rates)	0.173*	7	Эмоциональная составляющая психологического климата / Emotional component of the psychological climate	-0.475**
14	Количество учеников в руководимом классе (классное руководство) / Number of students in the supervised class (class leadership)	-0.169*	8	Качество отзывов о школе / Quality of school reviews	-0.470**
15	Привлечение к работе во время отпусков / Involvement in work during vacations	0.221**	9	Зарплата, определяется по средней величине заработной платы в школе / Salary, determined by the average salary in the school	-0.448**
16	Удовлетворенность равномерностью нагрузки / Satisfaction with the uniformity of the workload	-0.295**	10	Количество учеников в школе / Number of students in the school	-0.418**

Сечко А.В. (2026)  
 Организационные предпосылки синдрома выгорания и профессиональной вовлеченности у педагогов общеобразовательных организаций  
*Экстремальная психология и безопасность личности*, 3(1), 145—171.

Sechko A.V. (2026)  
 Organizational prerequisites for burnout syndrome and professional involvement among teachers of educational institutions  
*Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 145—171.

17	Удовлетворенность размером зарплаты / Satisfaction with the salary level	-0.161*	11	Примерное поведение учеников / Exemplary student behavior	-0.376**
18	Удовлетворенность санитарно-гигиеническими условиями / Satisfaction with sanitary and hygienic conditions	-0.175*	12	Зарплата, соотнесенная со средней зарплатой по региону / Salary, compared to the average salary in the region	-0.351**
19	Удовлетворенность отношениями с руководителем / Satisfaction with the relationship with the supervisor	-0.439**	13	Удовлетворенность разнообразием работы / Satisfaction with job variety	-0.340**
20	Удовлетворенность возможностью повышения квалификации / Satisfaction with the opportunity to improve skills	-0.251**	14	Групповая оценка организационных условий в коллективе / Group assessment of organizational conditions in the team	-0.334**
21	Удовлетворенность разнообразием работы / Satisfaction with job variety	-0.454**	15	Удовлетворенность работой в целом / Overall job satisfaction	-0.324**
22	Удовлетворенность работой в целом / Overall job satisfaction	-0.345**	16	Либеральный стиль управления коллективом / Liberal team management style	0.310**
23	Объективная оценка организационных условий в коллективе (групповая оценка) / Objective assessment of organizational conditions within the team (group assessment)	-0.270*	17	Удовлетворенность работой с документами / Satisfaction with document management	-0.306**
24	Обеспечение жильем / Housing provision	-0.159**	На показатель редуции профессиональных достижений (РПД) / On Professional Achievement Reduction Index (PARI)		
25	Удовлетворение материальных потребностей (субъективная оценка) / Satisfaction of material needs (subjective assessment)	-0.218**	1	Субъективная оценка своей профессиональной подготовленности / Subjective assessment of one's professional preparedness	-0.384**
26	Величина зарплаты, определяемой по средней величине заработной платы в школе / Salary value, determined by the average salary at the school	-0.346**	2	Качество подготовки в школе, оцениваемое по показателям сдачи выпускниками ЕГЭ / Quality of preparation at school, assessed by the Unified State Exam (USE) scores of graduates	-0.364**
27	Величина зарплаты, соотнесенной со средней зарплатой по региону / Salary value, compared to the average salary in the region	-0.270**	3	Эмоциональная составляющая психологического климата (групповая оценка) / Emotional component of the psychological climate (group assessment)	-0.344**
28	Количество учеников в школе / Number of students at the school	-0.335**	4	Общая оценка психологического климата педагогического коллектива (групповая) / Overall assessment of the	-0.323**

Сечко А.В. (2026)  
 Организационные предпосылки синдрома выгорания и профессиональной вовлеченности у педагогов общеобразовательных организаций  
*Экстремальная психология и безопасность личности*, 3(1), 145—171.

Sechko A.V. (2026)  
 Organizational prerequisites for burnout syndrome and professional involvement among teachers of educational institutions  
*Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 145—171.

				psychological climate of the teaching staff (group assessment)	
29	Качество отзывов о школе / Quality of school reviews	-0.422**	5	Директивный стиль управления коллективом / Directive management style	0.310**
30	Качество подготовки в школе, оцениваемое по показателям сдачи выпускниками ЕГЭ / Quality of preparation at the school, assessed by the Unified State Exam (USE) scores of graduates	-0.429**	6	Решения аттестационной комиссии / Decisions of the certification committee	-0.305**
31	Директивный стиль управления коллективом (групповая оценка) / Directive Team Management Style (Group Assessment)	0.394**	7	Коллегиальный стиль управления педагогическим коллективом / Collegial management style of the teaching staff	-0.281**
32	Коллегиальный стиль управления коллективом (групповая оценка) / Collegial Team Management Style (Group Assessment)	-0.250**	8	Удовлетворенность отношениями с руководителем / Satisfaction with the relationship with the principal	-0.272**
33	Либеральный стиль управления коллективом (групповая оценка) / Liberal Team Management Style (Group Assessment)	0.227**	9	Количество учеников в школе / Number of students in the school	-0.254**
На показатель эмоционального истощения (ЭИ) / On Emotional Exhaustion (EE)			10	Объективная оценка духа интернационализма, отсутствия межэтнических конфликтов / Objective assessment of the spirit of internationalism and the absence of interethnic conflicts	-0.250**
1	Удовлетворенность разнообразием работы / Satisfaction with job variety	-0.547**	11	Примерное поведение учеников / Exemplary student behavior	-0.245**
2	Коллегиальный стиль управления коллективом / Collegial team management style	-0.382**	12	Зарплата, определяется по средней величине заработной платы в школе / Salary is determined based on the average salary in the school	-0.237**
3	Субъективная оценка интереса учеников, проявляемого к занятиям / Subjective assessment of students' interest in classes	-0.369**	13	Качество отзывов о школе / Quality of school reviews	-0.235**
4	Директивный стиль управления коллективом / Directive team management style	0.335**	14	Удовлетворенность работой с документами / Satisfaction with document management	-0.234**
5	Субъективная оценка качеств руководителя / Subjective assessment of managerial qualities	-0.334**	15	Субъективная оценка интереса учеников, проявляемого к занятиям / Subjective assessment of student interest in classes	-0.227**

*Примечание:* «\*» — корреляция значима на уровне 0,05 (двусторонняя); «\*\*» — корреляция значима на уровне 0,01 (двусторонняя).

*Note:* «\*» — correlation is significant at the 0.05 level (two-sided); «\*\*» — correlation is significant at the 0.01 level (two-sided).

Сечко А.В. (2026)  
 Организационные предпосылки синдрома выгорания и профессиональной вовлеченности у педагогов общеобразовательных организаций  
*Экстремальная психология и безопасность личности*, 3(1), 145—171.

Sechko A.V. (2026)  
 Organizational prerequisites for burnout syndrome and professional involvement among teachers of educational institutions  
*Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 145—171.

Таблица 2 / Table 2

**Зависимость итогового показателя профессиональной вовлеченности и его компонентов от организационных условий деятельности (N = 125)**  
**Dependence of the final indicator of professional engagement and its components on organizational conditions of activity (N = 125)**

№	Переменная влияния / Influence variable	r	№	Переменная влияния / Influence variable	r
	На суммарный показатель профессиональной вовлеченности (ПВл) / On the total indicator of professional engagement (PI)		4	Качество отзывов о школе / Quality of school reviews	0.259**
1	Количество учеников в классе / Number of students in the class		5	Качество подготовки в школе, оцениваемое по показателям сдачи выпускниками ЕГЭ / Quality of preparation at the school, assessed by graduates' performance on the Unified State Exam	0.256**
2	Качество планирования занятий, субъективная оценка / Quality of lesson planning, subjective assessment	0.366**	6	Информированность о решении аттестационной комиссии / Awareness of the assessment committee's decision	0.256**
3	Удовлетворенность организацией, объемом работы с документами // Satisfaction with the organization and volume of paperwork	0.274**	7	Удовлетворенность равномерностью нагрузки / Satisfaction with the uniformity of the workload	0.227**
4	Удовлетворенность качеством работы системы Интернет / Satisfaction with the quality of the Internet	0.263**	8	Примерное поведение учеников / Exemplary student behavior	0.317**
5	Объективная оценка духа интернационализма, отсутствия межэтнических конфликтов / Objective assessment of the spirit of internationalism and the absence of interethnic conflicts	0.193*	На показатель энтузиазма (Эт) / On Enthusiasm indicator (Et)		
6	Желание выполнять обязанности вышестоящих должностей / Desire to perform the duties of higher-level positions	0.166*	1	Примерное поведение учеников / Exemplary student behavior	0.392**
7	Представление о выводах и решениях аттестационной комиссии / Understanding of the findings and decisions of the certification committee	0.232**	2	Качество планирование расписания / Quality of schedule planning	0.359**
8	Субъективная оценка объективности оценки аттестационной комиссии / Subjective assessment of the objectivity of the certification committee's assessment	0.263**	3	Эмоциональная составляющая психологического климата коллектива (индивидуальная) / Emotional component of the psychological climate of the team (individual)	0.352**

Сечко А.В. (2026)  
 Организационные предпосылки синдрома выгорания и профессиональной вовлеченности у педагогов общеобразовательных организаций  
*Экстремальная психология и безопасность личности*, 3(1), 145—171.

Sechko A.V. (2026)  
 Organizational prerequisites for burnout syndrome and professional involvement among teachers of educational institutions  
*Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 145—171.

9	Количество взысканий / Number of penalties	-0.213**	4	Качество подготовки в школе, оцениваемое по показателям сдачи выпускниками ЕГЭ / Quality of preparation at school, assessed by the performance of graduates on the Unified State Exam	0.341**
10	Количество учеников в руководимом классе (классное руководство) / Number of students in the supervised class (classroom leadership)	0.181*	5	Коллегиальный стиль управления коллективом / Collegial style of team management	0.332**
11	Проведенное время на совещаниях / Time spent in meetings	0.169*	6	Уровень взаимопонимания, сотрудничества, эмоционального контакта с учениками / Level of mutual understanding, cooperation, and emotional connection with students	0.330**
12	Удовлетворенность равномерностью нагрузки / Satisfaction with the uniformity of the workload	0.221**	7	Качество отзывов о школе / Quality of school reviews	0.329**
13	Удовлетворенность санитарно-гигиеническими условиями / Satisfaction with sanitary and hygienic conditions	0.221**	8	Поддержка администрации в конфликтных ситуациях с учениками / Administration support in conflict situations with students	0.318**
14	Удовлетворенность отношениями с руководителем / Satisfaction with the relationship with the supervisor	0.252**	9	Поддержка администрации в конфликтных ситуациях с родителями учеников / Administration support in conflict situations with students' parents	0.307**
15	Удовлетворенность разнообразием работы / Satisfaction with the variety of work	0.314**	10	Удовлетворенность разнообразием работы / Satisfaction with the variety of work	0.291**
16	Удовлетворенность работой в целом / Overall job satisfaction	0.179*	11	Объективность оценки аттестационной комиссии / Objectivity of the assessment committee	0.290**
17	Объективная оценка организационных условий в коллективе (групповая оценка) / Objective assessment of organizational conditions in the team (group assessment)	0.198*	12	Удовлетворенность санитарно-гигиеническими условиями / Satisfaction with sanitary and hygienic conditions	0.276**
18	Величина зарплаты, определяемой по средней величине заработной платы в школе / Salary amount, determined by the average salary in the school	0.195*	На показатель поглощенности (П) / On the absorption indicator (A)		
19	Качество отзывов о школе / Quality of school reviews	0.370**	1	Индивидуальная оценка психологического климата педагогического коллектива в целом / Individual assessment of the psychological climate of the teaching staff as a whole	0.401**

Сечко А.В. (2026)  
 Организационные предпосылки синдрома выгорания и профессиональной вовлеченности у педагогов общеобразовательных организаций  
*Экстремальная психология и безопасность личности*, 3(1), 145—171.

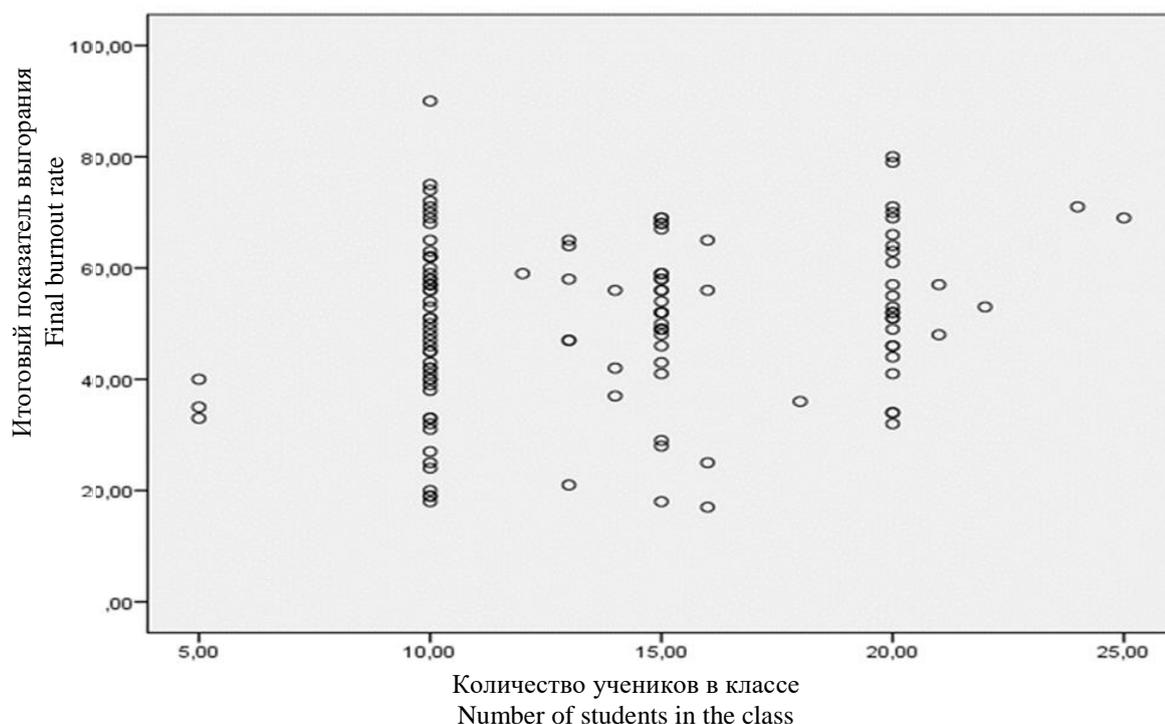
Sechko A.V. (2026)  
 Organizational prerequisites for burnout syndrome and professional involvement among teachers of educational institutions  
*Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 145—171.

20	Качество подготовки в школе, оцениваемое по показателям сдачи выпускниками ЕГЭ / Quality of preparation at the school, assessed by the Unified State Exam (USE) scores of graduates	0.347**	2	Качество отзывов о школе / Quality of school reviews	0.370**
21	Директивный стиль управления коллективом (групповая оценка) / Directive team management style (group assessment)	-0.220**	3	Поведенческая составляющая психологического климата коллектива (индивидуальная) / Behavioral component of the psychological climate of the staff (individual)	0.363**
22	Коллегиальный стиль управления коллективом (групповая оценка) / Collegial team management style (group assessment)	0.267**	4	Примерное поведение учеников / Exemplary student behavior	0.319**
На показатель энергичности (Эн) / On the energy index (E)					
1	Примерное поведение учеников / Exemplary student behavior	0.317**	5	Коллегиальный стиль управления педагогическим коллективом / Collegial management style of the teaching staff	0.307**
2	Эмоциональная составляющая психологического климата коллектива (индивидуальная) / Emotional component of the psychological climate of the team (individual)	0.291**	6	Удовлетворенность работой с документами / Satisfaction with document management	0.270**
3	Удовлетворенность разнообразием работы / Satisfaction with job variety	0.260**	7	Объективность оценки аттестационной комиссии / Objectivity of the assessment by the certification committee	0.267**

*Примечание:* «\*» — корреляция значима на уровне 0,05 (двусторонняя); «\*\*» — корреляция значима на уровне 0,01 (двусторонняя).

*Note:* «\*» — correlation is significant at the 0.05 level (two-sided); «\*\*» — correlation is significant at the 0.01 level (two-sided).

Найдена взаимосвязь между средним количеством учеников в классе и показателями выгорания: с профессиональным цинизмом ( $r = -0.233$  при  $p = 0.004$ ), редукцией профессиональных достижений ( $r = -0.206$  при  $p = 0.011$ ), итоговым показателем выгорания (ПВ) ( $r = -0.214$  при  $p = 0.008$ ). В исследовании принимали участие учителя, ведущие уроки в классах от 8 до 36 человек, среднее количество учеников 24.35,  $\sigma = 7.12$ . Необходимо отметить, что при графическом анализе наблюдается небольшая нелинейность распределения признака. При увеличении численности до 30 человек наблюдается снижение профессионального цинизма (деперсонализации), редукции профессиональных достижений, при увеличении численности учеников до более 30 человек наблюдается рост показателей выгорания (ПВ). Видимо, 25—30 человек является оптимальным количеством при проведении занятий по большинству учебных предметов (Сечко и др., 2023).



**Рис. 1.** Зависимость показателей выгорания от количества учеников в классе  
**Fig. 1.** Dependence of burnout rates on the number of students in a class

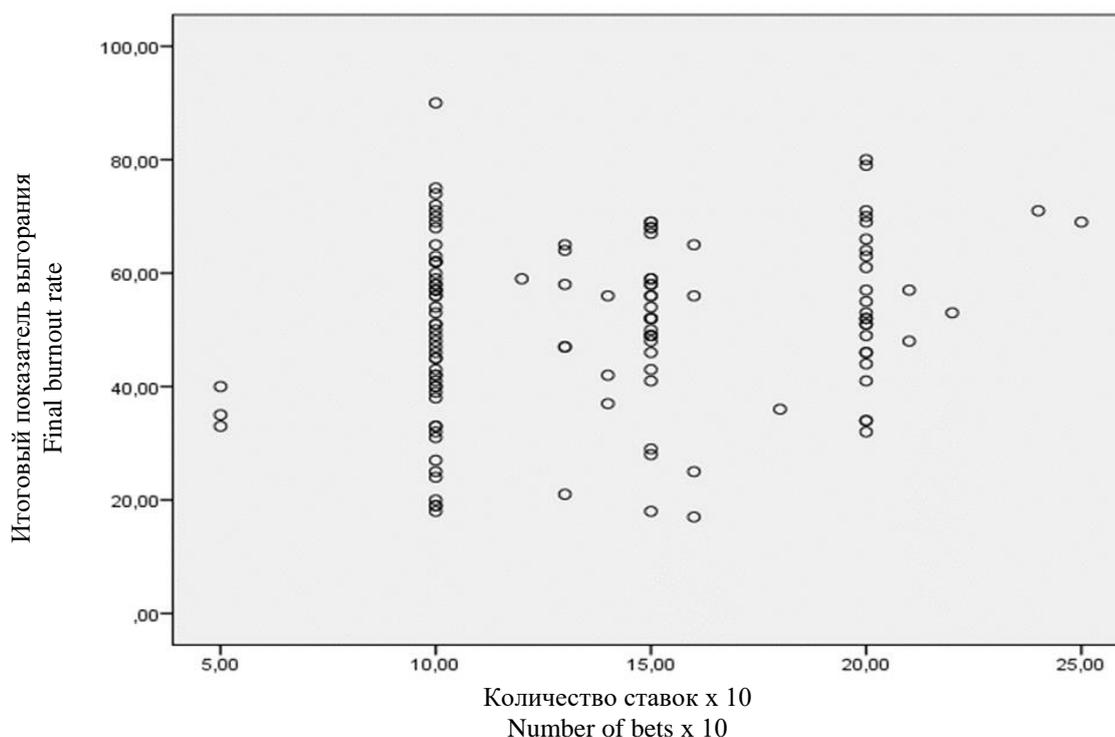
В формализованном опроснике предусмотрена возможность выражать свободное мнение по поводу различных аспектов организации деятельности. Многие преподаватели сетуют на чрезмерную и бессмысленную работу, связанную с детальным описанием предстоящих уроков, большим объемом отчетных документов. Этот факт является основой для возникновения симптомов выгорания. Неудовлетворенность работой в системе Интернет вызывает эмоциональное истощение ( $r = 0.164$  при  $p = 0.034$ ), деперсонализацию ( $r = 0.202$  при  $p = 0.012$ ), выгорание (ПВ) ( $r = 0.159$  при  $p = 0.038$ ). Восприятие требований к планам проведения занятий как чрезмерным вызывает эмоциональное истощение ( $r = 0.168$  при  $p = 0.031$ ), деперсонализацию ( $r = 0.161$  при  $p = 0.036$ ), выгорание ( $r = 0.154$  при  $p = 0.04$ ), снижает энтузиазм ( $r = -0.204$  при  $p = 0.01$ ). При ответе на открытые вопросы многие учителя отмечали скорость изменения руководящих документов, к требованиям которых достаточно сложно приспособиться. Субъективное восприятие слишком динамичных изменений является причиной эмоционального истощения ( $r = 0.225$  при  $p = 0.006$ ) и выгорания ( $r = 0.149$  при  $p = 0.049$ ).

Важную роль в профилактике синдрома выгорания играют вопросы стимулирования. Субъективная неудовлетворенность качеством стимулирования в организации вызывает эмоциональное истощение ( $r = 0.315$  при  $p < 0.001$ ) и итоговый показатель выгорания (ПВ) ( $r$

= -0.169 при  $p = 0.029$ ). Субъективная оценка своего материального положения как удовлетворительного снижает риск эмоционального истощения ( $r = -0.333$  при  $p < 0.001$ ), деперсонализации ( $r = -0.243$  при  $p < 0.001$ ), выгорания в целом (ПВ) ( $r = -0.218$  при  $p = 0.007$ ).

К факторам, которые влияют только на показатели выгорания, относится фактическая учебная нагрузка. Корреляционный анализ показал, что существует прямая зависимость между, с одной стороны, нагрузкой (количество ставок) и с другой — эмоциональным истощением ( $r = 0.252$  при  $p = 0.002$ ), деперсонализацией ( $r = 0.202$  при  $p = 0.012$ ) и итоговым показателем выгорания (ПВ) ( $r = 0.173$  при  $p = 0.027$ ) (Сечко и др., 2023).

Однако, графический анализ показывает, что имеет место нелинейность, что позволяет сделать предположение об оптимальной нагрузке на уровне 1,5 ставки.



**Рис. 2.** Зависимость показателя выгорания от учебной нагрузки  
**Fig. 2.** Dependence of burnout rate on academic workload

В ходе исследования была получена информация о том, что преподаватели вынуждены решать задачи, выходящие за рамки служебных обязанностей, куда входят общественная работа, исполнение обязанностей за вышестоящих должностных лиц, уборка помещений, территории школы, обеспечение порядка на переменах. Это повышает риск возникновения симптомов выгорания: эмоционального истощения ( $r = 0.189$  при  $p = 0.017$ ), деперсонализации ( $r = 0.271$  при  $p = 0.001$ ), редукции профессиональных достижений ( $r = 0.156$  при  $p = 0.041$ ), общего показателя выгорания (ПВ) ( $r = 0.230$  при  $p = 0.005$ ).

Сечко А.В. (2026)  
Организационные предпосылки синдрома выгорания и профессиональной вовлеченности у педагогов общеобразовательных организаций  
*Экстремальная психология и безопасность личности*, 3(1), 145—171.

Sechko A.V. (2026)  
Organizational prerequisites for burnout syndrome and professional involvement among teachers of educational institutions  
*Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 145—171.

Также педагоги отмечают, что в той или иной степени их часто привлекают к решению различных задач во время отпуска. Это также сказывается отрицательно на показателях выгорания: эмоционального истощения ( $r = 0.228$  при  $p = 0.005$ ), деперсонализации ( $r = 0.223$  при  $p = 0.006$ ), выгорания ( $r = 0.221$  при  $p = 0.007$ ). Решение рабочих вопросов во время отпуска снижает показатель энтузиазма:  $r = -0.160$  при  $p = 0.037$ .

И в заключение, получены интересные данные о том, что количество учеников в учебном заведении также оказывает положительное влияние на психическое состояние преподавательского состава. Увеличение количества учеников связано: с эмоциональным истощением ( $r = -0.215$  при  $p = 0.008$ ), деперсонализацией ( $r = -0.418$  при  $p < 0.001$ ), редукцией профессиональных достижений ( $r = -0.254$  при  $p = 0.002$ ), выгоранием (ПВ) ( $r = -0.335$  при  $p < 0.001$ ), энтузиазмом ( $r = 0.150$  при  $p = 0.048$ ), поглощенностью ( $r = 0.157$  при  $p = 0.041$ ).

Учителя и администрация общеобразовательных организаций по-разному относятся к проведению неформальных мероприятий, традиционно отмечаемых дат: Нового года, 8 Марта, дней рождений и т. д. В организациях, где созданы для этого благоприятные условия, наблюдается повышение параметров профессиональной вовлеченности: энергичность —  $r = 0.225$  при  $p = 0.006$ ; энтузиазм —  $r = 0.171$  при  $p = 0.028$ ; поглощенность —  $r = 0.210$  при  $p = 0.009$ ; вовлеченность —  $r = 0.231$  при  $p = 0.005$ .

В последнее время в образовательный процесс активно внедряются информационные технологии, предполагающие оптимизацию планирования, контроля, организации, обмена информацией. Не всегда качество работы этой системы удовлетворяет запросы педагогов. Неудовлетворенность ее работой вызывает эмоциональное истощение ( $r = 0.315$  при  $p < 0.001$ ), деперсонализацию ( $r = 0.239$  при  $p < 0.001$ ), редукцию профессиональных достижений ( $r = 0.184$  при  $p = 0.02$ ), выгорание (ПВ) ( $r = 0.360$  при  $p < 0.001$ ), — а также отрицательно сказывается на профессиональной вовлеченности: энергичности ( $r = -0.171$  при  $p = 0.028$ ), энтузиазме ( $r = -0.290$  при  $p < 0.001$ ), поглощенности ( $r = -0.267$  при  $p = 0.001$ ), вовлеченности (ПВл) ( $r = -0.263$  при  $p = 0.002$ ).

Заметное место в перечне факторов, обеспечивающих условия предупреждения выгорания с одновременным развитием компонентов вовлеченности, занимает заинтересованность детей в изучении предмета, а также их поведение на уроке.

Ощущение заинтересованности учеников в изучении предмета также снижает риск возникновения компонентов выгорания: эмоционального истощения ( $r = -0.369$  при  $p < 0.001$ ), деперсонализации ( $r = -0.281$  при  $p < 0.001$ ), редукции профессиональных достижений ( $r = -0.227$  при  $p = 0.006$ ), выгорания (ПВ) ( $r = -0.364$  при  $p < 0.001$ ), способствует повышению энтузиазма ( $r = 0.285$  при  $p < 0.001$ ), поглощенности ( $r = 0.267$  при  $p = 0.001$ ), вовлеченности ( $r = 0.245$  при  $p = 0.003$ ).

Поведение учеников на уроках действует подобным образом. Примерное поведение снижает риск эмоционального истощения ( $r = -0.333$  при  $p < 0.001$ ), деперсонализации ( $r = -0.376$  при  $p < 0.001$ ), редукции профессиональных достижений ( $r = -0.245$  при  $p = 0.003$ ), выгорания в целом (ПВ) ( $r = -0.420$  при  $p < 0.001$ ). Создаются условия для проявления энергичности ( $r = 0.317$  при  $p < 0.001$ ), энтузиазма ( $r = 0.392$  при  $p < 0.001$ ), поглощенности ( $r = 0.319$  при  $p < 0.001$ ), вовлеченности в целом (ПВл) ( $r = 0.366$  при  $p < 0.001$ ).

Сечко А.В. (2026)  
Организационные предпосылки синдрома выгорания и профессиональной вовлеченности у педагогов общеобразовательных организаций  
*Экстремальная психология и безопасность личности*, 3(1), 145—171.

Sechko A.V. (2026)  
Organizational prerequisites for burnout syndrome and professional involvement among teachers of educational institutions  
*Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 145—171.

В средствах массовой информации много сведений о конфликтных ситуациях, возникающих на почве межнациональных и межэтнических отношений. В свободных беседах с учителями в определенной степени была подтверждена эта информация. В связи с этим в опросник был включен пункт на выяснение степени влияния данной проблемы на психическое состояние педагогов. В большинстве случаев отмечено отсутствие информации о конфликтах среди учащихся (42,4%), а также отсутствие причин и высокий дух интернационализма в учебном заведении (44%). В 13,6% случаев отмечается наличие данной проблемы. Результаты математического анализа показали, что в учебных заведениях, где имеет место дух интернационализма, отсутствуют межнациональные конфликты, снижаются показатели выгорания и создаются предпосылки для профессиональной вовлеченности, отмечается связь с деперсонализацией ( $r = -0.172$  при  $p = 0.028$ ), редукцией профессиональных достижений ( $r = -0.173$  при  $p = 0.027$ ), выгоранием (ПВ) ( $r = 0.201$  при  $p = 0.012$ ), энтузиазмом ( $r = 0.252$  при  $p = 0.002$ ), поглощенностью ( $r = 0.209$  при  $p = 0.01$ ), вовлеченностью (ПВл) ( $r = 0.184$  при  $p = 0.02$ ).

Важнейшим направлением работы с кадрами являются оценочные мероприятия, которые являются отправной точкой стимулирования деятельности любого специалиста и должны восприниматься как объективные и справедливые. Важную роль в этом вопросе играет аттестация. В связи с этим в опросник были включены пункты, направленные на выяснение фактов проведения и доведения результатов аттестационной комиссии до педагогов, а также субъективной оценки справедливости итоговых заключений. В 65,6% преподаватели четко представляют себе заключения о своих достижениях и перспективах развития по результатам работы аттестационных комиссий. В 20% знают, что решение есть, но не представляют содержания заключения. В 14,4% случаев преподаватели не имеют представления о факте проведения комиссий. Степень осведомленности о факте оценочных мероприятий связан с показателями выгорания и вовлеченности: с деперсонализацией ( $r = -0.260$  при  $p = 0.002$ ), редукцией профессиональных достижений ( $r = -0.305$  при  $p < 0.001$ ), энергичностью ( $r = 0.256$  при  $p = 0.002$ ), энтузиазмом ( $r = 0.148$  при  $p = 0.05$ ), поглощенностью ( $r = 0.190$  при  $p = 0.017$ ), вовлеченностью (ПВл) ( $r = 0.232$  при  $p = 0.005$ ).

Также была получена информация о характере политики в области поощрений и взысканий. 58 педагогов указали, что в предыдущем учебном году были отмечены благодарностью, причем 19 человек имели их 3 и более. Выговоры получили 15 человек, из них 3 имели 3 и более. Количество благодарностей никоим образом не оказало влияния на показатели выгорания и вовлеченности, тогда как практика применения наказания показала себя мощным демотивирующим фактором и имеет следующие связи: с эмоциональным истощением ( $r = 0.159$  при  $p = 0.038$ ), деперсонализацией ( $r = 0.291$  при  $p < 0.001$ ), редукцией профессиональных достижений ( $r = 0.188$  при  $p = 0.018$ ), выгоранием (ПВ) ( $r = 0.298$  при  $p < 0.005$ ), энергичностью ( $r = -0.227$  при  $p = 0.028$ ), энтузиазмом ( $r = -0.183$  при  $p = 0.021$ ), поглощенностью ( $r = -0.179$  при  $p = 0.023$ ), вовлеченностью (ПВл) ( $r = -0.213$  при  $p = 0.008$ ).

Важным инструментом влияния на психическое состояние сотрудников является стиль управления организацией. По итогам исследования можно сделать вывод, что в педагогическом коллективе показан коллегиальный стиль ввиду положительного влияния на показатели вовлеченности и тормозящего влияния на развитие выгорания. Результаты

Сечко А.В. (2026)  
Организационные предпосылки синдрома выгорания и профессиональной вовлеченности у педагогов общеобразовательных организаций  
*Экстремальная психология и безопасность личности*, 3(1), 145—171.

Sechko A.V. (2026)  
Organizational prerequisites for burnout syndrome and professional involvement among teachers of educational institutions  
*Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 145—171.

групповой оценки (средневзвешенная оценка одного руководителя группой учителей одной общеобразовательной организации) коллегиального стиля и его связи с исследуемыми переменными следующие: с эмоциональным истощением —  $r = -0.250$  при  $p = 0.003$ , деперсонализацией —  $r = -0.560$  при  $p < 0.001$ , редукцией профессиональных достижений —  $r = -0.281$  при  $p < 0.001$ , выгоранием (ПВ) —  $r = -0.441$  при  $p < 0.001$ , энтузиазмом —  $r = 0.332$  при  $p < 0.001$ , поглощенностью —  $r = 0.307$  при  $p < 0.001$ , вовлеченностью —  $r = 0.267$  при  $p = 0.002$ .

Директивный стиль, напротив, является фактором развития выгорания и препятствует профессиональной вовлеченности. Проявились связи со всеми переменными, за исключением эмоционального истощения: с деперсонализацией ( $r = 0.498$  при  $p < 0.001$ ), редукцией профессиональных достижений ( $r = 0.310$  при  $p < 0.001$ ), выгоранием (ПВ) ( $r = 0.394$  при  $p < 0.001$ ), энергичностью ( $r = -0.156$  при  $p = 0.048$ ), энтузиазмом ( $r = -0.216$  при  $p = 0.01$ ), поглощенностью ( $r = -0.253$  при  $p = 0.003$ ), вовлеченностью (ПВл) ( $r = -0.220$  при  $p = 0.003$ ).

Несколько более слабый отрицательный эффект имеет попустительский стиль управления. Выявлены следующие связи: с эмоциональным истощением —  $r = 0.196$  при  $p = 0.018$ , деперсонализацией —  $r = 0.310$  при  $p < 0.001$ , выгоранием (ПВ) —  $r = 0.227$  при  $p = 0.007$ , энтузиазмом —  $r = -0.269$  при  $p = 0.002$ , поглощенностью —  $r = -0.162$  при  $p = 0.042$ .

В ходе исследования были приняты во внимание такие характеристики, как объективные оценки заработной платы и ее соотношение со средней по региону.

Первый и второй показатели оказались мощным универсальным мотивирующим фактором. Абсолютная величина зарплаты связана с изучаемыми переменными следующим образом: с эмоциональным истощением —  $r = -0.201$  при  $p = 0.012$ , деперсонализацией —  $r = -0.448$  при  $p < 0.001$ , редукцией профессиональных достижений —  $r = -0.237$  при  $p = 0.004$ , выгоранием (ПВ) —  $r = -0.346$  при  $p < 0.001$ , энтузиазмом —  $r = 0.239$  при  $p = 0.004$ , поглощенностью —  $r = 0.252$  при  $p = 0.002$ , вовлеченностью (ПВл) —  $r = 0.195$  при  $p = 0.014$ .

Отношение к средней зарплате по региону связано с эмоциональным истощением ( $r = -0.206$  при  $p = 0.011$ ), профессиональным цинизмом ( $r = -0.351$  при  $p < 0.001$ ), редукцией профессиональных достижений ( $r = -0.156$  при  $p = 0.041$ ), выгоранием (ПВ) ( $r = -0.270$  при  $p = 0.001$ ), энтузиазмом ( $r = 0.165$  при  $p = 0.033$ ), поглощенностью ( $r = 0.210$  при  $p = 0.009$ ).

Мощным универсальным мотивирующим фактором являются успехи организации. В качестве показателей успешности взяты отзывы о школе и результаты сдачи ЕГЭ, где в расчет ложится процент школ в целом по России, показавших лучшие или худшие результаты. Ожидаемыми являются следующие результаты, подтверждающие утверждение о том, что работа в успешной организации уже является вознаграждением и значимым стимулом для развития и профессионального роста. Положительные отзывы о школе в сети Интернет имеют следующие взаимосвязи: с эмоциональным истощением —  $r = -0.306$  при  $p < 0.001$ , деперсонализацией —  $r = -0.470$  при  $p < 0.001$ , редукцией профессиональных достижений —  $r = -0.235$  при  $p = 0.004$ , выгоранием (ПВ) —  $r = -0.422$  при  $p < 0.001$ , энергичностью —  $r = 0.259$  при  $p = 0.002$ , энтузиазмом —  $r = 0.329$  при  $p < 0.001$ , поглощенностью —  $r = 0.370$  при  $p < 0.001$ , вовлеченностью (ПВл) —  $r = 0.370$  при  $p < 0.001$ .

Сечко А.В. (2026)  
Организационные предпосылки синдрома выгорания и профессиональной вовлеченности у педагогов общеобразовательных организаций  
*Экстремальная психология и безопасность личности*, 3(1), 145—171.

Sechko A.V. (2026)  
Organizational prerequisites for burnout syndrome and professional involvement among teachers of educational institutions  
*Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 145—171.

Взаимосвязь успехов выпускников при сдаче ЕГЭ и показателями выгорания и вовлеченности: с деперсонализацией —  $r = -0.491$  при  $p < 0.001$ , редукцией профессиональных достижений —  $r = -0.364$  при  $p < 0.001$ , выгоранием (ПВ) —  $r = -0.429$  при  $p < 0.001$ , энергичностью —  $r = 0.256$  при  $p = 0.009$ , энтузиазмом —  $r = 0.341$  при  $p < 0.001$ , поглощенностью —  $r = 0.355$  при  $p < 0.001$ , вовлеченностью (ПВл) —  $r = 0.347$  при  $p < 0.001$ .

### Обсуждение результатов

Результаты исследования не только подтверждают ранее полученные результаты в области изучения синдрома выгорания в исследуемом профессиональном сообществе, но и в значительной степени обогащают представление о механизмах его проявления. Гипотеза о том, что организация деятельности педагога, не учитывающая его базовые потребности в безопасности и уважении, создает предпосылки проявления синдрома выгорания, подтверждена. Отсутствие возможности реализации потребности в развитии и самореализации активизирует деструктивное изменение состояния, трансформируя профессиональную вовлеченность педагога в синдром выгорания. Необходимость решения несвойственных для деятельности педагога задач, некачественное планирование расписания, неоптимальное количество учеников в классе, отсутствующая или слабая работа в области оценки персонала, практики поощрений, отсутствие хорошей учебной базы создают предпосылки проявления синдрома выгорания. Наличие реальных достижений в профессиональной деятельности: хорошая успеваемость, учеников, заинтересованность предметом, адекватная оценка деятельности руководством, возможность профессионального совершенствования, — обеспечивают проявления профессиональной вовлеченности. Данные исследования показывают направления организационных изменений, позволяющих в значительной степени снизить вероятность профессионального выгорания педагогов. Их можно условно разделить на два блока.

*Блок № 1*, предусматривающий профилактические мероприятия, направленные на предупреждение выгорания и его элементов.

В первую очередь необходимо обеспечить соблюдение требований законодательства РФ в области внеочередного обеспечения жилыми помещениями по договорам социального найма и специализированного жилищного фонда, материально-технического обеспечения учебного процесса. Обеспечить финансирование общеобразовательных организаций с учетом затрат на современную оргтехнику, оснащение специализированными кабинетами и поддержание их работоспособности.

Полученные результаты говорят о насущной необходимости оптимизации руководящих документов, предусматривающих объем приема, передачи информации, документирование методических, дидактических документов, объем отчетности педагога. Педагоги очень сильно переживают возложение на них несвойственных функций в виде дежурства, уборки, восстановления мебели, поддержания работоспособности оборудования, что в принципе не допускается законодательством.

Необходимо создавать комфортные условия для работы, желательно предоставлять преподавателю специализированный кабинет для проведения занятий с удобной планировкой, комфортным микроклиматом и освещением. Для каждого педагога необходимо

Сечко А.В. (2026)  
Организационные предпосылки синдрома выгорания и профессиональной вовлеченности у педагогов общеобразовательных организаций  
*Экстремальная психология и безопасность личности*, 3(1), 145—171.

Sechko A.V. (2026)  
Organizational prerequisites for burnout syndrome and professional involvement among teachers of educational institutions  
*Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 145—171.

предусмотреть персональное место (пространство) с возможностью длительного хранения рабочих материалов, личных вещей, верхней одежды.

В общеобразовательной организации необходимо рациональное планирование занятий, максимально учитывающее интересы педагога. «Окна» между занятиями следует предусматривать только для взаимного посещения занятий и обмена опытом. В расписании должен быть выделен методический день для совершенствования педагогического мастерства, необходимо учитывать психологический настрой педагога при чередовании параллелей и классов. Материально-технические условия должны обеспечивать равный доступ учителей-предметников к материально-технической базе обучения и техническим средствам. В организации должны быть открытые, развитые коммуникации, позволяющие в кратчайшие сроки получать необходимую административную и учебную информацию, а также передавать свою, содержащую проблемные вопросы и обоснованные запросы. При организации деятельности следует четко ставить задачи с соблюдением требований законодательства РФ, а также материального, информационного и административного обеспечения порученного задания. Необходимо избегать категоричности, поспешных выводов в работе с подчиненными, оставлять им шанс исправить допущенные ошибки. При оценке результатов деятельности педагога нужно быть максимально объективным, учитывать начальные условия, компетентность, опыт и другие факторы. Надо постоянно находить повод хвалить педагога, система поощрений должна быть привязана к конкретным результатам деятельности и быть справедливой с точки зрения вклада педагога в учебный процесс и развитие организации. Критикуя, не следует переходить на личные оценки, критика должна быть по существу и конструктивной, относительно дела, поступка и с предложением путей исправления. Критикуя, нельзя переносить оценки на весь коллектив. Помимо критики необходимо говорить о том, как целесообразнее исправить ошибки и выйти из ситуации. Руководителю необходимо быть сдержанным, уметь управлять собой в ярких эмоциональных ситуациях, соблюдать равенство в психологическом статусе с подчиненным и быть примером для него.

*Блок № 2*, предусматривающий мотивирующие на развитие направления работы, обеспечивающие развитие профессиональной вовлеченности и ее элементов.

В учебном заведении должны быть согласованы и приняты общие подходы к подготовке, развитию, профессиональному совершенствованию, оценке, стимулированию, карьерному продвижению педагогов, стратегии взаимоотношений с участниками отношений в сфере образования.

На региональном уровне необходимо проведение регулярных конференций по обмену опытом педагогов-предметников как в очном режиме, так и с возможностью демонстрации в дистанционном формате во всех образовательных организациях региона. К докладам, мастер-классам должны привлекаться лучшие преподаватели, имеющие высокие оценки как по объективным результатам деятельности (результаты ЕГЭ, олимпиад), так и субъективным (например, положительные отзывы учеников и родителей).

Рекомендуется плановое проведение открытых уроков с дальнейшим обсуждением положительных сторон, достижений, инноваций, находок и открытий педагога. Для снижения психологической нагрузки на педагога и учеников желательно использовать видеотрансляцию (видеозапись) высокого качества. Результативность и активность педагогов в вопросах

Сечко А.В. (2026)  
Организационные предпосылки синдрома выгорания и профессиональной вовлеченности у педагогов общеобразовательных организаций  
*Экстремальная психология и безопасность личности*, 3(1), 145—171.

Sechko A.V. (2026)  
Organizational prerequisites for burnout syndrome and professional involvement among teachers of educational institutions  
*Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 145—171.

профессионального совершенствования должны найти отражение в системе стимулирования (Сечко и др., 2023).

### Заключение

Таким образом, профессиональное выгорание является ответом психики на длительную профессиональную ситуацию, наполненную стресс-факторами широкого спектра, включающего в себя в том числе и проблемы организационного плана. Неоправдающиеся ожидания педагога в сфере условий деятельности: рабочей нагрузки, оснащения, планирования, удовлетворения потребностей в принятии, уважении, возможностей профессионального развития, творчества, — вызывают негативные эмоциональные реакции, закрепляющиеся в длительном состоянии выгорания. Многие иллюзии, характерные для первоначального состояния профессиональной вовлеченности, редуцируются, трудовой процесс превращается в рутину.

В работе подтвердились многие выводы исследователей выгорания у представителей педагогического труда, а также получены данные, ранее не рассматриваемые, как, например, причины синдрома выгорания организационного плана.

Оказывается, наилучшим средством формирования профессиональной вовлеченности отдельно взятого педагога является сам результат его деятельности, а также всего педагогического коллектива. Организация рутинной работы с минимальной нагрузкой на учителей, возможность заниматься учебной работой не только с контролем учебного процесса, но достаточной степенью свободы для творчества, внедрение эффективных методов обучения дают высокие показатели в результатах обучения (ЕГ) и повышают качество отзывов об учебной организации. Именно они в наибольшей степени положительно связаны с профессиональной вовлеченностью и отрицательно — с выгоранием и его элементами. В этом случае формируется положительный, привлекательный для педагога имидж организации, определяющий престижность деятельности.

Кроме того, престиж деятельности педагога во многом определяется отношением общества к этой профессии в виде зарплаты и в большей мере влияет на предупреждение выгорания, в некоторой степени стимулирует энтузиазм и поглощенность деятельностью.

Неудовлетворительная организация мероприятий по оценке деятельности педагога при ее формальном проведении и без доведения результатов до самих педагогов в первую очередь обостряет чувство профессионального цинизма и ощущение ненужности своей работы, а также снижает чувство самоэффективности. Профессиональная вовлеченность при этом в значительной степени снижается по всем параметрам.

Еще одним мощным фактором, стимулирующим движение в континууме «выгорание-вовлеченность», является стиль руководства педагогическим коллективом, где показан демократический стиль, а самым непродуктивным с точки зрения влияния на состояние педагогов является авторитарный.

К сожалению, выявлены переменные, которые в большей степени обусловлены демографическими, экономическими возможностями района, региона, обслуживаемого общеобразовательной организацией. Среди них нехватка учителей, малое или избыточное

Сечко А.В. (2026)  
Организационные предпосылки синдрома выгорания и профессиональной вовлеченности у педагогов общеобразовательных организаций  
*Экстремальная психология и безопасность личности*, 3(1), 145—171.

Sechko A.V. (2026)  
Organizational prerequisites for burnout syndrome and professional involvement among teachers of educational institutions  
*Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 145—171.

количество учеников, отсутствие средств на организацию учебной деятельности с началом в утренние часы, нехватка аудиторий, современных технических средств обучения, дополнительные, не соответствующие требованиям к должности обязанности. И это далеко не полный перечень переменных, в значительной степени снижающих интерес к педагогической деятельности и провоцирующих состояние профессионального выгорания.

Результаты работы могут стать основой для дальнейших исследований в области изучения синдрома выгорания и профессиональной вовлеченности, а также достоянием организаторов учебной деятельности в общеобразовательных организациях, ориентиром для совершенствования организационной работы в педагогическом коллективе. Перспектива изучения данной проблемы видится в раскрытии специфики организационных условий в городских и сельских общеобразовательных организациях, а также субъектах РФ, где на менталитет педагогов оказывают влияние национальные, этнические, религиозные и иные традиции. Дальнейшее развитие представления об изучаемых феноменах полезно дополнить результатами формирующих экспериментов.

**Ограничения.** Представленные результаты по методу К.А. Отдельновой для пилотных исследований соответствует уровню значимости  $p \leq 0.01$ , и  $p \leq 0.05$  — для исследований средней точности. В исследовании затронуты чувствительные вопросы оценки деятельности руководителя организации, поэтому оно проводилось анонимно. В ряде случаев было отказано в предоставлении исследовательских данных некоторыми общеобразовательными организациями.

**Limitations.** The presented results using K.A. Otdelnova's method for pilot studies correspond to a  $p \leq 0.01$  level of significance and a  $p \leq 0.05$  level of significance for studies with medium accuracy. The study addresses sensitive issues related to the evaluation of an organization's leadership, which is why it was conducted anonymously. In some cases, certain educational institutions refused to provide research data.

## Список источников / References

1. Березина, Т.Н., Деулин, Д.В., Сечко, А.В., Розенова, М.И. (2023). Взаимосвязь профессионального выгорания с показателями возраста и характеристиками образовательной среды. *Психология и право*, 13(3), 193—210. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2023130314>  
Berezina, T.N., Deulin, D.V., Sechko, A.V., Rozenova, M.I. (2023). The Relationship of Professional Burnout with Age Indicators and Educational Characteristics. *Psychology and Law*, 13(3), 193—210. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psylaw.2023130314>
2. Березина, Т.Н., Сечко, А.В., Деулин, Д.В., Розенова, М.И. (2025). Влияние безопасности образовательной среды на профессиональное выгорание учителей. *Перспективы науки и образования*, 1, 692—703. <https://doi.org/10.32744/pse.2025.1.44>  
Berezina, T.N., Sechko, A.V., Deulin, D.V., Rosenova, M.I. (2025). Impact of safety in the educational environment on professional burnout among teachers. *Perspectives of Science and Education*, 73(1), 692—703. (In Russ.). <https://doi.org/10.32744/pse.2025.1.44>

<p>Сечко А.В. (2026)          Организационные предпосылки синдрома выгорания и профессиональной вовлеченности у педагогов общеобразовательных организаций  <i>Экстремальная психология и безопасность личности</i>, 3(1), 145—171.</p>	<p>Sechko A.V. (2026)          Organizational prerequisites for burnout syndrome and professional involvement among teachers of educational institutions  <i>Extreme Psychology and Personal Safety</i>, 3(1), 145—171.</p>
--	---

3. Василюк, Ф.Е. (1984). *Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций*. М. : Изд-во МГУ.  
 Vasilyuk, F.E. (1984). *Psychology of Experience: Analysis of Overcoming Critical Situations*. Moscow: Moscow State University Press. (In Russ.).
4. Водопьянова, Н.Е., Голина, Л.Н. (2018). *Анализ проблемы профессионально-личностных деформаций и выгорания учителей вечерних школ. Психология XXI века: психология как наука, искусство и призвание: Сборник научных трудов участников международной научной конференции молодых ученых: в двух томах*. СПб.: Изд-во «Издательство ВВМ».  
 Vodopyanova, N.E., Golina, L.N. (2018). *Analysis of the Problem of Professional and Personal Deformations and Burnout of Teachers of Evening Schools. Psychology of the 21st Century: Psychology as a Science, Art, and Calling: Collection of Scientific Papers by Participants of the International Scientific Conference of Young Scientists: In Two Volumes*. St. Petersburg: VVM Publishing House. (In Russ.).
5. Водопьянова, Н.Е., Старченкова, Е.С. (2019). *Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: Практическое пособие*. М.: Юрайт  
 Voruyanova, N.E., Starchenkova, E.S. (2019). *Burnout. Diagnosis and Prevention: practical tools*. M. Yurait. (In Russ.).
6. Коновальчук, А.Н. (2008). *Синдром эмоционального выгорания и его профилактика в профессиональной деятельности городских и сельских учителей: Автореф. дис. ... канд. психол. наук*. Нижний Новгород.  
 Konovalchuk, A.N. (2008). *Emotional Burnout Syndrome and Its Prevention in the Professional Activities of Urban and Rural Teachers: Exstended abstr. Diss. Cand. Sci. (Psychol.)*. Nizhny Novgorod. (In Russ.).
7. Коротун, Н.П., Водопьянова, Н.Е. (2024). От профессионального неблагополучия к выгоранию сотрудников сферы обслуживания с позиций ресурсного подхода. *Вестник Тверского государственного университета*, 68(3), 49—61.  
<https://doi.org/5.10.26456/vtspyped/2024.3.049>  
 Korotun, N.P., Vodopyanova, N.E. (2024). From professional distress to burnout of service sector employees from the perspective of a resource approach. *Bulletin of Tver State University*, 68(3), 49—61. (In Russ.). <https://doi.org/5.10.26456/vtspyped/2024.3.049>
8. Кочетков, Н.В., Маринова, Т.Ю., Орлов, В.А. и др. (2023). Актуальные зарубежные исследования профессионального выгорания у учителей. *Современная зарубежная психология*, 12(2), 43—52. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120204>  
 Kochetkov, N.V., Marinaova, T.Yu., Orlov V.A., et al. (2023). Current Foreign Research on Professional Burnout in Teachers. *Modern Foreign Psychology*, 12(2), 43—52. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120204>
9. Кутузова, Д.А. (2006). *Организация деятельности и стиль саморегуляции как факторы профессионального выгорания педагога-психолога: Дис. ... канд. психол. наук*. М.  
 Kutuzova, D.A. (2006). *Organization of Activity and Self-Regulation Style as Factors of*

<p>Сечко А.В. (2026)          Организационные предпосылки синдрома выгорания и профессиональной вовлеченности у педагогов общеобразовательных организаций  <i>Экстремальная психология и безопасность личности</i>, 3(1), 145—171.</p>	<p>Sechko A.V. (2026)          Organizational prerequisites for burnout syndrome and professional involvement among teachers of educational institutions  <i>Extreme Psychology and Personal Safety</i>, 3(1), 145—171.</p>
--	---

*Professional Burnout in a Psychologist-Teacher: Diss. Cand. Sci. (Psychol.)*. Moscow. (In Russ.).

10. Наличаева, С.А. (2011). *Самоактуализационный потенциал личности как детерминанта профессионального выгорания педагогов: Дис. ...канд. психол. наук*. М. Nalichaeva, S.A. (2011). *Self-Actualization Potential of Personality as a Determinant of Professional Burnout in Teachers: Diss. Cand. Sci. (Psychol.)*. Moscow. (In Russ.).
11. Прохоров, А.О. (2005). *Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности: Монография*. М. Изд-во Пер Сэ. Prokhorov, A.O. (2005). *Self-Regulation of Mental States: Phenomenology, Mechanisms, and Patterns: Monograph*. Moscow: Per Se Publishing House. (In Russ.).
12. Рукавишников, А.А. (2001). *Личностные детерминанты и организационные факторы генезиса психического выгорания у педагогов: Дис. ...канд. психол. наук*. Ярославль. Rukavishnikov, A.A. (2001). *Personal Determinants and Organizational Factors of the Genesis of Mental Burnout in Teachers: Diss. Cand. Sci. (Psychol.)*. Yaroslavl. (In Russ.).
13. Сечко, А.В. (2022а). Превенция синдрома выгорания в образовательной среде: теоретическое обоснование и практические методы. В: *Психологическая безопасность образовательной среды: проблемы, ресурсы, профилактика* (с. 240—260). М.: Русайнс. Sechko, A.V. (2022a). Prevention of Burnout Syndrome in the Educational Environment: Theoretical Justification and Practical Methods. In: *Psychological Safety of the Educational Environment: Problems, Resources, and Prevention* (pp. 240—260). Moscow: Rusains Publishing House. (In Russ.).
14. Сечко, А.В. (2022б). Проблемы превенции синдрома выгорания в образовательной среде. В: *Экстремальная психология в экстремальном мире: Материалы II Международного научного форума* (с. 132—137). М.: Изд-во МГППУ. Sechko, A.V. (2022b). Problems of Prevention of Burnout Syndrome in the Educational Environment. In: *Extreme Psychology in an Extreme World: Proceedings of the II International Scientific Forum* (pp. 132—137). Moscow: MGPPU Publishing House. (In Russ.).
15. Сечко, А.В., Леонгардт, О.Р. (2018) Профессиональная вовлеченность педагогов в системе психологических взглядов. *Психология обучения*, 5, 104—113. Sechko, A.V., Leongardt, O.R. (2018). Professional Engagement of Teachers in the System of Psychological Views. *Psychology of Learning*, 5, 104—113. (In Russ.).
16. Сечко, А.В. и др. (2023). *Социально-психологическая технология профилактики и преодоления профессионального выгорания у педагогов общеобразовательных организаций: монография*. М.: Русайнс. Sechko A.V. et al. (2023). *Social and Psychological Technology for Preventing and Overcoming Professional Burnout in Teachers of General Education Organizations: Monograph*. Moscow: Rusains. (In Russ.).
17. Сюртукова, Е.Ю. (2014). *Организационные и личностные детерминанты психического выгорания в деятельности педагогов дошкольных образовательных учреждений: Дис. ...*

Сечко А.В. (2026)  
Организационные предпосылки синдрома выгорания и профессиональной вовлеченности у педагогов общеобразовательных организаций  
*Экстремальная психология и безопасность личности*, 3(1), 145—171.

Sechko A.V. (2026)  
Organizational prerequisites for burnout syndrome and professional involvement among teachers of educational institutions  
*Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 145—171.

канд. психол. наук. Ярославль.  
Surtukova, E.Yu. (2014). *Organizational and Personal Determinants of Mental Burnout in the Activities of Preschool Teachers: Diss. Cand. Sci. (Psychol.)*. Yaroslavl. (In Russ.).

18. Alexander-Stamatios, A., Kyriaki, P., Garyfalia, C., Anastasia, A. (2022). Profiles of Teachers' Work Engagement in Special Education: The Impact of Burnout and Job Satisfaction. *International Journal of Disability, Development and Education*, 37(2), 1—18. <https://doi.org/10.1080/1034912x.2022.2144810>
19. Arvidsson, I., Leo, U., Larsson, A., Hakansson, C., Persson, R., Björk, J. (2019). Burnout among school teachers: Quantitative and qualitative results from a follow-up study in southern Sweden. *BMC Public Health*, 19, 13. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6972-1>
20. Klastová Pappová, P. (2021). Phenomenology of burnout syndrome: a long journey from burning out to recovery. *Bulletin of Kazakh National Women's Teacher Training University*, 4, 65—72. <https://doi.org/10.52512/2306-5079-2021-88-4-65-72>
21. Martínez, J.P., Méndez, I., Ruiz-Esteban, C., Fernández-Sogorb, A., García-Fernández, J.M. (2020). Profiles of Burnout, Coping Strategies and Depressive Symptomatology. *Frontiers in Psychology*, 11, 591. (In Russ.). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00591>
22. Maslach, C., Jackson, S.E., Leiter, M.P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual*. California: CPP, Inc.
23. Maslach, C., Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99—113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
24. Maslach, C., Schaufeli, W.B., Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 397—422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
25. Mijakoski, D. et al. (2022). Determinants of Burnout among Teachers: A Systematic Review of Longitudinal Studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(9), 48. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095776>
26. Schaufeli, W.B., Bakker, A.B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of organizational Behavior*, 25(3), 293—315. <https://doi.org/10.1002/job.248>

## Информация об авторе

Александр Владимирович Сечко, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры научных основ экстремальной психологии, факультет «Экстремальная психология», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6870-1055>, e-mail: setschko@yandex.ru

Сечко А.В. (2026)  
Организационные предпосылки синдрома выгорания и профессиональной вовлеченности у педагогов общеобразовательных организаций  
*Экстремальная психология и безопасность личности*, 3(1), 145—171.

Sechko A.V. (2026)  
Organizational prerequisites for burnout syndrome and professional involvement among teachers of educational institutions  
*Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 145—171.

## **Information about the author**

*Alexander V. Sechko*, PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor, Department of Scientific Foundations of Extreme Psychology, Faculty of Extreme Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6870-1055>, e-mail: setschko@yandex.ru

## **Конфликт интересов**

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

## **Conflict of interest**

The author declares no conflict of interest.

## **Декларация об этике**

Исследование было рассмотрено и одобрено Этической комиссией Ученого совета факультета «Экстремальная психология» ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (протокола № 12 от 23.12.2025).

## **Ethics statement**

The study was reviewed and approved by the Ethical Commission of the Academic Council of the Faculty of Extreme Psychology of the Moscow State University of Psychology and Education (report no. 12, 2025/12/23).

Поступила в редакцию 26.12.2025  
Поступила после рецензирования 09.03.2026  
Принята к публикации 10.03.2026  
Опубликована 30.03.2026

Received 2025.12.26  
Revised 2026.03.09  
Accepted 2026.03.10  
Published 2026.03.30

Научная статья | Original paper

## Мотивационные детерминанты профессионального выгорания преподавателей вузов

Е.В. Камнева<sup>1</sup>, Т.В. Труфанов<sup>1</sup>, М.М. Симонова<sup>1</sup>✉

<sup>1</sup> Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Российская Федерация

✉ [mmsimonova@fa.ru](mailto:mmsimonova@fa.ru)

### Резюме

**Контекст и актуальность.** Последние два десятилетия система высшего образования Российской Федерации находится в условиях постоянного реформирования, профессиональная деятельность современных преподавателей стала более сложной из-за роста объема рабочей нагрузки, многозадачности требований руководства, необходимости принятия решений в условиях частой нехватки времени и возросшей ответственности за качество выполнения работы. Исследование детерминантов профессионального выгорания преподавателей ВУЗов позволит провести комплексный анализ взаимосвязи ключевых факторов, непосредственно влияющих на трудовую деятельность, установить значимые причины выгорания, оценить уровни эмоционального истощения, деперсонализации и редукции личных достижений. **Гипотеза.** Оптимальный мотивационный комплекс в сочетании с высоким уровнем осмысленности жизни снижает риск профессионального выгорания. **Методы и материалы.** Методы: опросник выгорания К. Маслач и С. Джексона в адаптации Н.Е. Водопьяновой, тест СЖО в адаптации Д.А. Леонтьева и опросник мотивации профессиональной деятельности К. Замфир в адаптации А.А. Реана. Методы математической статистики: корреляционный и дисперсионный анализ, t-тест Стьюдента и U-тест Манна-Уитни. В исследовании приняли участие 59 респондентов в возрасте 25—70 лет. Все респонденты являются преподавателями вузов Москвы. Из них 72,9% женщины и 27,1% мужчины. **Результаты.** У 54,3% респондентов сформирован высокий или очень высокий уровень эмоционального истощения, 72,9% преподавателей отличаются высоким или очень высоким уровнем деперсонализации. В то же время большинство из них сохраняют низкий уровень редукции личных достижений (55,9%). Выявлены статистически значимые различия между группами с оптимальным и неоптимальным типами мотивационного комплекса личности (МКЛ) и высоким уровнем общего показателя осмысленности жизни по всем шкалам профессионального выгорания: эмоциональному истощению, деперсонализации и редукции личных достижений. Исследование подтверждает связь между показателями выгорания, смысложизненными

Камнева Е.В., Труфанов Т.В., Симонова М.М. (2026)  
Мотивационные детерминанты профессионального  
выгорания преподавателей вузов  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 172—191.

Kamneva E.V., Trufanov T.V., Simonova M.M. (2026)  
Motivational determinants of professional burnout among  
university teachers  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 172—191.

ориентациями и мотивацией, в частности обратно пропорциональную зависимость между выгоранием и осмысленностью жизни и внутренней мотивацией. **Выводы.** Профилактика профессионального выгорания у преподавателей высших учебных заведений обязательно требует комплексного подхода, включающего улучшение условий труда, создание поддерживающей корпоративной культуры, обеспечение доступа к программам повышения квалификации и психологической помощи.

**Ключевые слова:** преподаватель высшей школы, профессиональное выгорание, мотивация, профилактика, психологическая поддержка

**Для цитирования:** Камнева, Е.В., Труфанов, Т.В., Симонова, М.М. (2026). Мотивационные детерминанты профессионального выгорания преподавателей вузов. *Экстремальная психология и безопасность личности*, 3(1), 172—191. <https://doi.org/10.17759/epps.2026030109>

## Motivational determinants of professional burnout among university teachers

E.V. Kamneva<sup>1</sup>, T.V. Trufanov<sup>1</sup>, M.M. Simonova<sup>1</sup>✉

<sup>1</sup> Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation

### Abstract

**Context and Relevance.** Over the past two decades, the Russian higher education system has been undergoing constant reform. The professional activities of modern teachers have become more complex due to an increased workload, multitasking requirements from management, the need to make decisions under frequent time pressure, and increased responsibility for the quality of work. A study of the determinants of professional burnout among university teachers will allow for a comprehensive analysis of the interrelationships between key factors directly affecting work performance, identify significant causes of burnout, and assess levels of emotional exhaustion, depersonalization, and the reduction of personal values.

**Hypothesis.** An optimal motivational complex combined with a high level of meaningfulness in life reduces the risk of professional burnout. **Methods and materials.** Methods: K. Maslach and S. Jackson's Burnout Questionnaire adapted by N.E. Vodopyanova, the SJO test adapted by D.A. Leontiev, and K. Zamfir's Professional Motivation Questionnaire adapted by A.A. Rean. Mathematical statistical methods: correlation and variance analysis, Student's t-test, and the Mann-Whitney U-test. The study involved 59 respondents aged 25—70. All respondents are university professors in Moscow. 72.9% were women and 27.1% were men. **Results.** Fifty-four percent of respondents reported high or very high levels of emotional exhaustion, while 72.9% of teachers had high or very high levels of depersonalization. However, the majority of them maintained a low level of diminished personal achievement (55.9%). Statistically significant differences were found between groups with optimal and non-optimal types of motivational personality complex (MPC) and

Камнева Е.В., Труфанов Т.В., Симонова М.М. (2026)  
Мотивационные детерминанты профессионального  
выгорания преподавателей вузов  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 172—191.

Kamneva E.V., Trufanov T.V., Simonova M.M. (2026)  
Motivational determinants of professional burnout among  
university teachers  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 172—191.

high levels of overall meaning in life across all professional burnout scales: emotional exhaustion, depersonalization, and diminished personal achievement. The study confirms a link between burnout indicators, life purpose orientations, and motivation, specifically an inverse relationship between burnout, meaning in life, and intrinsic motivation. **Conclusions.** Preventing professional burnout among university teachers requires a comprehensive approach, including improving working conditions, creating a supportive corporate culture, and ensuring access to professional development programs and psychological support.

**Keywords:** university teacher, professional burnout, motivation, prevention, psychological support

**For citation:** Kamneva, E.V., Trufanov, T.V., Simonova, M.M. (2026). Motivational determinants of professional burnout among university teachers. *Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 172—191. <https://doi.org/10.17759/epps.2026030109>

## Введение

**Актуальность.** В настоящее время, для которого характерно стремительное развитие цифровых технологий, высшее образование становится не просто инструментом передачи знаний, а важнейшим фактором социального прогресса, экономического роста и обеспечения научно-технологического суверенитета страны. Сегодня именно преподаватели вузов находятся на переднем плане этого процесса, формируя интеллектуальный потенциал нации, воспитывая высококвалифицированных специалистов, способных обеспечивать прорывное развитие ключевых отраслей нашей экономики.

В условиях стремления России к технологическому суверенитету роль преподавательского состава многократно возрастает. От каждого преподавателя сейчас требуется не только глубокое знание своей дисциплины, но и умение применять инновационные методики обучения, стимулировать творческое мышление студентов, формировать у них практические навыки, востребованные в реальной экономике. Кроме того, преподаватели вузов должны активно участвовать в научно-исследовательской деятельности, проводить исследования, разрабатывая новые технологии и способствовать, тем самым, укреплению научно-технического потенциала страны (Ефимова, Сорокин, Грибовский, 2021).

В этом контексте серьезно возрастает объем рабочей нагрузки современного преподавателя высшей школы, и, как следствие, особенно актуальной становится проблема профессионального выгорания.

Впервые термин «профессиональное выгорание» (burn-out) сформулировал американский психиатр Г. Фрейденбергер в 1974 году в своей работе “Staff Burnout” (Freudenberger, 1974). Он использовал его для описания стрессового состояния сотрудников, работающих в сфере помогающих профессий, таких как медицинские работники, социальные работники, преподаватели и т. д.

Далее американский социальный психолог К. Маслач внесла существенный вклад в изучение феномена профессионального выгорания, эмпирически обосновав концепцию Фрейденбергера. Кристина Маслач в соавторстве с Сьюзен Джексон определила выгорание как синдром эмоционального истощения, цинизма (деперсонализации) и снижения

Камнева Е.В., Труфанов Т.В., Симонова М.М. (2026)  
Мотивационные детерминанты профессионального  
выгорания преподавателей вузов  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 172—191.

Kamneva E.V., Trufanov T.V., Simonova M.M. (2026)  
Motivational determinants of professional burnout among  
university teachers  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 172—191.

профессиональной эффективности, который развивается в результате длительного воздействия профессиональных стрессоров (Maslach, 1976; Maslach, Jackson, 1981).

В отечественной науке феномен «профессионального выгорания» начал активно исследоваться с 1990-х годов и, продолжает привлекать пристальное внимание ученых все последующие годы. Так, ученый-психолог, профессор Н.Е. Водопьянова определяла «профессиональное выгорание» как «ответную реакцию на длительные рабочие стрессы межличностного общения» (Водопьянова, Старченкова, 2024).

С точки зрения профессора, доктора психологических наук Н.С. Пряжникова, профессиональное выгорание — это «сложное структурно-динамическое образование», которое является негативным следствием “профессионализации” и может способствовать психоэмоциональному истощению, деперсонализации и редукции личностных достижений» (Пряжников, Белоусов, 2023).

В настоящее время научное сообщество — некоторые ученые-философы, психологи и социологи — рассматривают синдром профессионального выгорания прежде всего как защитный механизм личности. Это помогает сегодня, например, преподавателям высших учебных заведений справиться с чрезмерным стрессовым воздействием рабочей среды путем коррекции в первую очередь своих негативных эмоциональных реакций (Зейналов, Стародубцева, Немыкина, 2018; Кокоева, Хетагов, 2019; Миронова, Ковалевская, 2024).

Среди основных особенностей личностных характеристик современного преподавателя, как правило, можно выделить следующие ключевые аспекты.

Во-первых, интеллект и социально-профессиональные компетенции. Это высокий уровень знаний предметной области, умение понятно объяснять сложный материал, используя при этом новейшие цифровые методологии обучения; постоянное стремление делиться профессиональным опытом, готовность оказывать помощь и мотивировать студентов; проведение научно-исследовательской работы, публикации в научных журналах и участие в конференциях и конгрессах (Самсонова, 2022).

Во-вторых, коммуникативные навыки. Это эффективное взаимодействие со студентами, коллегами и руководством. Умение терпеливо и внимательно слушать, эффективно и аргументированно отстаивать свою точку зрения, обязательно поддерживать конструктивный диалог, создавать позитивную атмосферу в общении со студентами и в трудовом коллективе и, самое важное, грамотно разрешать конфликтные ситуации (Богдан, Самсонова, 2020).

В-третьих, эмоциональные особенности, мотивация и ценности. Это прежде всего, стрессоустойчивость и невозмутимость, высокая работоспособность и дисциплина, объективность и самоконтроль, эмпатия и критическое мышление. Постоянный анализ большого объема информации, высокая мотивированность к непрерывному самообразованию, морально-этические ценности и понимание значимости призвания педагога, а также готовность решать рабочие проблемы в личное свободное время (Dashper, Fletcher, 2019).

Важно подчеркнуть, что в последнее время предметом активного изучения и анализа в научной литературе является влияние личностных характеристик, таких как гендерная роль, возраст и продолжительность трудового стажа, на детерминанты профессионального выгорания у преподавателей вузов. Детальный анализ последних научных публикаций показывает сложную взаимосвязь всех указанных факторов (детерминантов) профессионального выгорания.

Так, некоторые исследования демонстрируют, что по опросам выявляются более высокие уровни эмоционального истощения у женщин-преподавателей, потому что сочетание чрезмерной преподавательской нагрузки и семейных обязанностей вызывает эмоциональное истощение и стресс именно у женщин. Гендерные стереотипы и ожидания от женщин большей эмоциональной отдачи и заботы о других — все это может приводить к эмоциональному перенапряжению у женщин-преподавателей. В результате, чтобы справиться со стрессом и чувствовать себя комфортно на работе, они стараются, как правило, меньше проявлять эмоций, особенно негативных. В то же время мужчины-преподаватели могут быть склонны к цинизму и деперсонализации, что связано с особенностями мужской социализации и с большей ориентацией на достижение личностного успеха в профессиональной сфере (Никулина, 2023; Rocha et al., 2020).

Молодые преподаватели (от 25 до 30 лет) часто сталкиваются с выгоранием на этапе профессиональной адаптации. Основные причины — высокая неопределенность профессионального, карьерного роста, недостаток опыта, чрезмерные ожидания от работодателей, а также трудности в совмещении работы и личной жизни.

Преподаватели среднего возраста (от 30 до 50 лет) обычно показывают наиболее устойчивые результаты. К этому возрасту многие развивают механизмы психологической защиты и навыки управления стрессом, достигают определенного опыта и мотивации в достижении жизненных и профессиональных целей. Однако при чрезмерной нагрузке (например, совмещении преподавания с административной работой) риск выгорания остается высоким.

Преподаватели старшего возраста (от 50 и более лет), испытывают усталость, проблемы со здоровьем, снижение мотивации, разочарование в профессиональных достижениях, усталость от рутинной работы, а также тревогу, связанную с предстоящим выходом на пенсию, так называемый «кризис старшего возраста». Дополнительный фактор — ощущение недостатка признания или изменения в системе высшего образования, которые способствуют увеличению объема не только преподавательских функций, но и административных обязанностей.

Длительный трудовой стаж преподавателя вуза может быть как защитным фактором, так и фактором риска в отношении профессионального выгорания. С одной стороны, накопленный опыт работы позволяет преподавателям развивать эффективные стратегии профилактики стресса, устанавливать хорошие, позитивные взаимоотношения со студентами, коллегами и руководством вуза, достигая высокого уровня личностно-профессиональной компетенции. С другой стороны, длительная работа в условиях высокой нагрузки, хронического стресса и недостаточной поддержки коллег и руководства может приводить к накоплению эмоционального и физического истощения и развитию синдрома профессионального выгорания (Смирнова, Поштарева, 2022; Alwaely, Jarrah, 2020; Gilmour, Sandilos, 2023).

Таким образом, индивидуальные особенности личности создают уникальный «портрет» современного преподавателя высшей школы, от которого во многом зависит качество подготовки будущих специалистов и эффективность работы высших учебных заведений нашей страны

Детерминанты профессионального выгорания можно разделить на внешние и внутренние, особенно в профессиях категории «человек — человек», которые принадлежат к социальной сфере и связаны с постоянным межличностным общением и к которым прежде всего относятся

медицинские работники (врачи и медицинские сестры), работники образовательной сферы (воспитатели, педагоги) и, несомненно, преподаватели вузов.

Внешние факторы (детерминанты) профессионального выгорания — это условия рабочей среды, социальная и психологическая обстановка в коллективе, адаптация к процессам модернизации системы высшей школы, а также экономическая и политическая ситуация в России и в мире.

Внутренние факторы (детерминанты) профессионального выгорания — личностные характеристики, психологические условия жизни, а также материальная и моральная мотивация, цели и установки в профессиональной сфере и в жизни.

Практически во всех научных публикациях последнего времени, посвященных проблеме профессионального выгорания профессорско-преподавательского состава, указывается, что на первом месте по уровню влияния находятся такие внешние детерминанты, как интенсивность труда (рост объема преподавательской, научно-исследовательской и административной нагрузки), неудовлетворительный размер оплаты труда и неблагоприятная социально-психологическая обстановка в коллективе. На втором месте по уровню влияния — внутренние детерминанты, такие особенности личностных характеристик, как перфекционизм, низкая стрессоустойчивость, пол, возраст, длительность трудового стажа и др. (Герасимова, Деменчук, 2021).

Анализ значимых детерминантов профессионального выгорания у преподавателей вузов требует более детального рассмотрения как внешних, так и внутренних факторов, способствующих развитию этого синдрома. Как уже отмечалось, внешняя область детерминантов, связанная с условиями рабочей среды, часто играет первостепенную роль. Анализируя внутреннюю область детерминантов, следует отметить, что личностные особенности играют важную роль в том, как современный преподаватель справляется с профессиональными трудностями.

Профессиональное выгорание у преподавателей высшей школы, как и у других категорий работников, имеет существенные отличия от обычной усталости, как по уровню воздействия на человека, так и по длительности, последствиям и механизмам развития. В то время как усталость — это естественное состояние, возникающее после интенсивной работы и проходящее после отдыха, профессиональное выгорание представляет собой хроническое состояние, которое не исчезает после выходных или отпуска (Блинков, Лебединцева, 2018).

Таким образом, исследование комплекса значимых детерминантов профессионального выгорания у преподавателей вузов — важный шаг на пути к разработке эффективных мер профилактики и коррекции этого синдрома. Необходимо учитывать как внешние факторы, связанные с условиями труда, так и внутренние факторы, связанные с личностными особенностями преподавателей, для того чтобы создать благоприятную рабочую среду и помочь преподавателям сохранить свое здоровье и профессиональную эффективность.

**Цель настоящего исследования:** анализ детерминантов профессионального выгорания у преподавателей высших учебных заведений.

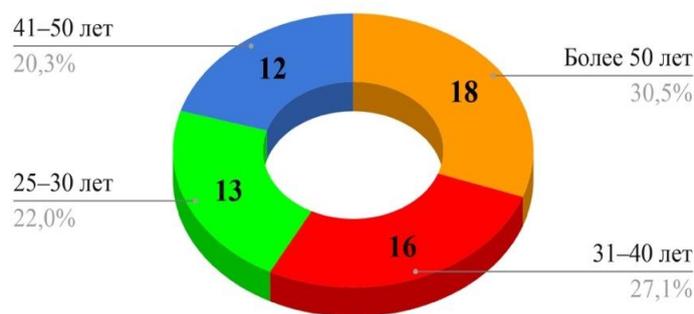
**Гипотеза:** оптимальный мотивационный комплекс ( $ВМ > ВПМ > ВОМ$  или  $ВМ = ВПМ > ВОМ$ , где  $ВМ$  — внутренняя мотивация,  $ВПМ$  — внешняя положительная мотивация,  $ВОМ$  — внешняя отрицательная мотивация) в сочетании с высоким уровнем осмысленности жизни выступает защитным фактором от профессионального выгорания (по всем трем шкалам:

эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция личных достижений). Благоприятное сочетание мотивации и смысложизненных ориентаций снижает риск выгорания.

### Материалы и методы

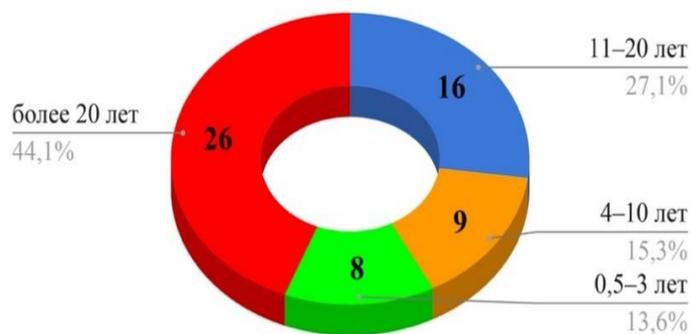
В исследовании приняли участие 59 респондентов в возрасте 25—70 лет. Все респонденты являются преподавателями вузов Москвы. Из них 72,9% женщины и 27,1% мужчины.

Респонденты представлены четырьмя возрастными группами (рис. 1).



**Рис. 1.** Распределение респондентов по возрасту  
**Fig. 1.** Distribution of respondents by age

88,1% участников исследования имеют степень кандидата или доктора наук. По стажу работы респонденты разделены на четыре группы (рис. 2).



**Рис. 2.** Распределение респондентов по стажу работы  
**Fig. 2.** Distribution of respondents by length of service

81,4% опрошенных имеют очную форму занятости, 18,6% респондентов совмещают очную и заочную формы работы.

Опрос проведен в 2025 году в онлайн-форме с использованием платформы сервиса Online Test Pad без ограничений по времени, со стороны участников было получено информированное согласие.

В эмпирическом исследовании применялись следующие методики:

1. Опросник профессионального «выгорания» (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой), предназначенный для диагностики профессионального выгорания и

состоящий из 22 утверждений, которые используются для выявления уровня выгорания по трем шкалам: «Эмоциональное истощение», «Деперсонализация» и «Редукция личных (профессиональных) достижений» (Maslach, Leiter, Schaufeli, 2001).

2. Тест смысложизненных ориентаций в адаптации Д.А. Леонтьева, который включает 20 пар противоположных утверждений и состоит из пяти субшкал (Осин, Кошелева, 2020).

Три из них — «Цели», «Процесс», «Результат» — отражают смысложизненные ориентации в будущем, настоящем и прошлом соответственно. Две другие субшкалы — «Локус контроля — Я» и «Локус контроля — Жизнь» — характеризуют разные стороны внутреннего локуса контроля. Кроме того, рассчитывается общий показатель осмысленности жизни, являющийся интегральным показателем, путем суммирования баллов по всем 20 утверждениям методики.

3. Опросник мотивации профессиональной деятельности К. Замфир в адаптации А.А. Реана, содержащий 7 мотивов профессиональной деятельности (в том числе профессионально-педагогической), которым нужно было дать оценку (Реан, 1999). На основании этих оценок рассчитывались показатели внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной мотивации (ВПМ) и внешней отрицательной мотивации (ВОМ). Затем по полученным результатам определялся тип мотивационного комплекса личности. К оптимальным мотивационным комплексам относят следующие типы сочетаний:  $ВМ > ВПМ > ВОМ$  и  $ВМ = ВПМ > ВОМ$ .

При анализе данных применялась описательная статистика. Для обработки и анализа данных были использованы корреляционный (коэффициент ранговой корреляции Спирмена) и однофакторный дисперсионный анализ ANOVA, независимыми переменными являлись показатели мотивации профессиональной деятельности и показатели осмысленности жизни, а зависимой переменной — показатели профессионального выгорания (эмоциональное истощение, деперсонализация и редукция личных достижений).

При сравнении групп использовались: параметрические методы при подтверждении предположения о нормальности распределения (t-тест Стьюдента) и непараметрические методы (U-тест Манна-Уитни). Обработка данных осуществлена с использованием программ JASP и Excel.

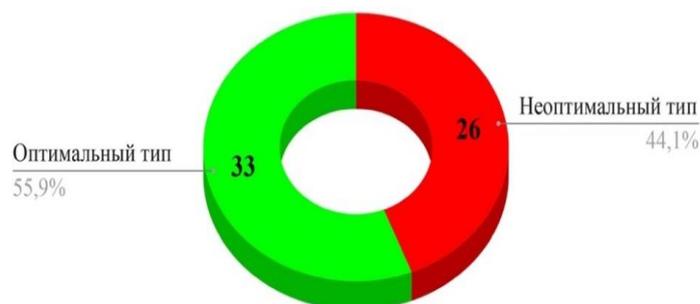
## Результаты

На первом этапе мы выделили группы педагогов по особенностям профессиональной мотивации. За основу мы взяли соотношение типов по опроснику мотивации профессиональной деятельности К. Замфир и показателя осмысленности жизни.

Группа 1 включала с себя педагогов, имеющих оптимальные типы мотивационного комплекса личности (МКЛ) и высокий уровень общего показателя осмысленности жизни (ОЖ).

Группа 2 включала в себя педагогов с неоптимальным типом МКЛ и низким уровнем общего показателя ОЖ.

На рис. 3 представлено распределение респондентов по типам мотивационного комплекса личности.



**Рис. 3.** Распределение респондентов по типам мотивационного комплекса личности  
**Fig. 3.** Distribution of respondents by types of motivational personality complex

Анализ результатов проведения опросника профессионального «выгорания» показал, что у 54,3% респондентов сформирован высокий или очень высокий уровень эмоционального истощения.

Далее мы сравнили показатели профессионального выгорания у выделенных групп.

При сравнении уровня эмоционального истощения между двумя группами был применен t-тест Стьюдента, так как предположение о нормальности не нарушено (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

**Результаты t-теста Стьюдента и U-критерий Манна-Уитни для групп с оптимальным и неоптимальным типом мотивационного комплекса личности**  
**Results of the Student's t-test and the Mann-Whitney U-test for groups with optimal and non-optimal types of motivational personality complex**

Показатели профессионального выгорания (ОПВ) / Indicators of professional burnout (PBQ)	Test	Statistic	df	p	Средние значения группы 1 / Average values of group 1	Средние значения группы 2 / Average values of group 2
Эмоциональное истощение / Emotional exhaustion	Student	-4,131*	23	< ,001	21,4	33,2
Деперсонализация / Depersonalization	Mann-Whitney	8,000		0,012	8,1	12,6
Редукция личных достижений / Reduction of personal achievements	Mann-Whitney	75,800		0.020	32,5	23,7

*Примечание:* ОПВ — Опросник профессионального выгорания; «\*» —  $p < 0,01$ ; критические значения коэффициента —  $p < 0,001$ —3,7676.

*Note:* PBQ — Professional Burnout Questionnaire; «\*» —  $p < 0.001$ ; critical values of the coefficient —  $p < 0.001$ —3.7676.

Результаты теста ( $t = -4,131$ ,  $df = 23$ ,  $p < 0,001$ ) однозначно указывают на то, что существует статистически значимая разница в уровне эмоционального истощения между группой 1 и группой 2. Респонденты с оптимальным типом МКЛ и высоким общим показателем ОЖ демонстрируют значительно более низкий уровень эмоционального истощения (табл. 1).

При сравнении деперсонализации между двумя группами был применен U-критерий Манна-Уитни, так как предположение о нормальности нарушено в группе 1 и погранично в группе 2. Результаты теста ( $U = 8,000$ ,  $p = 0,012$ ) показывают, что существует статистически значимая разница в уровне деперсонализации между группами 1 и 2, причем группа с оптимальным типом МКЛ и высоким общим показателем ОЖ демонстрирует более низкий уровень деперсонализации (табл. 1).

При сравнении редукции личных достижений между двумя группами был применен U-критерий Манна-Уитни (табл. 2), так как предположение о нормальности нарушено в группе 2. Полученные данные ( $U = 73,500$ ,  $p = 0,020$ ) свидетельствуют о статистически значимой разнице в уровне редукции личных достижений между двумя группами. Респонденты с оптимальным типом МКЛ и высоким общим показателем ОЖ демонстрируют значительно более высокий уровень редукции личных достижений (табл. 1).

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о статистически значимых различиях между двумя группами по всем трем шкалам, что подтверждает гипотезу о том, что оптимальный мотивационный комплекс совместно с высоким уровнем осмысленности жизни защищает от профессионального выгорания.

Также проведена проверка на значимость такого фактора, влияющего на уровень профессионального выгорания, как пол. Результаты проведенного сравнения различий показателей профессионального выгорания по t-тесту Стьюдента и U-критерию Манна-Уитни между преподавателями мужского и женского пола представлены в табл. 2.

Таблица 2 / Table 2

**Различия показателей профессионального выгорания преподавателей в зависимости от пола**

**Differences in teacher burnout rates by gender**

Показатели профессионального выгорания (ОПВ) / Indicators of professional burnout (PBQ)	Test	Statistic	df	p	Средние значения респондентов в мужского пола / Average values of male respondents	Средние значения респондентов в женского пола / Average values of female respondents
Эмоциональное истощение / Emotional exhaustion	Student	0,728*	5 7	> 0,0 5	25,69	26,47
Деперсонализация / Depersonalization	Mann-Whitney	0,397		≥ 0,05	15,38	13,35

Редукция личных достижений / Reduction of personal achievements	Mann-Whitney	0,952	$\geq$ 0,05	35,25	35,30
---	--------------	-------	----------------	-------	-------

*Примечание:* ОПВ — Опросник профессионального выгорания; «\*» —  $p > 0,05$ ; критические значения коэффициента —  $p < 0,05$ —2,0040.

*Note:* PBQ — Professional Burnout Questionnaire; «\*» —  $p > 0.05$ ; critical values of the coefficient —  $p < 0.05$ —2.0040.

На основе проведенного анализа можно заключить, что в выборке преподавателей пол респондентов не является значимым фактором, влияющим на уровень профессионального выгорания. У респондентов мужского и женского пола не выявлены различия в уровнях выгорания по всем трем шкалам: эмоциональному истощению, деперсонализации и редукции личных достижений.

Была проведена проверка значимости стажа как фактора, влияющего на уровень профессионального выгорания; результаты представлены в табл. 3.

Таблица 3 / Table 3

**Результаты однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) показателей профессионального выгорания с разным стажем работы**  
**Results of one-way analysis of variance (ANOVA) of professional burnout indicators with different length of service**

Показатели профессионального выгорания (ОПВ) / Indicators of professional burnout (PBQ)	Показатели ANOVA / ANOVA indicators		Средние значения (стаж работы) / Average values (work experience)			
	F	p	0,5–3 лет / 0,5–3 years	4–10 лет / 4–10 years	11–20 лет / 11–20 years	более 20 лет / more than 20 years
Эмоциональное истощение / Emotional exhaustion	0,399	$p > 0,05$	30,13	25,89	24,50	26,27
Деперсонализация / Depersonalization	0,784	$p > 0,05$	15,25	14,33	13,44	13,62
Редукция личных достижений / Reduction of personal achievements	0,828	$p > 0,05$	35,25	35,44	36,06	34,77

*Примечание:* ОПВ — Опросник профессионального выгорания; «\*» —  $p > 0,05$ ; критические значения коэффициента —  $p < 0,05$ —2,0040.

*Note:* PBQ — Professional Burnout Questionnaire; «\*» —  $p > 0.05$ ; critical values of the coefficient —  $p < 0.05$ —2.0040.

Проведенный дисперсионный анализ (ANOVA) не выявил статистически значимого влияния стажа работы ни на одну из трех шкал профессионального выгорания.

Результаты проведенного корреляционного анализа (коэффициент ранговой корреляции Спирмена) показывают сложную взаимосвязь между показателями профессионального выгорания и смысложизненными ориентациями (табл. 4) и показателями профессионального выгорания и мотивацией (табл. 5).

Таблица 4 / Table 4

**Показатели корреляции профессионального выгорания и смысложизненных ориентаций респондентов (N = 59)**

**Correlation indicators of professional burnout and life-purpose orientations of respondents (N = 59)**

Показатели профессионального выгорания (ОПВ) / Indicators of professional burnout (PBQ)	Показатели смысложизненных ориентаций (ОСЖО) / Indicators of life-meaning orientations (QMLO)	Spearman's Rho		p
Эмоциональное истощение / Emotional exhaustion	Цели / Goals	-0.565	***	< .001
Эмоциональное истощение / Emotional exhaustion	Процесс / Process	-0.454	***	< .001
Эмоциональное истощение / Emotional exhaustion	Результат / Result	-0.533	***	< .001
Эмоциональное истощение / Emotional exhaustion	Локус контроля — я / Locus of control — I	-0.553	***	< .001
Эмоциональное истощение / Emotional exhaustion	Локус контроля — жизнь / Locus of control is life	-0.503	***	< .001
Эмоциональное истощение / Emotional exhaustion	Общий показатель ОЖ / Overall meaning LS	-0.603	***	< .001
Деперсонализация / Depersonalization	Цели / Goals	-0.497	***	< .001
Деперсонализация / Depersonalization	Процесс / Process	-0.436	***	< .001
Деперсонализация / Depersonalization	Результат / Result	-0.422	***	< .001
Деперсонализация / Depersonalization	Локус контроля — я / Locus of control — I	-0.456	***	< .001
Деперсонализация / Depersonalization	Локус контроля — жизнь / Locus of control is life	-0.485	***	< .001
Деперсонализация / Depersonalization	Общий показатель ОЖ / Overall meaning LS	-0.489	***	< .001
Редукция личных достижений / Reduction of personal achievements	Цели / Goals	0.449	***	< .001
Редукция личных достижений / Reduction of personal achievements	Процесс / Process	0.404	**	0.002

Редукция личных достижений / Reduction of personal achievements	Результат / Result	0.276	*	0.034
Редукция личных достижений / Reduction of personal achievements	Локус контроля — я / Locus of control — I	0.364	**	0.005
Редукция личных достижений / Reduction of personal achievements	Локус контроля — жизнь / Locus of control is life	0.353	**	0.006
Редукция личных достижений / Reduction of personal achievements	Общий показатель ОЖ / Overall meaning LS	0.408	**	0.001

*Примечание:* ОПВ — Опросник профессионального выгорания; ОЖО — Опросник смысложизненных ориентаций; «\*» —  $p < 0,05$ ; критические значения коэффициента  $p < 0,05—0,256$ ; «\*\*» —  $p < 0,01$ ; критические значения коэффициента  $p < 0,01—0,333$ ; «\*\*\*» —  $p < 0,001$ ; критические значения коэффициента  $p < 0,001—0,418$ .

*Note:* PBQ — Professional Burnout Questionnaire; QMLO — Questionnaire of meaning in life orientations; «\*» —  $p < 0.05$ ; critical values of the coefficient  $p < 0.05—0.256$ ; «\*\*» —  $p < 0.01$ ; critical values of the coefficient  $p < 0.01—0.333$ ; «\*\*\*» —  $p < 0.001$ ; critical values of the coefficient  $p < 0.001—0.418$ .

Таблица 5 / Table 5

**Показатели корреляции профессионального выгорания и мотивации респондентов (N = 59)**

**Correlation indicators of professional burnout and motivation of respondents (N = 59)**

Показатели профессионального выгорания (ОПВ) / Indicators of professional burnout (PBQ)	Показатели мотивации (ОМПД) / Motivation indicators (QPM)	Spearman's		p
		Rho		
Эмоциональное истощение / Emotional exhaustion	Внутренняя мотивация / Intrinsic motivation	-0.330	*	0.011
Эмоциональное истощение / Emotional exhaustion	Внешняя положительная мотивация / External positive motivation	-0.007		0.958
Эмоциональное истощение / Emotional exhaustion	Внешняя отрицательная мотивация / External negative motivation	0.005		0.970
Деперсонализация / Depersonalization	Внутренняя мотивация / Intrinsic motivation	-0.200		0.129
Деперсонализация / Depersonalization	Внешняя положительная мотивация / External positive motivation	0.093		0.484
Деперсонализация / Depersonalization	Внешняя отрицательная мотивация / External negative motivation	0.009		0.945
Редукция личных достижений / Reduction of personal achievements	Внутренняя мотивация / Intrinsic motivation	0.226		0.086

Редукция личных достижений / Reduction of personal achievements	Внешняя положительная мотивация / External positive motivation	0.267	*	0.041
Редукция личных достижений / Reduction of personal achievements	Внешняя отрицательная мотивация / External negative motivation	-0.152		0.251

*Примечание:* ОПВ — Опросник профессионального выгорания; ОМПД — Опросник мотивации профессиональной деятельности; «\*» —  $p < 0,05$ ; критические значения коэффициента  $p < 0,05—0,256$ .

*Note:* PBQ — Professional Burnout Questionnaire; QPAM — Questionnaire of professional activity motivation; «\*» —  $p < 0.05$ ; critical values of the coefficient  $p < 0.05—0.256$ .

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод об обратно пропорциональной зависимости эмоционального истощения и всех субшкал СЖО и общего показателя осмысленности жизни, а также внутренней мотивации. Таким образом, высокий уровень эмоционального истощения имеет связь с низкими показателями осмысленности жизни, включая цели, процесс, результат, локус контроля и общий показатель ОЖ, и низким уровнем внутренней мотивации.

Также выявлены обратно пропорциональные зависимости деперсонализации и всех субшкал СЖО и общего показателя осмысленности жизни. Следует отметить отсутствие значимых взаимосвязей с показателями мотивации.

Выявлены взаимосвязи редукции личных достижений со всеми субшкалами СЖО, а также с внутренней мотивацией. С учетом того, что шкала редукции личных достижений реверсивная, чем выше уровень редукции личных достижений респондента, тем ниже показатели смысложизненных ориентаций и внутренней мотивации.

Следует отметить, что наиболее сильные связи со смысложизненными ориентациями присущи эмоциональному истощению.

### Обсуждение результатов

Исследование, проведенное среди 59 преподавателей вузов (72,9% женщин, 27,1% мужчин) с разным стажем работы и преимущественно высшим образованием второй и третьей степени, было направлено на изучение влияния мотивации и смысложизненных ориентаций на профессиональное выгорание.

Результаты показали, что более половины респондентов испытывают высокий или очень высокий уровень эмоционального истощения и деперсонализации. В то же время большинство из них сохраняют низкий уровень редукции личных достижений. Большинство опрошенных преподавателей характеризуются оптимальным типом мотивационного комплекса с преобладанием внутренней мотивации.

Сравнение группы респондентов с оптимальным мотивационным комплексом личности в сочетании с высоким уровнем осмысленности жизни и группы респондентов с неоптимальным мотивационным комплексом личности в сочетании с низким уровнем осмысленности жизни подтвердило гипотезу исследования: оптимальный мотивационный комплекс совместно с высоким уровнем осмысленности жизни выступает защитным фактором от профессионального выгорания по всем трем шкалам: эмоциональное истощение,

Камнева Е.В., Труфанов Т.В., Симонова М.М. (2026)  
Мотивационные детерминанты профессионального  
выгорания преподавателей вузов  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 172—191.

Kamneva E.V., Trufanov T.V., Simonova M.M. (2026)  
Motivational determinants of professional burnout among  
university teachers  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 172—191.

деперсонализация, редукция личных достижений. Пол респондентов не оказал статистически значимого влияния на уровень выгорания. Влияние стажа работы также не было статистически значимым, хотя наблюдалась тенденция к снижению эмоционального истощения и деперсонализации с увеличением стажа.

Корреляционный анализ подтвердил связь между показателями выгорания, смысложизненными ориентациями и мотивацией, в частности отрицательную связь выгорания с осмысленностью жизни и внутренней мотивацией. Таким образом, респонденты, не имеющие четких целей в будущем, не воспринимающие процесс своей жизни как интересный и наполненный смыслом, позитивно не оценивающие продуктивность уже прожитой жизни и не уверенные в своих силах и способности контролировать свою жизнь, более подвержены профессиональному выгоранию.

### Заключение

Результаты исследования подтвердили основную гипотезу эмпирического исследования, что оптимальный тип мотивационного комплекса личности (МКЛ) и высокий уровень общего показателя осмысленности жизни снижает риск профессионального выгорания преподавателей вузов. Основная цель исследования выполнена, задачи исследования были решены. В ходе исследования были выявлены статистически значимые различия между группами с оптимальным и неоптимальным типами мотивационного комплекса личности (МКЛ) и высоким уровнем общего показателя осмысленности жизни по всем шкалам профессионального выгорания: эмоциональному истощению, деперсонализации и редукции личных достижений. Респонденты, имеющие четкие цели в будущем, воспринимающие процесс своей жизни как интересный и наполненный смыслом, позитивно оценивающие продуктивность уже прожитой жизни и уверенные в своих силах и способности контролировать свою жизнь, менее подвержены эмоциональному истощению.

Не обнаружено статистически значимого влияния пола и стажа работы на уровень профессионального выгорания. Хотя описательная статистика указывала на некоторые различия между группами с разным стажем, дисперсионный анализ не подтвердил их статистическую значимость.

Корреляционный анализ выявил значимые связи между показателями выгорания, смысложизненными ориентациями и мотивацией. В частности, была подтверждена отрицательная связь между выгоранием (особенно эмоциональным истощением и деперсонализацией) и осмысленностью жизни, а также положительная связь между редукцией личных достижений и внутренней, а также внешней положительной мотивацией. Респонденты, не имеющие четких целей в будущем, не воспринимающие процесс своей жизни как интересный и наполненный смыслом, позитивно не оценивающие продуктивность уже прожитой жизни и не уверенные в своих силах и способности контролировать свою жизнь, более подвержены профессиональному выгоранию. Эти результаты подчеркивают важность развития смысложизненных ориентаций и поддержания внутренней мотивации для профилактики профессионального выгорания у преподавателей вузов.

Важно подчеркнуть, что профилактика профессионального выгорания у преподавателей высших учебных заведений обязательно требует комплексного подхода, включающего улучшение условий труда, создание поддерживающей корпоративной культуры, обеспечение доступа к программам повышения квалификации и психологической помощи. Особое

Камнева Е.В., Труфанов Т.В., Симонова М.М. (2026)  
Мотивационные детерминанты профессионального  
выгорания преподавателей вузов  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 172—191.

Kamneva E.V., Trufanov T.V., Simonova M.M. (2026)  
Motivational determinants of professional burnout among  
university teachers  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 172—191.

внимание необходимо уделять балансу между рабочими обязанностями и личной жизнью, а также совершенствованию навыков саморегуляции и стрессоустойчивости (Пожарская, 2017; Романова, 2021). Кроме того, необходимо внедрять программы наставничества и обмена опытом среди преподавателей, чтобы стимулировать профессиональный рост и поддержку внутри коллектива. Также стоит рассмотреть возможность введения удобного гибкого графика работы для каждого преподавателя.

**Перспективы исследования.** Полученные в ходе проведенного исследования данные могут быть использованы для дополнения практических рекомендаций по профилактике и коррекции профессионального выгорания у преподавательского состава. Но из-за небольшой выборки результаты сложно экстраполировать на всю генеральную совокупность. Необходимо продолжать дальнейшие исследования по детальному изучению механизмов взаимосвязи между выгоранием, мотивацией и смысложизненными ориентациями, а также разработку эффективных программ психологической поддержки преподавателей вузов.

## Список источников / References

1. Блинков, А.Н., Лебединцева, О.И. (2018). Профессиональное выгорание как следствие дефицита профессиональной готовности (на основе анализа научной литературы). *Акмеология. Безопасность профессиональной деятельности*, 1, 27—32. Blinkov, A.N., Lebedintseva, O.I. (2018). Professional burnout as a consequence of a lack of professional readiness (based on the analysis of scientific literature). *Acmeology. Safety of professional activities*. 1, 27—32. (In Russ.).
2. Богдан, Н.Н., Самсонова, Е.А. (2020). Эмоциональное выгорание у преподавателей вузов: способы выявления и предупреждения. *МНИЖ*, 6-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-vygoranie-u-prepodavateley-vuzov-sposoby-vyuavleniya-i-preduprezhdeniya> (дата обращения: 22.02.2026). Bogdan, N.N., Samsonova, E.A. (2020). Emotional burnout among university teachers: methods of detection and prevention. *MNIZH*, 6-2. (In Russ.). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-vygoranie-u-prepodavateley-vuzov-sposoby-vyuavleniya-i-preduprezhdeniya> (viewed: 22.02.2026).
3. Водопьянова, Н.Е., Старченкова, Е.С. (2024). *Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: практическое пособие*. 3-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт. Vodopyanova, N.E., Starchenkova, E.S. (2024). *Burnout syndrome. Diagnostics and prevention: a practical guide*. 3rd ed., rev. and expanded. Moscow: Yurait Publishing House. (In Russ.).
4. Герасимова, И.В., Деменчук, И.О. (2021). Синдром выгорания у преподавателей вузов в аспекте психологического отчуждения и утраты смыслов. *Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал*, 3, 2936. URL: <http://emissia.org/offline/2021/2936.htm> (дата обращения: 22.02.2026). Gerasimova, I.V., Demenchuk, I.O. (2021). Burnout syndrome in university teachers in the aspect of psychological alienation and loss of meaning. *The Emissia. Offline Letters: electronic scientific journal*, 3, 2936. (In Russ.). URL: <http://emissia.org/offline/2021/2936.htm> (viewed: 22.02.2026).
5. Ефимова, Г.З., Сорокин, А.Н., Грибовский, М.В. (2021). Идеальный педагог высшей школы: личностные качества и социально-профессиональные компетенции.

Камнева Е.В., Труфанов Т.В., Симонова М.М. (2026) Мотивационные детерминанты профессионального выгорания преподавателей вузов *Экстремальная психология и безопасность личности*, 3(1), 172—191.

Kamneva E.V., Trufanov T.V., Simonova M.M. (2026) Motivational determinants of professional burnout among university teachers *Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 172—191.

- Образование и наука*, 23(1), 202—230. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-1-202-230>
- Efimova, G.Z., Sorokin, A.N., Gribovsky, M.V. (2021). Ideal teacher of higher education: personal qualities and socio-professional competencies. *Education and Science*, 23(1), 202—230. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-1-202-230>
6. Зейналов, Г.Г., Стародубцева, Л.В., Немыкина, О.И. (2018). Понятие «профессиональное выгорание» в научном измерении. Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки, 9, 24—26. Zeynalov, G.G., Starodubtseva, L.V., Nemykina, O.I. (2018). The concept of “professional burnout” in the scientific dimension. *Humanitarian, socio-economic and social sciences*, 9, 24—26. (In Russ.).
7. Кокоева, Р.Т., Хетагов, В.К. (2019). Профессиональные компетенции преподавателя высшей школы. *Современные проблемы науки и образования*, 3. <https://doi.org/10.17513/spno.28800> Kokoeva, R.T., Khetagov, V.K. (2019). Professional competencies of a higher education teacher. *Modern problems of science and education*, 3. (In Russ.). <https://doi.org/10.17513/spno.28800>
8. Леонтьев, Д.А. *Тест смысложизненных ориентаций (СЖО)*. 2-е изд. М.: Смысл, 2006. Leontiev, D.A. *Test of life-meaning orientations (MLO)*. 2nd ed. Moscow: Smysl, 2006. (In Russ.).
9. Миронова, О.И., Ковалевская, Е.А. (2024). Взаимосвязь профессионального выгорания и ранних дезадаптивных схем у экстремальных психологов. *Психология и право*, 14(2), 185—198. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2024140214> Mironova, O.I., Kovalevskaya, E.A. (2024). The relationship of professional burnout to early maladaptive schemas in emergency psychologists. *Psychology and Law*, 14(2), 185—198. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/psylaw.2024140214>
10. Никулина, И.В. (2023). Профессиональное выгорание преподавателей вуза. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки*, 25(90), 32—37. <https://doi.org/10.37313/2413-9645-2023-25-90-32-37> Nikulina, I.V. (2023). Professional burnout of university teachers. *Bulletin of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. Social, humanitarian, medical and biological sciences*, 25(90), 32—37. (In Russ.). <https://doi.org/10.37313/2413-9645-2023-25-90-32-37>
11. Осин, Е.Н., Кошелева, Н.В. (2020). Тест смысложизненных ориентаций: новые данные о структуре и валидности. *Вопросы психологии*, 66(6), 150—163. Osin, E.N., Kosheleva, N.V. (2020). Test of meaning-based orientations: new data on the structure and validity. *Questions of Psychology*, 66(6), 150—163. (In Russ.).
12. Пожарская, Е.Л., Камнева, Е.В., Мочалов, Е.В., Елдин, М.А. (2017). Профилактика «эмоционального выгорания» как средство сохранения здоровья преподавателей. *Психология спорта*, 9, 51—53. Pozharskaya, E.L., Kamneva, E.V., Mochalov, E.V., Eldin, M.A. (2017). Prevention of “Emotional Burnout” as a Means of Maintaining the Health of Teachers. *Sport Psychology*, 9, 51—53. (In Russ.).

Камнева Е.В., Труфанов Т.В., Симонова М.М. (2026)  
Мотивационные детерминанты профессионального  
выгорания преподавателей вузов  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 172—191.

Kamneva E.V., Trufanov T.V., Simonova M.M. (2026)  
Motivational determinants of professional burnout among  
university teachers  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 172—191.

13. Пряжников, Н.С., Белоусов, М.В. (2023). Феномен профессионального выгорания личности специалиста в процессе профессиогенеза. *Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология»*, 3, 76—86. <https://doi.org/10.26456/vtppsyped/2023.3.076>  
Pryazhnikov, N.S., Belousov, M.V. (2023). The phenomenon of professional burnout of a specialist's personality in the process of profession genesis. *Bulletin of Tver State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 3, 76—86. (In Russ.). <https://doi.org/10.26456/vtppsyped/2023.3.076>
14. Реан, А.А. (1999). *Психология изучения личности: учебное пособие*. СПб.: Изд-во Михайлова В.А.  
Rean, A.A. (1999). *Psychology of the Study of Personality: A Textbook*. St. Petersburg: Mikhailov V.A. Publishing House. (In Russ.).
15. Романова, Е.В., Пронина, Н.А. (2021). Построение эффективной модели управления стрессом в образовательном процессе у преподавателей вузов. *Научно-методический электронный журнал. Педагогические науки*, 4, 67.  
Romanova, E.V., Pronina, N.A. (2021). Building an effective model of stress management in the educational process for university teachers. *Scientific and methodological electronic journal. Pedagogical sciences*, 4, 67. (In Russ.).
16. Самсонова, Е.А. (2022). Социологические факторы влияния образовательной среды на профессиональное выгорание преподавателей вузов. *Вестник Института социологии*, 13(3), 179—192. <https://doi.org/10.19181/vis.2022.13.3.837>  
Samsonova, E.A. (2022). Sociological factors of the influence of the educational environment on the professional burnout of university teachers. *Bulletin of the Institute of Sociology*, 13(3), 179—192. (In Russ.). <https://doi.org/10.19181/vis.2022.13.3.837>
17. Смирнова, Е.В., Поштарева, Т.В. (2022). Исследование профессионального выгорания преподавателей. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*, 5, 219—227. <https://doi.org/10.37493/2307-907X.2022.5.25>  
Smirnova, E.V., Poshtareva, T.V. (2022). Study of professional burnout of teachers. *Bulletin of the North Caucasus Federal University*, 5, 219—227. (In Russ.). <https://doi.org/10.37493/2307-907X.2022.5.25>
18. Alwaely, S.A., Jarrah, H. (2020). Occupational Burnout and its relation to Academic Staff Performance at Al Ain University, College of Education (Evaluation Study). *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 8(3), 19—28. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2020-8-3-19-28>
19. Dashper, K., Fletcher, T. (2019). "Don't call me an Academic": Professional identity and struggles for legitimacy within the vocational field of events management higher education. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 25(2), 1—10. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2019.100201>
20. Gilmour, A.F., Sandilos, L.E. (2023). The Crucial Role of Administrators in Shaping Working Conditions for Teachers of Students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 31(1), 109. <https://doi.org/10.1177/10634266221149933>
21. Freudenberger, H.J. (1974). Staff Burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159—165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>

Камнева Е.В., Труфанов Т.В., Симонова М.М. (2026)  
Мотивационные детерминанты профессионального  
выгорания преподавателей вузов  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 172—191.

Kamneva E.V., Trufanov T.V., Simonova M.M. (2026)  
Motivational determinants of professional burnout among  
university teachers  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 172—191.

22. Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5(9), 16—22. <https://doi.org/10.1007/BF03286725>
23. Maslach, C., Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2(2), 97—113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
24. Maslach, C., Leiter, M.P., Schaufeli, W.B. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52, 397—422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
25. Rocha, F.L.R., de Jesus, L.C., Marziale, M.H.P., Henriques, S.H., Marôco, J. Campos, J.A.D. (2020). Burnout syndrome in university professors and academic staff members: psychometric properties of the Copenhagen Burnout Inventory — Brazilian version. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 33:11. <https://doi.org/10.1186/s41155-020-00151-y>

### Информация об авторах

*Елена Владимировна Камнева*, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и развития человеческого капитала, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (ФГБОУ ВПО «Финансовый университет при Правительстве РФ»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6165-1339>, e-mail: [ekamneva@fa.ru](mailto:ekamneva@fa.ru)

*Тимофей Владиславович Труфанов*, студент факультета социальных наук и массовых коммуникаций, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (ФГБОУ ВПО «Финансовый университет при Правительстве РФ»), Москва, Российская Федерация, e-mail: [225119@edu.fa.ru](mailto:225119@edu.fa.ru)

*Маргарита Михайловна Симонова*, кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и развития человеческого капитала, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (ФГБОУ ВПО «Финансовый университет при Правительстве РФ»), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2232-6920>, e-mail: [mmsimonova@fa.ru](mailto:mmsimonova@fa.ru)

### Information about the authors

*Elena V. Kamneva*, PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Human Capital Development, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6165-1339>, e-mail: [ekamneva@fa.ru](mailto:ekamneva@fa.ru)

*Timofey V. Trufanov*, student of the Faculty of Social Sciences and Mass Communications, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation, e-mail: [225119@edu.fa.ru](mailto:225119@edu.fa.ru)

*Margarita M. Simonova*, PhD in Sociology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Human Capital Development, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2232-6920>, e-mail: [mmsimonova@fa.ru](mailto:mmsimonova@fa.ru)

### Вклад авторов

Камнева Е.В. — идея, организация исследования.

Симонова М.М. — написание статьи.

Камнева Е.В., Труфанов Т.В., Симонова М.М. (2026)  
Мотивационные детерминанты профессионального  
выгорания преподавателей вузов  
*Экстремальная психология и безопасность личности,*  
3(1), 172—191.

Kamneva E.V., Trufanov T.V., Simonova M.M. (2026)  
Motivational determinants of professional burnout among  
university teachers  
*Extreme Psychology and Personal Safety,*  
3(1), 172—191.

Симонова М.М., Труфанов Т.В. — сбор данных, обработка данных.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

### **Contribution of the authors**

Elena V. Kamneva — study concept, organization.

Margarita M. Simonova — article writing.

Margarita M. Simonova, Timofey V. Trufanov — data collection, data processing.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

### **Конфликт интересов**

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

### **Conflict of interest**

The authors declare no conflict of interest.

### **Декларация об этике**

Исследование проведено в соответствии с Хельсинкской декларацией и одобрено этической комиссией совета кафедры психологии и развития человеческого капитала Финансового университета при Правительстве Российской Федерации (протокол № 4 от 12.11.2025).

### **Ethics statement**

The study was conducted in accordance with the Declaration of Helsinki and approved by the Ethics Committee of the Council of the Department of Psychology and Human Capital Development of Financial University under the Government of the Russian Federation (report no. 4, 2025/11/12).

Поступила в редакцию 05.01.2026

Поступила после рецензирования 14.02.2026

Принята к публикации 15.02.2026

Опубликована 31.03.2026

Received 2026.01.05.

Revised 2026.02.14.

Accepted 2026.02.15.

Published 2026.03.31.

## МЕТОДИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ | METHODOLOGICAL TOOLS

Научная статья | Original paper

### Интенсивность использования цифровых технологий педагогами

Т.А. Финогенова<sup>1</sup>✉

<sup>1</sup>Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

✉ [tatiana07finogenova@gmail.com](mailto:tatiana07finogenova@gmail.com)

#### Резюме

**Контекст и актуальность.** Проведена стандартизация опросника «Интенсивность использования цифровых технологий». Опросник позволяет выявить частоту использования педагогами цифровых технологий в трех различных сферах (трудовой, досуговой, коммуникативной), которые отражены в шкалах. Опросник включает 15 утверждений (по 5 в каждой шкале) и общий балл, характеризующий общую интенсивность использования цифровых технологий. **Цель:** провести стандартизацию опросника интенсивности использования цифровых технологий педагогами в различных сферах деятельности (трудовой, досуговой, коммуникативной). **Методы и материалы.** Были использованы следующие методики: 1) опросник «Интенсивность использования цифровых технологий»; 2) методика «Оценка профессионального стресса» (К. Вейман); 3) шкала самооценки респондентами частоты использования цифровых технологий, которая включила в себя частоту использования цифровых технологий в целом и временные затраты на ежедневную работу в цифровой среде; 4) вычисление математических статистик: альфа Кронбаха для вычисления внутренней согласованности; коэффициент корреляции Спирмена для оценки перекрестной и субъективной валидности; среднее арифметическое и стандартное отклонение для определения средних нормативных значений. Испытуемые: 100 педагогов, осуществляющих профессиональную деятельность в учреждениях общего образования Российской Федерации. Средний возраст испытуемых  $40,88 \pm 11,38$  года. **Результаты.** Опросник обладает высокой надежностью и внутренней согласованностью (альфа Кронбаха = 0,855; 0,839; 0,776). Оценка перекрестной валидности показала наличие статистически значимых положительных корреляционных связей между всеми показателями опросника и уровнем профессионального стресса респондентов ( $r = 0,216—0,410$ ). Выявлена субъективная валидность разработанного опросника, что выражается в статистически значимых взаимосвязях со шкалой самооценки респондентами частоты использования цифровых технологий ( $r = 0,228—0,394$ ). Подтверждена

высокая синхронная надежность опросника ( $r = 0,414—0,745$ ). Приведены нормативно-возрастные значения показателей интенсивности использования цифровых технологий в трудовой деятельности педагогов для четырех возрастных групп: 1) до 35 лет; 2) 36—55 лет; 3) 56—65 лет; 4) старше 65 лет.

**Выводы.** Процедура стандартизации опросника и полученные психометрические характеристики, указывающие на высокую надежность, согласованность и валидность, позволяют его рекомендовать к применению в научных исследованиях для оценки интенсивности использования цифровых технологий педагогами в различных сферах деятельности.

**Ключевые слова:** опросник, цифровизация, цифровые технологии, педагоги, профессиональный стресс, надежность, валидность, согласованность

**Благодарности.** Автор выражает благодарность Т.Н. Березиной за научную идею и ценные консультации, а также Д.И. Саральповой, Ю.Ф. Фасхутдиновой, Г.В. Дутиковой, Я.А. Королевой и С.Д. Новиковой — за содействие и помощь в сборе эмпирических данных.

**Для цитирования:** Финогенова, Т.А. (2026). Интенсивность использования цифровых технологий педагогами. *Экстремальная психология и безопасность личности*, 3(1), 192—209. <https://doi.org/10.17759/epps.2026030110>

## The intensity of teachers' use of digital technologies

Т.А. Finogenova<sup>1</sup>✉

<sup>1</sup> Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ [tatiana07finogenova@gmail.com](mailto:tatiana07finogenova@gmail.com)

### Abstract

**Context and relevance.** The questionnaire “Intensity of use of digital technologies” has been standardized. The questionnaire allows us to identify the frequency of teachers using digital technologies in three different areas (labor, leisure, and communication), which are reflected in the scales. The questionnaire includes 15 statements (5 per scale) and a total score that characterizes the overall intensity of digital technology use. **Objective.** To standardize the questionnaire on the intensity of the use of digital technologies by teachers in various fields of activity (labor, leisure, communication). **Methods and materials.** The following techniques were used: 1) the questionnaire “Intensity of use of digital technologies”; 2) the methodology “Occupational stress assessment” (K. Weyman); 3) a self-report scale measuring respondents’ frequency of digital technology use, which included the frequency of digital technology use in general and the time spent on daily work in a digital environment; 4) calculation of mathematical statistics: Cronbach's alpha to calculate internal consistency; Spearman's correlation coefficient to assess cross-sectional and subjective validity; the arithmetic mean and standard deviation for determining the standard averages. The subjects: 100 teachers who carry out professional activities in general education institutions of the Russian Federation. The average age of the subjects was  $40,88 \pm 11,38$  years. **Results.** The questionnaire has high reliability and internal consistency (Cronbach's alpha = 0,855; 0,839; 0,776). The cross-validation

assessment showed the presence of statistically significant positive correlations between all the questionnaire indicators and the respondents' occupational stress level ( $r = 0,216—0,410$ ). Subjective validity was confirmed through significant correlations with self-reported frequency of digital technology use ( $r = 0,228—0,394$ ). The high synchronous reliability of the questionnaire was confirmed ( $r = 0,414—0,745$ ). Normative age-based values for digital technology use intensity were established for four age groups: 1) under 35 years old; 2) 36—55 years old; 3) 56—65 years old; 4) over 65 years old. **Conclusions.** The procedure for standardizing the questionnaire and the obtained psychometric characteristics, indicating high reliability, consistency and validity, allow it to be recommended for use in scientific research to assess the intensity of the use of digital technologies by teachers in various fields of activity.

**Keywords:** questionnaire, digitalization, digital technologies, teachers, professional stress, reliability, validity, consistency

**Acknowledgements.** The author expresses gratitude to T.N. Berezina for the scientific idea and valuable advice, as well as to D.I. Saralпова, Yu.F. Faskhutdinova, G.V. Dutikova, Ya.A. Koroleva and S.D. Novikova for their assistance in collecting empirical data.

**For citation:** Finogenova, T.A. (2026). The intensity of teachers' use of digital technologies. *Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 192—209. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/epps.2026030110>

## Введение

В современном мире информационные технологии уже давно интегрируются во все сферы жизни и деятельности человека, общества и государства, и стали ее неотъемлемой частью. Эти процессы не обошли стороной и систему образования как один из ключевых социальных институтов современного общества.

Активное внедрение цифровых технологий в образовательное пространство, в частности его средний сегмент (школы), существенно трансформировало образовательную систему, включая методы обучения и формы взаимодействия между всеми участниками данного процесса.

Государственные структуры уделили значительное внимание этому процессу. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда», реализуемый в рамках Национального проекта «Образование», направлен на создание и внедрение в образовательных организациях цифровой образовательной среды, а также обеспечение реализации цифровой трансформации системы образования. К 2024 году в рамках проекта была проведена работа по оснащению организаций современным оборудованием и развитию цифровых сервисов и контента для образовательной деятельности (Федеральный проект «Цифровая образовательная среда»).

Одним из главных преимуществ всеобъемлющей цифровой трансформации, значительно ускорившейся в период пандемии COVID-19, стала оперативность коммуникации и возможность расширения обратной связи между участниками образования. В своей статье И.В. Головина и Т.Я. Александрова приходят к выводу, что «обучение стало несравненно более гибким, мобильным, легко переходящим в онлайн-формат» (Головина, Александрова, 2024, с. 18).

Финогенова Т.А. (2026)  
Интенсивность использования цифровых технологий педагогами  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 192—209.

Finogenova T.A. (2026)  
The intensity of teachers' use of digital technologies  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 192—209.

Ряд ученых отмечает, что цифровые технологии могут положительно влиять на педагогическую деятельность и образовательную функцию в целом. Это объясняется тем, что современные школьники уверенно ориентируются в цифровом пространстве, активно используют гаджеты в своей повседневной жизни и проявляют повышенный интерес к инновационным технологиям. В связи с этим применение цифровых технологий будет способствовать повышению интереса и мотивации обучающихся к получению знаний, процессу воспитания и психологическому сопровождению (Березина, Бузанов, 2025; Иванова, Завязкина, 2025; Игнатъев, Иванова, Иванова, 2020). Кроме того, цифровые технологии способствуют развитию персонализированного и инклюзивного обучения (Рындак, Аллагулов, Челпаченко, 2021). Использование на занятиях видео, аудио, а также других нетрадиционных форматов демонстрации материала в разы повышает наглядность, восприятие, понимание и запоминание изучаемой темы. Использование педагогами цифровых ресурсов значительно сокращает время на выполнение трудовых функций (Токтарова, Ребко, 2025). С внедрением инновационных технологий заметно упростился процесс коммуникации субъектов образовательного процесса (педагогов, обучающихся, родителей) между собой. Н.С. Алпысбаева, Г.Н. Жолтаева, Г.Т. Абдуллина, Р.О. Асыллова подчеркивают, что для практикующего педагога одной из ключевых компетенций XXI века становится способность гармонично интегрировать цифровые технологии в образовательный процесс. Авторами сделан вывод о том, что требуется обратить внимание на опыт в составлении индивидуальных учебных планов, которые позволят педагогам учитывать все индивидуальные предпочтения и потребности своих учеников в обучении с помощью соответствующих цифровых ресурсов (Алпысбаева и др., 2025). В своей работе Е.В. Соболева, Т.Н. Суворова, М.М. Ниматулаев, С.Ю. Новоселова называют цифровизацию «условием успешной профессиональной самореализации педагога» (Соболева и др., 2020, с. 444).

Наряду с несомненными плюсами, сопряженными с внедрением цифровых технологий в образовательный процесс, большое число исследований в последние годы обращают внимание и на возможные риски. Так, чрезмерное обилие информации может ухудшать память, поскольку деградирует навык запоминания, в связи с доступностью сведений из самых разных источников. Структура мышления также претерпевает изменения: ухудшается структурирование, анализ и критическое восприятие получаемой информации (Вербицкий, 2019; Головина, Александрова, 2024). Как справедливо заметили И.В. Головина и Т.Я. Александрова, «в связи с этим небезосновательно ставится вопрос о когнитивной безопасности на фоне информационной перегрузки, превышающей интеллектуальные ресурсы личности» (Головина, Александрова, 2024, с. 19).

По мнению П.А. Кислякова и Е.А. Шмелевой, длительное онлайн-обучение создает угрозу психологической безопасности и вызывает коммуникативные трудности как у обучающихся, так и у педагогических сотрудников (Кисляков, Шмелева, 2023).

Другие авторы в своих работах в качестве психологических последствий цифровой активности педагогов называют формирование новой системы ценностей (Валеева, 2021), социальную отдаленность, угрозу для творческой самоорганизации (Баева, 2020; Истомина, 2025; Пашков, Пашкова, 2022), коммуникативные трудности (Вербицкий, 2019), цифровую зависимость, эмоциональное утомление и тревожность, риск ухудшения здоровья (Баева, 2020; Храпов, Баева, 2025), «постоянную доступность», стресс, эмоциональное выгорание (Дидичев, Трушкова, 2025; Fernández-Arias et al., 2024) и т. д.

Изучая цифровые технологии, Н. Zhang и J. Cao пришли к выводу, что любая прорывная технология имеет две стороны медали: «Когда мы переключаем наше внимание с расширяющего возможности потенциала технологий на основных участников образовательной экосистемы — учителей — открывается более сложная и полная напряженная картина. Быстрое развитие и проникновение технологий, создавая возможности для образования, также оказывают беспрецедентное психологическое воздействие и профессиональное давление на преподавательское сообщество, приводя к возникновению формы “образовательной тревожности”, характерной для нашего времени» (Zhang, Cao, 2025, с. 5).

Так или иначе, цифровизация образования — реалии современного мира. Следовательно, научное осмысление данного процесса должно начинаться с его диагностики, предполагающей разработку и использование валидных методов. Это, в свою очередь, создаст надежную основу для последующего предложения эффективных мер по оптимизации внедрения и минимизации возможных рисков и угроз. Анализ научной литературы показал, что количество методов изучения уровня цифровизации и интенсивности использования цифровых технологий в педагогической деятельности крайне ограничено. Работы отечественных авторов чаще всего посвящены выявлению критериев и оценке уровня цифровой грамотности и компетентности педагога (Бороненко и др., 2020; Бороненко, Федотова, 2021; Солдатова и др., 2013; Солдатова, Рассказова, Нестик, 2017), а зарубежных — особенностей использования информационно-коммуникационных технологий в обучении (Fernández-Arias et al., 2024; Tondeur et al., 2017; Usart, Cantabrana, Gisbert, 2021). Однако психодиагностический инструментарий для комплексной оценки интенсивности использования цифровых технологий педагогами в различных сферах жизнедеятельности представлен фрагментарно. В контексте обозначенной научной задачи настоящая статья посвящена стандартизации опросника интенсивности использования цифровых технологий педагогами.

## Материалы и методы

**Цель исследования:** провести стандартизацию опросника интенсивности использования цифровых технологий педагогами в различных сферах деятельности (трудовой, досуговой, коммуникативной).

### Методы исследования:

1. Опросник «Интенсивность использования цифровых технологий» (Приложение). Опросник позволяет выявить частоту использования педагогами цифровых технологий в трех различных сферах (трудовой, досуговой, коммуникативной), которые отражены в шкалах опросника:
  - 1) Степень интеграции цифровых технологий в трудовую сферу непосредственно связана с выполнением трудовых и профессиональных функций. Сюда относится использование цифровых инструментов для подготовки к занятиям, их организации и реализации, оценки знаний обучающихся, взаимодействия с субъектами образовательного процесса, а также профессионального развития, самообразования и повышения квалификации.
  - 2) Использование цифровых технологий в досуговой сфере зависит от частоты обращения к ним в рамках личных интересов и отдыха. Это характеризуется

следующими проявлениями: применение различных цифровых средств для организации свободного времени, расширения кругозора и удовлетворения личных информационных и других потребностей. Здесь учитывается время пользования социальными и развлекательными платформами: онлайн-игры, социальные сети, просмотр ленты новостей, видеороликов, фильмов, сериалов, чтение электронных книг. Уровень выраженности данной сферы указывает на цифровую включенность педагога в современную медиакультуру и проведение своего досуга в данной среде.

- 3) Интенсивность обращения к цифровым технологиям в коммуникативной сфере характеризуется активностью педагогов в межличностном взаимодействии. В рамках этой сферы рассматривается применение цифровых каналов в целях общения с друзьями, родственниками и членами семьи, неформальное общение с коллегами, а также поиск контактов по интернет-переписке.

Опросник включает 15 утверждений (по 5 в каждой шкале) и общий балл, отражающий общую интенсивность использования цифровых технологий. Каждое утверждение требует оценки, включающей четыре варианта ответов: от 0 — «никогда» до 4 — «почти всегда». Для определения результата подсчитывается сумма баллов по каждой шкале. Для общей шкалы суммируются баллы по всем трем шкалам.

2. Для оценки перекрестной валидности использовалась методика «Оценка профессионального стресса» (К. Вейман). Опросник предназначен для определения уровня стресса, связанного с профессиональной деятельностью. Он состоит из 15 вопросов, касающихся различных аспектов стрессовых воздействий на работника (например, перегрузки, характер взаимодействия с начальством, влияние работы на личную жизнь и др.). По инструкции испытуемым необходимо оценить каждый вопрос по частоте переживания соответствующей ситуации, используя 5-балльную шкалу. Сначала суммируются баллы по всем вопросам, а затем вычисляется среднее значение, которое и показывает уровень стресса. Высокие значения свидетельствуют о выраженном уровне профессионального стресса, тогда как низкие баллы указывают на его незначительную выраженность или отсутствие.
3. Для определения субъективной валидности применялась шкала самооценки респондентами частоты использования цифровых технологий. Шкала позволила оценить степень частоты применения цифровых инструментов в их деятельности. Участникам необходимо было ответить на 2 вопроса: 1) «Как часто используете цифровые технологии в рамках работы?» (варианты ответов: «1» — не использую; «2» — редко; «3» — время от времени; «4» — регулярно) — данный вопрос отражает частоту использования цифровых технологий в целом; 2) «Сколько времени в день Вы проводите за компьютером в рамках профессиональной деятельности (подготовка, документация, отчетность, переписка и т. д.)?» (варианты ответов: «1» — менее 2 часов; «2» — 2—4 часа; «3» — 5—6 часов; «4» — более 6 часов) — этот вопрос более конкретный, он оценивает временные затраты на ежедневную работу в цифровой среде.
4. Методы математической статистики:
  - коэффициент альфа Кронбаха применялся для вычисления внутренней согласованности;
  - коэффициент корреляции Спирмена использовался для оценки перекрестной и субъективной валидности;

— среднее арифметическое и стандартное отклонение подсчитывалось для определения средних нормативных значений по каждой шкале для разных возрастных категорий.

**Испытуемые:** 100 педагогов, осуществляющих профессиональную деятельность в учреждениях общего образования Российской Федерации. Средний возраст испытуемых  $40,88 \pm 11,38$  года.

**Этапы исследования:**

1. Изучение проблемного поля, анализ научной литературы по вопросам использования цифровых технологий в деятельности педагогов.
2. Разработка авторского опросника и шкалы самооценки частоты использования цифровых технологий.
3. Сбор эмпирических данных.
4. Математико-статистический анализ результатов, проверка надежности и валидности опросника.

**Результаты**

В табл. 1 приведены результаты вычисления внутренней согласованности с помощью коэффициента альфа Кронбаха.

Результаты табл. 1 указывают на достаточно высокую надежность опросника и его внутреннюю согласованность по всем выделенным шкалам: (альфа Кронбаха «Интенсивность использования цифровых технологий в трудовой деятельности» = 0,855; альфа Кронбаха «Интенсивность использования цифровых технологий в досуговой деятельности» = 0,839; альфа Кронбаха «Интенсивность использования цифровых технологий в общении» = 0,776).

Таблица 1 / Table 1

**Результаты вычисления внутренней согласованности опросника (альфа Кронбаха; N = 100)**

**The results of calculating the internal consistency of the questionnaire (Cronbach's alpha; N = 100)**

<b>Шкалы / Scales</b>	<b>Интенсивность использования цифровых технологий в трудовой деятельности / The intensity of the use of digital technologies in work</b>	<b>Интенсивность использования цифровых технологий в досуговой деятельности / The intensity of the use of digital technologies in leisure activities</b>	<b>Интенсивность использования цифровых технологий в общении / The intensity of the use of digital technologies in communication</b>
<b>Вопросы / Questions</b>			
Вопрос № 1 / Question № 1	2,68	1,34	0,71
Вопрос № 2 / Question № 2	2,36	1,5	1,6
Вопрос № 3 / Question № 3	1,86	1,86	1,17

Вопрос № 4 / Question № 4	2,32	2	1,68
Вопрос № 5 / Question № 5	2,74	1,64	1,76
<b>α Кронбаха / α Kronbach</b>	<b>0,855</b>	<b>0,839</b>	<b>0,776</b>

Определение синхронной надежности вычислялось нами также с помощью критерия ранговой корреляции Спирмена, результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2 / Table 2

**Оценка синхронной надежности опросника (r Спирмена; N = 100)**  
**Assessment of synchronous reliability of the questionnaire (r Спирмена; N = 100)**

№ вопроса / Question No.	Общая интенсивность использования цифровых технологий / The overall intensity of the use of digital technologies	
	r	p
№ 1	,594**	0,01
№ 2	,488**	0,01
№ 3	,416**	0,01
№ 4	,695**	0,01
№ 5	,624**	0,01
№ 6	,745**	0,01
№ 7	,723**	0,01
№ 8	,721**	0,01
№ 9	,645**	0,01
№ 10	,657**	0,01
№ 11	,414**	0,01
№ 12	,692**	0,01
№ 13	,626**	0,01
№ 14	,576**	0,01
№ 15	,622**	0,01

*Примечание:* «\*» — различия значимы на уровне 0,05; «\*\*» — различия значимы на уровне 0,01.

*Note:* «\*» — differences are significant at the 0.05 level; «\*\*» — differences are significant at the 0.01 level.

Как показано в табл. 2, все пункты методики имеют взаимосвязи на уровне  $p \leq 0,01$ . Следовательно, все 15 вопросов, направленные на измерение различных областей интенсивности использования цифровых технологий, отражают общий показатель.

Оценка перекрестной валидности опросника «Интенсивность использования цифровых технологий» с методикой «Оценка профессионального стресса» (К. Вейман) представлена в

табл. 3.

Таблица 3 / Table 3

**Оценка перекрестной валидности опросника (r Спирмена; N = 100)**  
**Assessment of the cross-validity of the questionnaire (Spearman's  $\rho$ ; N = 100)**

Шкала / Scale	Профессиональный стресс / Occupational stress	
	r	p
Интенсивность использования цифровых технологий в трудовой деятельности / The intensity of the use of digital technologies in work	,216*	0,05
Интенсивность использования цифровых технологий в досуговой деятельности / The intensity of the use of digital technologies in leisure activities	,338**	0,01
Интенсивность использования цифровых технологий в общении / The intensity of the use of digital technologies in communication	,410**	0,01
Общая интенсивность использования цифровых технологий / The overall intensity of the use of digital technologies	,385**	0,01

*Примечание:* «\*» — различия значимы на уровне 0,05; «\*\*» — различия значимы на уровне 0,01.

*Note:* «\*» — differences are significant at the 0.05 level; «\*\*» — differences are significant at the 0.01 level.

Как видно из табл. 3, все шкалы опросника имеют статистически достоверную положительную корреляционную связь с уровнем профессионального стресса: чем чаще педагоги пользуются различными цифровыми технологиями в целом ( $r = 0,385$ ;  $p \leq 0,01$ ) и по отдельности в трудовой ( $r = 0,216$ ;  $p \leq 0,05$ ), досуговой ( $r = 0,338$ ;  $p \leq 0,01$ ), коммуникативной ( $r = 0,410$ ;  $p \leq 0,01$ ) сферах, тем более выражены проявления у них профессионального стресса.

Также нами была определена субъективная валидность, для оценки которой был осуществлен корреляционный анализ r Спирмена (табл. 4).

Таблица 4 / Table 4

**Оценка субъективной валидности опросника (r Спирмена; N = 100)**  
**Assessment of the subjective validity of the questionnaire (Spearman's  $\rho$ ; N = 100)**

Шкала / Scale	Частота использования цифровых технологий в целом / The frequency of using digital technologies in general		Временные затраты на ежедневную работу в цифровой среде / Time spent on daily work in a digital environment	
	r	p	r	p

Интенсивность использования цифровых технологий в трудовой деятельности / The intensity of the use of digital technologies in work	,394**	0,01	,351**	0,01
Интенсивность использования цифровых технологий в досуговой деятельности / The intensity of the use of digital technologies in leisure activities	0,172	-	0,141	-
Интенсивность использования цифровых технологий в общении / The intensity of the use of digital technologies in communication	0,103	-	0,125	-
Общая интенсивность использования цифровых технологий / The overall intensity of the use of digital technologies	,282**	0,01	,228*	0,05

Примечание: «\*» — различия значимы на уровне 0,05; «\*\*» — различия значимы на уровне 0,01.

Note: «\*» — differences are significant at the 0.05 level; «\*\*» — differences are significant at the 0.01 level.

Результаты табл. 4 показывают, что «Интенсивность использования цифровых технологий в трудовой деятельности» ( $r = 0,394$ ;  $p \leq 0,01$ ;  $r = 0,282$ ;  $p \leq 0,01$ ) и общая шкала ( $r = 0,351$ ;  $p \leq 0,01$ ;  $r = 0,228$ ;  $p \leq 0,01$ ) имеют статистически достоверные корреляционные связи со шкалой самооценки респондентами частоты использования ими цифровых технологий.

Нормативно-возрастные показатели интенсивности использования цифровых технологий в трудовой деятельности педагогов были рассчитаны для четырех возрастных групп: 1) до 35 лет; 2) 36—55 лет; 3) 56—65 лет; 4) старше 65 лет. Результаты приведены в табл. 5.

Таблица 5 / Table 5

**Нормативно-возрастные показатели интенсивности использования цифровых технологий в трудовой деятельности педагогов (N = 100)**  
**Age-related indicators of the intensity of the use of digital technologies in the work of teachers (N = 100)**

Шкала / Scale	Возраст / Age			
	до 35 лет / under 35 years	36—55 лет / 36—55 years	56—65 лет / 56—65 years	старше 65 лет / over 65 years
Интенсивность использования цифровых технологий в трудовой деятельности / The intensity of the use of digital technologies in work	13,15±3,66	11,29±4,86	11,33±6,95	14,00±0,00

Интенсивность использования цифровых технологий в досуговой деятельности / The intensity of the use of digital technologies in leisure activities	10,91±4,13	7,39±4,98	5,22±3,67	6,50±0,71
Интенсивность использования цифровых технологий в общении / The intensity of the use of digital technologies in communication	8,94±3,51	6,11±4,15	3,67±3,04	11,00±4,24
Общая интенсивность использования цифровых технологий / The overall intensity of the use of digital technologies»	33,00±9,23	24,79±11,43	20,22±10,79	31,50±4,95

### Обсуждение результатов

Цель настоящей статьи заключалась в проведении стандартизации опросника интенсивности использования цифровых технологий педагогами в различных сферах деятельности (трудовой, досуговой, коммуникативной).

При разработке опросника было важно не перегрузить его количеством вопросов, но в то же время сделать его содержательно насыщенным и диагностически информативным. Поэтому авторами было принято решение включить 15 утверждений, равномерно распределенных по трем шкалам (по 5 вопросов). Такое количество пунктов является оптимальным для надежного измерения интенсивности использования цифровых технологий без избыточной нагрузки на респондентов.

Каждая из шкал охватывает ключевые области цифровой активности педагогов: 1) профессиональную (использование цифровых технологий в деятельности, связанной с рабочим процессом и трудовыми обязанностями), досуговую (применение цифровых ресурсов для отдыха, развлечений и личных интересов) и коммуникативную (цифровое общение с коллегами, друзьями и близкими). Равное количество вопросов в каждой шкале обеспечивает сбалансированность измерения, облегчает и ускоряет процедуру обработки полученных результатов и повышает точность их интерпретации как по отдельным шкалам, так и по общей интенсивности использования цифровых технологий.

Высокие показатели коэффициента  $\alpha$  Кронбаха (альфа Кронбаха = 0,855; 0,839; 0,776) свидетельствуют о том, что все вопросы структурированные, обоснованные и обеспечивают надежность всех выделенных шкал. Следовательно, оценка внутренней согласованности и синхронной надежности ( $r = 0,414—0,745$ ) подтвердила адекватность и логичность организации опросника.

Проверка перекрестной валидности показала наличие статистически значимых положительных корреляционных связей между всеми показателями опросника и уровнем профессионального стресса педагогов ( $r = 0,216—0,410$ ). Ученые отмечают, что активное и избыточное использование цифровых технологий становится дополнительным фактором когнитивной и эмоциональной нагрузки. Частое времяпровождение в цифровой среде может способствовать накоплению усталости, вызывает напряжение, повышает риск развития профессионального стресса (Fernández-Arias, 2024).

Полученный результат указывает на то, что использование цифровых технологий имеет двойственный характер. С одной стороны, оно расширяет возможности во всех сферах жизнедеятельности, оптимизирует образовательный процесс и педагогическую деятельность, повышает эффективность выполнения трудовых задач, увеличивает скорость получения информации, расширяет возможности для самоорганизации свободного времени и поддержания социальных контактов. С другой же — высокая вовлеченность в цифровое пространство может сопровождаться перегруженностью и повышением уровня профессионального стресса. Цифровизация требует от педагогических работников высокой концентрации, многозадачности и быстрой обработки информации, вследствие чего возникает психоэмоциональное напряжение и утомляемость. Эффект «постоянной доступности» не дает возможности для полноценного отдыха и восстановления.

Выявленная субъективная валидность опросника ( $r = 0,228—0,394$ ) указывает на то, что методика не только объективно измеряет интенсивность использования цифровых технологий педагогами, но и отражает их субъективное восприятие цифровой активности. Это подтверждается выявленными статистически значимыми положительными корреляционными связями между шкалами опросника и субъективной оценкой внедрения цифровых технологий в сферы жизнедеятельности.

Вычисление нормативно-возрастных значений показателей интенсивности использования цифровых технологий в трудовой деятельности педагогов позволяет анализировать интенсивность цифровой активности в разных возрастных группах: 1) до 35 лет; 2) 36—55 лет; 3) 56—65 лет; 4) старше 65 лет.

### Заключение

Разработанный нами опросник может рассматриваться как надежный психодиагностический инструмент для изучения интенсивности использования цифровых технологий педагогами в трех различных сферах деятельности: трудовой, досуговой, коммуникативной. Стандартизация осуществлена на педагогах ( $N = 100$ ), работающих в учреждениях общего образования. Методика имеет высокие психометрические характеристики, что подтверждается внутренней согласованностью (альфа Кронбаха = 0,855; 0,839; 0,776), синхронной надежностью ( $r = 0,414—0,745$ ), перекрестной ( $r = 0,216—0,410$ ) и субъективной ( $r = 0,228—0,394$ ) валидностью.

Опросник включает 15 утверждений (по 5 в каждой шкале) и общий балл, характеризующий общую интенсивность использования цифровых технологий. Такое количество вопросов обеспечивает простоту проведения диагностики и снижает утомляемость респондентов, не снижая при этом информативности методики. Расчет нормативных значений позволяет при интерпретации результатов учитывать нормы для разных возрастных категорий.

Таким образом, полученные результаты подтверждают научную и практическую значимость разработанного инструментария и возможность его использования в диагностических целях и при разработке психопрофилактических программ, направленных на обеспечение психологического благополучия педагогических работников в условиях цифровизации современного общества.

**Ограничения.** В исследовании анализировались данные одного замера, что, по нашему мнению, ограничивает возможности оценки устойчивости полученных результатов во

Финогенова Т.А. (2026)  
Интенсивность использования цифровых технологий педагогами  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 192—209.

Finogenova T.A. (2026)  
The intensity of teachers' use of digital technologies  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 192—209.

времени. В дальнейшем планируется проведение дополнительной психометрической проверки методики, включая оценку ретестовой надежности.

**Limitations.** The study analyzed data from a single measurement, which, in our opinion, limits the ability to assess the stability of the results obtained over time. In the future, it is planned to conduct an additional psychometric verification of the methodology, including an assessment of retest reliability.

## Список источников / References

1. Алпысбаева, Н.С., Жолтаева, Г.Н., Абдуллина, Г.Т., Асыллова, Р.О. (2025). Развитие у будущих учителей начального образования цифровых компетенций посредством интерактивных средств обучения. *Педагогика и психология*, 3, 346—374. <https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.78.3.022>  
Alpysbayeva, N.S., Zholtayeva, G.N., Abdullina, G.T., Asylova, R.O. (2025). Development of digital competencies of future primary school teachers through interactive learning tools. *Pedagogy and Psychology*, 3, 346—374. (In Russ.). <https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.78.3.022>
2. Баева, Л.В. (2020). Влияние цифровизации образования на человека в контексте проблемы безопасности. *Философия образования*, 20(2), 131—144. <https://doi.org/10.15372/PHE20200209>  
Baeva, L.V. (2020). The impact of digitalization of education on individuals in the context of security issues. *Philosophy of Education*, 20(2), 131—144. (In Russ.). <https://doi.org/10.15372/PHE20200209>
3. Березина, Т.Н., Бузанов, К.Э. (2025). Психологическая безопасность учащихся с ограниченными возможностями здоровья при использовании виртуальных технологий на занятиях физической культурой. *Экстремальная психология и безопасность личности*, 2(2), 61—81. <https://doi.org/10.17759/epps.2025020204>  
Berezina, T.N., Buzanov, K.E. (2025). Psychological safety of students with disabilities when using virtual technologies in physical education classes. *Extreme Psychology and Personal Safety*, 2(2), 61—81. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/epps.2025020204>
4. Бороненко, Т.А., Кайсина, А.В., Пальчикова, И.Н., Федотова, В.С. (2020). Развитие профессиональных компетенций учителя в эпоху цифровизации образования. В: *Перспективы и приоритеты педагогического образования в эпоху трансформаций, выбора и вызовов: сборник научных трудов* (с. 45—60). Казань: КФУ.  
Boronenko, T.A., Kaysina, A.V., Palchikova, I.N., Fedotova, V.S. (2020). Development of teachers' professional competencies in the era of digitalization of education. In: *Prospects and priorities of pedagogical education in the era of transformations, choices and challenges: Collection of scientific papers* (pp. 45—60). Kazan: KFedU Publ. (In Russ.).
5. Бороненко, Т.А., Федотова, В.С. (2021). Исследование цифровой компетентности педагогов в условиях цифровизации образовательной среды школы. *Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология*, 27(1), 51—61. <https://doi.org/10.18287/2542-0445-2021-27-1-51-61>  
Boronenko, T.A., Fedotova, V.S. (2021). Study of teachers' digital competence in the context of digitalization of the school educational environment. *Vestnik of Samara University. History,*

Финогенова Т.А. (2026)  
Интенсивность использования цифровых технологий педагогами  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 192—209.

Finogenova T.A. (2026)  
The intensity of teachers' use of digital technologies  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 192—209.

*Pedagogy, Philology*, 27(1), 51—61. (In Russ.). <https://doi.org/10.18287/2542-0445-2021-27-1-51-61>

6. Валеева, Г.В. (2021). Этические риски цифровой трансформации высшего образования. *Manuscript*, 14(11), 2343—2347. <https://doi.org/10.30853/mns210398>  
Valeeva, G.V. (2021). Ethical risks of digital transformation of higher education. *Manuscript*, 14(11), 2343—2347. (In Russ.). <https://doi.org/10.30853/mns210398>
7. Вербицкий, А.А. (2019). Проблемы и риски цифровизации обучения. В: *Психотехнологии в бизнесе и образовании: материалы IV международной научно-практической конференции* (с. 1—6). Саранск.  
Verbitsky, A.A. (2019). Problems and risks of digitalization of learning. In: *Psychotechnologies in business and education: Proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference* (pp. 1—6). Saransk. (In Russ.).
8. Головина, И.В., Александрова, Т.Я. (2024). Цифровизация образования: риски и последствия. *Образовательные ресурсы и технологии*, 1(46), 17—22. <https://doi.org/10.21777/2500-2112-2024-1-17-22>  
Golovina, I.V., Aleksandrova, T.Ya. (2024). Digitalization of education: risks and consequences. *Educational Resources and Technologies*, 1(46), 17—22. (In Russ.) <https://doi.org/10.21777/2500-2112-2024-1-17-22>
9. Дидичев, А.Ю., Трушкова, С.В. (2025). Цифровизация и ее воздействие на профессиональное выгорание. *Гуманитарный научный вестник*, 3, 91—97. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15189565>  
Didichev, A.Yu., Trushkova, S.V. (2025). Digitalization and its impact on professional burnout. *Humanitarian Scientific Bulletin*, 3, 91—97. (In Russ.). <https://doi.org/10.5281/zenodo.15189565>
10. Иванова, А.О., Завязкина, К.В. (2025). Коррекция тревожности и страхов студентов колледжа и вуза при помощи технологий виртуальной реальности. *Экстремальная психология и безопасность личности*, 2(2), 138—153. <https://doi.org/10.17759/epps.2025020208>  
Ivanova, A.O., Zavyazkina, K.V. (2025). Correction of anxiety and fears of college and university students using virtual reality technologies. *Extreme Psychology and Personal Safety*, 2(2), 138—153. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/epps.2025020208>
11. Игнатъев, В.П., Иванова, А.С., Иванова, М.Д. (2020). ИКТ-компетентность педагога как основа цифровой грамотности обучающихся. *Современные проблемы науки и образования*, 2, 56. <https://doi.org/10.17513/spno.29709>  
Ignatiev, V.P., Ivanova, A.S., Ivanova, M.D. (2020). ICT competence of a teacher as the basis of students' digital literacy. *Modern Problems of Science and Education*, 2, 56. (In Russ.). <https://doi.org/10.17513/spno.29709>
12. Истомина, О.Б. (2025). Искусственный интеллект в современном образовательном пространстве: за и против. *Профессиональное образование в современном мире*, 15(1), 13—18. <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-2>  
Istomina, O.B. (2025). Artificial intelligence in the modern educational space: pros and cons.

Финогенова Т.А. (2026)  
Интенсивность использования цифровых технологий педагогами  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 192—209.

Finogenova T.A. (2026)  
The intensity of teachers' use of digital technologies  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 192—209.

*Professional Education in the Modern World*, 15(1), 13—18. (In Russ.).  
<https://doi.org/10.20913/2618-7515-2025-1-2>

13. Кисляков, П.А., Шмелева, Е.А. (2023). Психологическая безопасность и коммуникативные трудности преподавателей и студентов при длительном онлайн-обучении. *Высшее образование в России*, 32(1), 148—168. (In Russ.)  
<https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-1-148-168>  
Kislyakov, P.A., Shmeleva, E.A. (2023). Psychological safety and communication difficulties of teachers and students during long-term online training. *Higher Education in Russia*, 32(1), 148—168. (In Russ.). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-1-148-168>
14. Пашков, М.В., Пашкова, В.М. (2022). Проблемы и риски цифровизации высшего образования. *Высшее образование в России*, 31(3), 40—57. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-3-40-57>  
Pashkov, M.V., Pashkova, V.M. (2022). Problems and risks of digitalization in higher education. *Higher Education in Russia*, 31(3), 40—57. (In Russ.). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-3-40-57>
15. Рындак, В.Г., Аллагулов, А.М., Челпаченко, Т.В. (2021). Цифровые технологии как средство развития инклюзивного образования. *Вестник Оренбургского государственного университета*, 3, 70—78. <https://doi.org/10.25198/1814-6457-231-70>  
Ryndak, V.G., Allagulov, A.M., Chelpachenko, T.V. (2021). Digital technologies as a means of developing inclusive education. *Vestnik of Orenburg State University*, 3, 70—78. (In Russ.). <https://doi.org/10.25198/1814-6457-231-70>
16. Соболева, Е.В., Суворова, Т.Н., Ниматулаев, М.М., Новоселова, С.Ю. (2020). Возможности интерактивных сервисов для совершенствования подготовки будущих педагогов цифровой школы. *Перспективы науки и образования*, 3(45), 441—458. <https://doi.org/10.32744/pse.2020.3.32>  
Soboleva, E.V., Suvorova, T.N., Nimatulaev, M.M., Novoselova, S.Yu. (2020). Opportunities of interactive services to improve the training of future digital school teachers. *Perspectives of Science and Education*, 3(45), 441—458. (In Russ.). <https://doi.org/10.32744/pse.2020.3.32>
17. Солдатова, Г.У., Нестик, Т.А., Рассказова, Е.И., Зотова, Е.Ю. (2013). *Цифровая компетентность подростков и родителей*. М.: Фонд развития Интернет.  
Soldatova, G.U., Nestik, T.A., Rasskazova, E.I., Zotova, E.Yu. (2013). *Digital competence of adolescents and parents*. Moscow: Internet Development Foundation. (In Russ.).
18. Солдатова, Г.У., Рассказова, Е.И., Нестик, Т.А. (2017). *Цифровое поколение России: компетентность и безопасность*. М.: Смысл.  
Soldatova, G.U., Rasskazova, E.I., Nestik, T.A. (2017). *The digital generation of Russia: competence and security*. Moscow: Smysl. (In Russ.).
19. Токтарова, В.И., Ребко, О.В. (2025). Образовательный аудио- и видеоконтент в практике работы преподавателя вуза: интеллектуальные инструменты и подходы к разработке и реализации. *Информатика и образование*, 40(2), 5—15. <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2025-40-2-5-15>  
Toktarova, V.I., Rebko, O.V. (2025). Educational audio and video content in the practice of university lecturers: Intelligent tools and approaches to development and implementation.

Финогенова Т.А. (2026)  
Интенсивность использования цифровых технологий  
педагогами  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 192—209.

Finogenova T.A. (2026)  
The intensity of teachers' use of digital technologies  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 192—209.

*Informatics and Education*, 40(2), 5—15. (In Russ.). <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2025-40-2-5-15>

20. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда». Министерство просвещения Российской Федерации. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (дата обращения: 11.12.2025). Federal Project “Digital Educational Environment”. Ministry of Education of the Russian Federation. (In Russ.). URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (viewed: December 11, 2025).
21. Храпов, С.А., Баева, Л.В. (2025). Цифровизация образовательного пространства: эмоциональные риски и эффекты. *Вопросы философии*, 4, 16—24. <https://doi.org/10.21146/0042-8744-2022-4-16-24>  
Khrapov, S.A., Baeva, L.V. (2025). Digitalization of educational space: emotional risks and effects. *Questions of Philosophy*, 4, 16—24. (In Russ.). <https://doi.org/10.21146/0042-8744-2022-4-16-24>
22. Fernández-Arias, P., Antón-Sancho, Á., Sánchez-Calvo, M., Vergara, D. (2024). Teaching experience as a key factor in dealing with digital teaching stress. *Education Sciences*, 14, 809. <https://doi.org/10.3390/educsci14080809>
23. Tondeur, J., Aesaert, K., Pynoo, B., van Braak, J., Fraeyman, N., Erstad, O. (2017). Developing a validated instrument to measure preservice teachers' ICT competencies. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 462—472. <https://doi.org/10.1111/bjet.12380>
24. Usart, M.R., Cantabrana, L.J.L., Gisbert, M.C. (2021). Validation of a tool for self-evaluating teacher digital competence: Meeting the demands of the 21st century. *Educación XXI*, 24(1), 353—373. <https://doi.org/10.5944/educXX1.27080>
25. Zhang, H., Cao, J. (2025). From digital disruption to mental health: the impact of AI-induced educational anxiety on teacher well-being in the era of smart education. *BMC Public Health*, 25(1), 4010, 1—20. <https://doi.org/10.1186/s12889-025-25372-7>

## Приложение / Appendix

### Интенсивность использования цифровых технологий (опросник для педагогов)/ Intensity of use of digital technologies (questionnaire for teachers)

*Авторы: Т.Н. Березина, Т.А. Финогенова*  
(бланк опросника)

**Инструкция:** пожалуйста, оцените, как часто вы используете цифровые технологии в различных областях деятельности.

Для оценки используйте следующую шкалу:

0 — никогда

1 — редко

2 — иногда

3 — часто

4 — почти всегда

1. При подготовке к занятиям я использую цифровые технологии.
2. При проведении занятий я использую цифровые технологии.
3. Для оценки знаний (проведение контрольных, зачетов, экзаменов) я использую цифровые технологии.
4. Рабочее взаимодействие с учениками, их родителями, начальством, коллегами я осуществляю с помощью цифровых технологий.
5. Для повышения своей квалификации я использую цифровые технологии (онлайн-курсы, вебинары, профессиональные форумы).
6. Чтобы расслабиться, я провожу время за компьютером или телефоном, играя в игры.
7. В качестве отдыха я предпочитаю использовать социальные сети, просматривая ленту и короткие видеоролики.
8. Я просматриваю фильмы и сериалы в Интернете.
9. Новости предпочитаю узнавать через электронные средства.
10. В свободное время я читаю электронные книги.
11. Я завожу друзей по интернет-переписке.
12. С реальными друзьями и знакомыми я общаюсь через электронные средства связи.
13. Я провожу время, читая посты, комментарии и обсуждения в соцсетях и на других интернет-платформах.
14. С родственниками и членами семьи я взаимодействую через мессенджеры или другие электронные средства связи.
15. С коллегами я обсуждаю различные вопросы или просто общаюсь с помощью мессенджеров или других электронных средств связи.

#### **Обработка результатов:**

Подсчитывается сумма баллов по каждой шкале:

— сумма баллов по вопросам 1—5 отражает интенсивность использования цифровых технологий в трудовой деятельности;

— сумма баллов по вопросам 6—10 отражает интенсивность использования цифровых технологий в досуговой деятельности;

— сумма баллов по вопросам 11—15 отражает интенсивность использования цифровых технологий в общении.

Общая интенсивность использования цифровых технологий вычисляется путем суммирования баллов по всем шкалам.

#### **Информация об авторе**

*Татьяна Александровна Финогенова*, преподаватель кафедры научных основ экстремальной психологии факультета «Экстремальная психология», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2814-4498>, e-mail: [tatiana07finogenova@gmail.com](mailto:tatiana07finogenova@gmail.com)

#### **Information about the author**

*Tatiana A. Finogenova*, Lecturer at the Department of Scientific Foundations of Extreme Psychology, Faculty of Extreme Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow,

Финогенова Т.А. (2026)  
Интенсивность использования цифровых технологий педагогами  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 192—209.

Finogenova T.A. (2026)  
The intensity of teachers' use of digital technologies  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 192—209.

Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2814-4498>, e-mail:  
tatiana07finogenova@gmail.com

## **Вклад автора**

Финогенова Т.А. — теоретический обзор по проблеме исследования, сбор и анализ данных, применение математико-статистических методов, описание и интерпретация результатов, аннотирование, написание всех структурных частей рукописи, ее оформление.

## **Contribution of the author**

Tatiana A. Finogenova — theoretical review of the research problem, data collection and analysis, application of mathematical and statistical methods, description and interpretation of results, annotation, writing of all structural parts of the manuscript, its formatting.

## **Конфликт интересов**

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

## **Conflict of interest**

The author declares no conflict of interest.

## **Декларация об этике**

Исследование было рассмотрено и одобрено Этической комиссией Ученого совета факультета «Экстремальная психология» ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (№ протокола 12 от 23.12.2025).

## **Ethics statement**

The study was reviewed and approved by the Ethical Commission of the Academic Council of the Faculty of Extreme Psychology of the Moscow State Psychological and Pedagogical University (report no. 12, 2025/12/23).

Поступила в редакцию 28.12.2025  
Поступила после рецензирования 30.01.2025  
Принята к публикации 05.02.2025  
Опубликована 31.03.2025

Received 2025.12.28  
Revised 2025.01.30  
Accepted 2025.02.05  
Published 2025.03.31

## ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИЙ ОСОБОГО РИСКА | PSYCHOLOGY OF SPECIAL RISK PROFESSIONS

Научная статья | Original paper

### «Не вернувшиеся с войны». Феномен хронизации боевого Я у ветеранов боевых действий

А. Г. Караяни<sup>1, 2, 3</sup>✉, С.А. Проценко<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии, Санкт-Петербург, Российская Федерация

<sup>3</sup> Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

✉ karayani@mail.ru

#### *Резюме*

**Контекст и актуальность.** Наличие большого количества военных конфликтов в современном мире делает актуальным изучение психологических последствий участия в боевых действиях во множестве разнообразных форм. **Цель:** выявление и классификация основных форм хронизации боевого Я у ветеранов боевых действий; выработка общих рекомендаций по психологической работе с ветеранами, испытывающими комплекс хронизации боевого Я; привлечение внимания исследователей к рассматриваемой проблеме. **Гипотеза.** Психологическими последствиями участия в боевых действиях являются не только психотравматизация, посттравматическое стрессовое расстройство и другие стресс-ассоциированные расстройства, но и возмужание, психологическая закалка, обретение жизненной мудрости участниками боевых действий. **Методы и материалы:** изучение научной литературы и публикаций участников боевых действий. **Результаты.** Последствия боевого опыта представляются в форме психологических комплексов — объединенных вокруг потребностного ядра устойчивых паттернов восприятия себя и мира, мыслей, мотивов, настроений, поведения. Раскрывается комплекс «не вернувшийся с войны», возникающий как следствие хронизации боевого Я у участника военных событий. Выделяются формы хронизации боевого Я: профи-комплекс, адренал-комплекс, зомби-комплекс, Рэмбо-комплекс, комплекс «солдата удачи». Описывается структура комплекса хронизации боевого Я. **Выводы.** Обосновываются общие рекомендации по психологической помощи ветеранам, «не вернувшимся с войны». Отмечается, что необходимо поддерживать, а иногда и инициировать

Караяни А.Г., Проценко С.А. (2026)  
«Не вернувшиеся с войны». Феномен хронизации боевого  
Я у ветеранов боевых действий.  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 210—224.

Karayani A.G., Protsenko S.A. (2026)  
“Never returned from the war”. Phenomenon of  
chronicization of the combat Ego in veterans of  
combat operations  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 210—224.

обращение ветерана за специализированной психологической помощью, разьяснять, что центры ветеранской помощи — это не «для слабых», а для тех, кто хочет жить по-настоящему, не в режиме постоянной обороны.

**Ключевые слова:** ветераны войны, ресоциализация, зомби-комплекс, Рэмбо-комплекс, комплекс «солдата удачи», хронизация боевого Я

**Финансирование.** Статья подготовлена в рамках выполнения научно-исследовательской работы государственного задания РАНХиГС. НИР № 12.4-2025-1 «Реадаптация и личностное развитие участников СВО при интеграции в систему государственного и муниципального управления».

**Для цитирования:** Караяни, А.Г., Проценко, С.А. (2026). «Не вернувшиеся с войны». Феномен хронизации боевого Я у ветеранов боевых действий. *Экстремальная психология и безопасность личности*, 3(1), 210—224. <https://doi.org/10.17759/epps.2026030111>

## “Never returned from the war”. Phenomenon of chronicization of the combat Ego in veterans of combat operations

A.G. Karayani<sup>1, 2, 3</sup>✉, S.A. Protsenko<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russian Federation

<sup>2</sup> Military Order of Zhukov Academy of the National Guard Troops, Saint Petersburg, Russian Federation

<sup>3</sup> Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ karayani@mail.ru

### **Abstract**

**Context and relevance.** The large number of military conflicts in the modern world makes it relevant to study the psychological consequences of participation in hostilities in a variety of forms. **Objective:** identification and classification of the main forms of chronicization of the combat ego in combat veterans; development of general recommendations for psychological work with veterans experiencing a complex of chronicization of the combat ego; drawing the attention of researchers to the problem under consideration. **Hypothesis.** Psychological consequences of participation in combat actions are not only psychotraumatization, post-traumatic stress disorder and other stress-related disorders, but also maturation, psychological hardening, and acquisition of life wisdom by combatants. **Methods and materials:** study of scientific literature and publications of combatants. **Results.** The consequences of combat experience are presented in the form of psychological complexes — stable patterns of perception of oneself and the world, thoughts, motives, moods, and behavior united around a core need. The “never returned from the war” complex is revealed, which arises as a consequence of chronization of the combat ego in a participant in military events. The following forms of chronicization of the combat ego are distinguished: professional complex, adrenal complex, zombie

Караяни А.Г., Проценко С.А. (2026)  
«Не вернувшиеся с войны». Феномен хронизации боевого  
Я у ветеранов боевых действий.  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 210—224.

Karayani A.G., Protsenko S.A.(2026)  
“Never returned from the war”. Phenomenon of  
chronicization of the combat Ego in veterans of  
combat operations  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 210—224.

complex, Rambo complex, and “soldier of fortune” complex. The structure of the chronicization complex of the combat ego is described. **Conclusions.** General recommendations for psychological assistance to veterans who “did not return from the war” are substantiated. It is necessary to support, and sometimes even initiate a veteran's appeal for specialized psychological assistance, to explain that veteran assistance centers are not “for the weak”, but for those who want to live for real, and not in a constant defense mode.

**Keywords:** war veterans, resocialization, zombie complex, Rambo complex, “soldier of fortune” complex, chronicization of the combat ego

**Funding.** The article was prepared as part of the research work of the state assignment of RANEPА. Research project No. 12.4-2025-1 “Readaptation and personal development of participants in a special military operation during integration into the system of state and municipal administration”.

**For citation:** Karayani, A.G., Protsenko, S.A. (2026). “Never returned from the war”. Phenomenon of chronicization of the combat Ego in veterans of combat operations. *Extreme Psychology and Personal Safety*, 3(1), 210—224. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/epps.2026030111>

## Введение

Специальная военная операция российских войск на Украине (СВО) кардинально изменила прежние представления о психологических последствиях участия в боевых действиях. Впервые за время после Второй мировой войны психологические следствия войны не рассматриваются на «американский лад» исключительно с позиций психопатологии. Навязываемый заокеанскими психологами взгляд, при котором главными последствиями участия в войне являются не возмужание, психологическая закалка, обретение жизненной мудрости участниками боевых действий, превращение их в активную силу послевоенного развития своей страны, а практически поголовная психотравматизация, посттравматическое стрессовое расстройство, депрессия, черепно-мозговые травмы и сопутствующие им алкоголизация, наркоманизация, криминализация ветеранов, получил широкое распространение в мире.

Сегодня становится очевидным, что психологические последствия участия в боевых действиях включают множество разнообразных психологических форм, которые располагаются в широком интервале явлений от нормы до патологии. По существу, речь идет о разных категориях (группах) ветеранов боевых действий, которые качественно специфически переживают последствия своего боевого опыта, отличаются жизненными планами, установками, мотивами, набором исполняемых социальных ролей, способами вхождения в систему социальных отношений мирного времени и т. д.

Очевидно, что эти группы должны по-разному видеться и оцениваться государственными структурами и специалистами помогающих профессий. По отношению к ним должны реализовываться разные программы социально-психологической реадaptации, ресоциализации и психологической реабилитации.

В общем потоке ветеранов боевых действий выделяется категория людей, не желающих полноценно интегрироваться в мирный социум, для которых война стала приоритетным и

Караяни А.Г., Проценко С.А. (2026)  
«Не вернувшиеся с войны». Феномен хронизации боевого  
Я у ветеранов боевых действий.  
*Экстремальная психология и безопасность личности,*  
3(1), 210—224.

Karayani A.G., Protsenko S.A. (2026)  
“Never returned from the war”. Phenomenon of  
chronicization of the combat Ego in veterans of  
combat operations  
*Extreme Psychology and Personal Safety,*  
3(1), 210—224.

желаемым местом жизни, избирающих различные способы возвращения в зону военных событий или в формы деятельности, по некоторым характеристикам схожие с боевой обстановкой. Речь идет о ветеранах, у которых по различным причинам хронизируется боевое Я и которых в различных источниках классифицируют как испытывающих «комплекс Рэмбо» («Рэмбо»), «комплекс Зомби» («Зомби»), «комплекс солдата удачи» («наемник»), а также тех, кого можно отнести к переживающим «профи-комплекс» («профи») и «адренал-комплекс» («адренал»).

Количественно определить названные категории ветеранов сложно, так как они включают широкий перечень групп ветеранов: добровольцев, сотрудников частных военных компаний (ЧВК), наемников в зарубежных армиях, лиц, исповедующих военный образ жизни в мирных условиях, тех, кто компенсирует «боевую абстиненцию» увлечением экстремальными видами деятельности (в т. ч. экстремальным волонтерством — Петров, 2023) и т. д. Очевидно, что эти категории охватывают многие тысячи ветеранов боевых действий. С окончанием СВО они будут возвращаться домой, и нужно четко представлять стратегии психологической работы с ними.

Специальных работ, посвященных исследованию тенденций «хронизации боевого Я», практически нет. Отдельные стороны рассматриваемого явления исследуются в единичных научных работах (Караяни, 2023, 2024; Караяни и др., 2025; Китаев-Смык, 1998, 2001; Петров, 2018; Пуховский, 2004).

В связи с острой актуальностью, высокой социальной и научной значимостью проблемы хронизации боевого Я у ветеранов боевых действий мы избрали ее в качестве предмета данного исследования.

**Целями статьи** являются выявление и классификация основных форм хронизации боевого Я у ветеранов боевых действий; выработка общих рекомендаций по психологической работе с ветеранами, испытывающими комплекс хронизации боевого Я; привлечение внимания исследователей к рассматриваемой проблеме.

## Результаты

### Разнообразие проявлений последствий участия в боевых действиях

Исследование в рамках избранной темы свидетельствует о том, что попытки выделить различные формы и классифицировать разнообразие проявлений последствий участия в боевых действиях уже предпринимались отдельными авторами. Так, М. Мэтьюз выделил среди ветеранов как своеобразные полюса группы лиц, страдающих ПТСР и переживающих посттравматический рост, а между ними расположил находящиеся в динамике и взаимопереходах группы с различной степенью устойчивости и адаптивности (Matthews, 2014). Л.А. Морленд, Л.Д. Батлер и Г.А. Лескин описали позитивную и негативную траектории (направленности) динамики психологических последствий воздействия боевой обстановки на участников военных событий (Moreland, Butler, Leskin, 2008). Размещенные на этих векторах ветераны представляют качественно разные формы психологического реагирования.

Ветераны, находящиеся в пространстве позитивных последствий, подвержены процессам поддержания или восстановления психического статуса, оздоровления или даже превышения

Караяни А.Г., Проценко С.А. (2026)  
«Не вернувшиеся с войны». Феномен хронизации боевого  
Я у ветеранов боевых действий.  
*Экстремальная психология и безопасность личности,*  
3(1), 210—224.

Karayani A.G., Protsenko S.A.(2026)  
“Never returned from the war”. Phenomenon of  
chronicization of the combat Ego in veterans of  
combat operations  
*Extreme Psychology and Personal Safety,*  
3(1), 210—224.

своего прежнего уровня функционирования. Здесь можно обнаружить тех, кто восстанавливается, кто проявляет устойчивость и тех, кто демонстрирует симптомы посттравматического роста. В пространстве негативных последствий проявляются процессы ущербного выживания: потрясение, ухудшение, упадок и инвалидизация. У находящихся в нем ветеранов отмечаются рост симптоматичности, дезадаптации, патологии и т. д. (Фримен, Фримен, 2021).

В.Е. Попов выделяет следующие группы ветеранов боевых действий: 1) отказывающиеся от реадaptации и возвращающиеся в экстремальные условия (например, в профессии, связанные с риском и опасностью для жизни); 2) сублимирующие свой потенциал в творчестве; 3) безуспешно пытающиеся реадaptироваться и находящиеся в постоянном поиске своего самовыражения (Попов, 1992). У представителей последней группы могут отмечаться признаки вторичной дезадаптации и симптомы ПТСР.

Л.А. Китаев-Смык, описывая «чеченский синдром», располагает в нем на одном из полюсов обстрелянных, освоивших науку воевать солдат — «старичков», а на другом полюсе — солдат «сломавшихся», «дурашливых», «остервеневших», «психотравматиков». Между этими полюсами размещаются группы «неистовых воинов», «искателей приключений», «героических убийц», «гиперсексуалов войны», «мародеров-грабителей», «разбуженных войной», «безработных вояк», «победителей страха» (Китаев-Смык, 1998, 2001).

Некоторые из перечисленных категорий ветеранов отличаются тем, что не могут окончательно отделиться от своего боевого опыта и полноценно вернуться в мирную жизнь. Так, «искатели приключений» как будто бы созданы для того, чтобы жить в эпоху войн, революций и опасных экспедиций. Военная служба в мирное время не для них. «Героические убийцы» так закливаются на кровопролитии, что в мирное время одним из вероятных исходов для них является уход в профессиональные киллеры. «Безработные вояки» втягиваются в боевые действия как в профессиональное дело. Все профессии, не требующие таланта выживания, — не для них. Они могут быть спасателями, парашютистами, летчиками-испытателями.

### **Возможные психологические синдромы у участников боевых действий**

«Синдром зомби», отмечающийся у участников боевых действий, Н.Н. Пуховский рассматривает как предельное выражение долговременного патопсихологического развития личности в условиях жесткого хронического Эго-стресса (Пуховский, 2004). Синдром проявляется в постоянной, выглядящей как естественное свойство сверхбоеготовности, развитой враждебности с тотальным образом врага, паранойальной склонности к сложноорганизованным боевым действиям. «Зомби» — идеальные солдаты, так называемые «псы войны», которые чувствуют себя в состоянии войны даже в мирных условиях. Они избегают обстановки мира и покоя. Их любимая игрушка — оружие, которым они в совершенстве владеют. В боевом отношении подготовлены блестяще. Если войны нет, они готовы создать обстановку боевого конфликта, мастерски формируя образ врага и демонстрируя решительность в его преследовании. В боевых схватках чувствуют себя практически неуязвимыми, потери среди них малочисленны. Следуют боевому кодексу чести. Парадоксально, но в простейших житейских ситуациях и общении с женщинами

Караяни А.Г., Проценко С.А. (2026)  
«Не вернувшиеся с войны». Феномен хронизации боевого  
Я у ветеранов боевых действий.  
*Экстремальная психология и безопасность личности,*  
3(1), 210—224.

Karayani A.G., Protsenko S.A. (2026)  
“Never returned from the war”. Phenomenon of  
chronicization of the combat Ego in veterans of  
combat operations  
*Extreme Psychology and Personal Safety,*  
3(1), 210—224.

могут демонстрировать беспомощность. Сверхдоверчивость и сверхоткрытость к «своим» может мгновенно трансформироваться в агрессивную враждебность к ним, а при алкогольном опьянении — в открытую агрессию.

В отличие от «синдрома зомби» у участников боевых действий, «синдром Рэмбо» Пуховский относит к добровольным участникам ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций (Пуховский, 2004).

Однако позже это синдром (комплекс) стал «примериваться» к некоторым категориям участников боевых действий. Так, в поведении российских «афганцев» отмечали обостренную жажду справедливости, прямолинейность, игнорирование социальных условностей. Эти проявления входили в «комплекс Рэмбо» или «фронтальной максимализм», который представлял сочетание «мачизма» и желания продемонстрировать окружающим свою «крутизну», в том числе с помощью оружия<sup>1</sup>.

В качестве ядра «синдрома Рэмбо» Пуховский выделяет непреодолимый интрапсихический конфликт между стремлением к острым ощущениям и переживаниями тревоги, вины, стыда и отвращения за участие в них. Центральными проявлениями синдрома являются сознание особой и благородной «миссии», принадлежности к «корпорации», «благородных альтруистических обязанностей», позволяющих реализовать агрессивные побуждения без самоупрека во враждебности, испытывать риск и аутоагрессию. «Рэмбо» переживают чувство скуки и несостоятельности в обыденной жизни (Пуховский, 2004).

В.Е. Петров описывает психологический портрет современного наемника, в частности сотрудника ЧВК. В качестве значимых психологических особенностей «солдата удачи» В.Е. Петров отмечает высокий уровень их профессионализма и психологической подготовленности; стремление заработать деньги любым способом, при этом денежная мотивация порой камуфлируется стремлением помочь людям, интересами общества и т. п.; высокую исполнительскую (военную) дисциплину при некоторых девиациях поведения вне боевых обстоятельств; анонимность и социальную дистанцированность наемников (большинство «солдат удачи» не знают ни фамилии своего командира, ни о том, кто им платит) (Петров, 2018).

### **Авторская классификация ветеранов боевых действий**

В своей классификации ветеранов боевых действий А.Г. Караяни предлагает выделять пять категорий экс-комбатантов: 1) испытывающих посттравматический рост; 2) устойчивых; 3) переживающих кризис реадaptации; 4) не вернувшихся с войны; 5) страдающих ПТСР (Караяни, 2023, 2024; Проценко, Караяни, 2025).

«Не вернувшиеся с войны» осознают, что война стала для них настоящим домом и главным делом жизни. Они превращаются в настоящих «волков войны». На войне они осознают, ради чего живут, являются профессионалами своего дела, имеют признанный статус. Жизнь в боевой обстановке представляется им понятной: они знают, где свои и чужие, что является правильным, ценным, достойным. Особенно ценным для них является боевой коллективизм, отношения взаимопомощи и взаимовыручки, а также

<sup>1</sup> «Комплекс Рэмбо»: что появлялось у воинов-интернационалистов, после «Афгана». URL: <https://russian7.ru/post/kompleks-ryembo-cto-poyavlyalos-u-voi/> (дата обращения: 21.08.2025).

Караяни А.Г., Проценко С.А. (2026)  
 «Не вернувшиеся с войны». Феномен хронизации боевого  
 Я у ветеранов боевых действий.  
*Экстремальная психология и безопасность личности,*  
 3(1), 210—224.

Karayani A.G., Protsenko S.A.(2026)  
 “Never returned from the war”. Phenomenon of  
 chronicization of the combat Ego in veterans of  
 combat operations  
*Extreme Psychology and Personal Safety,*  
 3(1), 210—224.

организованность и структурированность жизни. При этом жизнь «на гражданке» представляется им серой, бессобытийной, бессмысленной. С.А. Проценко объясняет такое невозвращение с войны хронификацией боевого Я у ветеранов боевых действий, возникновением у них личностной структуры, которая психологически удерживает человека на войне, мешает полноценно ресоциализироваться в мирном социуме (Проценко, Караяни, 2025).

Таким образом, ряд исследователей указывают на то, что среди ветеранов боевых действий представлены различные категории людей, которые по разным причинам психологически остаются на войне и нередко стремятся быть в боевой обстановке и физически. Это отличает их от тех ветеранов, которые, находясь в мирных условиях и переживая симптомы ПТСР, психологически ощущают себя в боевой обстановке. Анализ подходов и используемых авторами категорий для описания различных форм хронизации боевого Я представлен в таблице.

Таблица / Table

**Подходы к пониманию феноменологии хронификации боевого Я**  
**Approaches to understanding the phenomenology of the chronification of the combat ego**

<b>Автор / Author</b>	<b>Категория ветеранов / Category of veterans</b>	<b>Характеристика категории / Category characteristics</b>
Попов В.Е. (1992) / Попов V.E. (1992)	Возвращающиеся в экстремальные условия / Returning to extreme conditions	Отказываются от реадaptации и возвращаются в экстремальные условия (в профессии, связанные с риском и опасностью для жизни и т. д.). / Refuse re-adaptation and return to extreme conditions (to professions associated with risk and danger to life, etc.).
Китаев-Смык Л.А. (1998) / Kitaev-Smyk L.A. (1998)	Искатели приключений / Adventure seekers	Военная служба в мирное время не для них. Им хорошо жить в эпоху войн, революций и опасных экспедиций. / Military service in peacetime is not for them. They live well in an era of wars, revolutions and dangerous expeditions.
	Героические убийцы / Heroic killers	В мирное время возможен их уход в профессиональные киллеры / In peacetime, they may become professional killers
	Безработные вояки / Unemployed warriors	Втянуты в боевые действия как в профессиональное дело. Военная служба в мирное время с ее дисциплиной им не подходит, как и все профессии, не требующие таланта выживания. Могут быть спасателями, парашютистами, летчиками-испытателями. / Drawn into combat operations as a professional matter. Military service in peacetime with its discipline is not suitable for them, as are all professions that do not require a talent for survival. They can be rescuers, parachutists, test pilots.

Караяни А.Г., Проценко С.А. (2026)  
 «Не вернувшиеся с войны». Феномен хронизации боевого  
 Я у ветеранов боевых действий.  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
 3(1), 210—224.

Karayani A.G., Protsenko S.A.(2026)  
 “Never returned from the war”. Phenomenon of  
 chronicization of the combat Ego in veterans of  
 combat operations  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
 3(1), 210—224.

Пуховский Н.Н. (2004) / Pukhovsky N.N. (2004)	Переживающие «синдром зомби» / Those experiencing Zombie syndrome	Даже в мирных условиях продолжают жить как на войне, при необходимости создавая обстановку боевого конфликта (т. н. «псы войны»). / Even in peaceful conditions, they continue to live as if they were at war, if necessary, creating an atmosphere of military conflict (the so-called “dogs of war”).
	Переживающие синдром Рэмбо / Those experiencing Rambo syndrome	Сознание «особой миссии» с добровольным возложением на себя тяжелых, но «благородных» альтруистических обязанностей; демонстрация «мачизма» и «крутизны». / Awareness of a “special mission” with the voluntary imposition of difficult, but “noble” altruistic duties; demonstration of “machismo” and “coolness”.
Петров В.Е. (2018) / Petrov V.E. (2018)	Комплекс наемника / Mercenary complex	Материальная мотивация, анонимность, низкий уровень социальной чувствительности. / Material motivation, anonymity, low level of social sensitivity.
Караяни А.Г. (2024) / Karayani A.G. (2024)	Не вернувшиеся с войны («волки войны») / Those who did not return from war (“wolves of war”)	Открыли для себя войну как самое достойное дело и пространство жизни. Считают мирную жизнь серой, неинтересной, бессмысленной, социально чуждой. / They discovered war as the most worthy cause and space of life. They consider peaceful life gray, uninteresting, meaningless, socially alien.
Проценко С.А. (2025) / Protsenko S.A. (2025)	Ветераны с хронифицированны м боевым Я / Veterans with a Chronicization of the Combat Ego	Военный опыт стал неотъемлемой, центральной частью личности, часто не интегрированной в гражданскую идентичность. / Military experience has become an integral, central part of the personality, often not integrated into civilian identity.

Изучение представленных в таблице подходов позволяет предложить понимание и классификацию феноменологии такого явления, как хронизация боевого Я у ветеранов боевых действий.

Под хронизацией (хронификацией) боевого Я понимается стойкое психологическое состояние, при котором военный опыт становится неотъемлемой, центральной частью личности, часто не интегрированной в гражданскую идентичность (Проценко, Караяни, 2025).

Ветеран с хронизированным боевым Я даже после возвращения домой, в мирной обстановке, продолжает психологически «оставаться на войне». Он может не иметь психических расстройств, достаточно успешно работать и выполнять бытовые задачи, но его внутренний мир и самоощущение остаются привязанными к условиям боевых действий (Проценко, Караяни, 2025).

Исходя из проведенного нами анализа (табл.), можно выделить следующие формы хронизации боевого Я у ветеранов боевых действий, «не вернувшихся с войны» (см. рис.).



**Рис.** Формы проявления хронизации боевого Я у ветеранов боевых действий  
**Fig.** Forms of manifestation of chronicity of the combat ego in combat veterans

На рисунке выделены основные формы проявления хронизации боевого Я у ветеранов. Безусловно, это первое приближение к классификации. Также ясно, что четких границ между выделенными формами не существует и что эти формы могут трансформироваться друг в друга, объединяться в определенные конstellации проявлений. Тем не менее важность формирования понимания существующего полиморфизма в рассматриваемой области и привлечения внимания исследователей к данной проблеме побуждает нас представить эту классификацию в данной статье.

### «Не вернувшиеся с войны». Формы фиксации боевого опыта

Итак, основными формами фиксации боевого Я у ветеранов боевых действий являются специфические психологические комплексы (см. рис.). Под комплексами, вслед за З. Фрейдом и И. Брейером, мы понимаем группы мыслей, идей, воспоминаний, которые организованы вокруг некой смысловой оси, заряжены общей эмоциональной идеей и оказывают влияние на поведение человека (Дмитриева, 2007). При этом мы согласны с тем, что комплекс — это не патологическое, а нормальное явление (Короленко, Дмитриева, 2003), основе которого лежит не удовлетворенная обществом потребность.

1. **Профи-комплекс** формируется как следствие того, что мирное общество не ценит боевого статуса и опыта, не дает ветерану ясности, структурированности, организованности жизни, достойных ценностей, смыслов, повседневного чувства опоры и локтя.
2. **Адренал-комплекс** развивается на основе неспособности мирного общества дать ветерану возможность ощущать поток экстремальности, необходимый для полноценного самоощущения.
3. **Зомби-комплекс** основывается на неспособности мирного общества предоставить ветерану возможность участвовать в сложноорганизованных боевых действиях,

Караяни А.Г., Проценко С.А. (2026)  
«Не вернувшиеся с войны». Феномен хронизации боевого  
Я у ветеранов боевых действий.  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 210—224.

Karayani A.G., Protsenko S.A.(2026)  
“Never returned from the war”. Phenomenon of  
chronicization of the combat Ego in veterans of  
combat operations  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 210—224.

проявлять себя идеальным солдатом, в желаемом объеме контактировать с оружием, избегать множества неприятных для него житейских ситуаций.

4. **Рэмбо-комплекс** формируется на базе неспособности мирного общества дать ветерану возможность реализовывать масштабные и благородные миссии, проекты, принадлежать к элитной и мощной корпорации, проявлять «мачизм», «крутизну», власть и непорицаемую агрессивность.
5. **Комплекс «солдат удачи»** выстраивается на неспособности мирного общества обеспечить ветерану такой уровень материального благополучия (оплаты труда) и уверенности в себе, как во время войны.

Несмотря на различные ценностно-смысловые и мотивационные основания перечисленных комплексов, они имеют схожую структуру, которая включает ряд элементов.

С.А. Проценко выделяет следующие структурные элементы комплекса «не вернувшийся с войны» (Проценко, Караяни, 2025):

1. *Идентичность в условиях военной нормы.* У ветерана сформированы поведенческие паттерны, ценности, язык, реакции, ориентированные на выживание. Личность перестраивается под «кодекс войны», где важны боевое братство, профессионализм, четкость, выносливость, контроль, простота отношений. Идентичность прочно закрепляется в боевом коде.
2. *Зависимость от боевого опыта как смысла.* Война становится главным жизненным референтом, через нее оцениваются люди, события, ценности. Возникает невидимая лояльность к прошлому: боец чувствует, что изменит памяти погибших, если «просто заживет». Ветеран ищет возможности вновь вернуться в боевую обстановку, испытать чувство боевого братства, собственной профессиональной ценности и востребованности.
3. *Невозможность адаптации к гражданской среде.* Мир кажется «размытой», бессмысленной и не референтной средой: все долго, запутанно, без четкого смысла. Теряются ориентиры, ощущаются фрустрация и отчуждение: «я не из этого мира», «все здесь неправильно».
4. *Повышенная склонность к регрессии в боевое Я.* При стрессе, конфликте, потере контроля происходит «возврат на войну»: реакция становится жесткой, агрессивной, закрытой. Это часто происходит неосознанно.

Несмотря на то, что, в отличие от ПТСР и других психических расстройств, описанные комплексы не являются патологическими образованиями, они часто мешают реадaptации и ресoциализации ветерана боевых действий, создают сложности и барьеры в его мирной трудовой деятельности, в семье, в общении с окружающими. У экс-комбатанта могут проявляться эмоциональное оскудение, агрессия в быту, трудности в принятии уязвимости и эмпатии, проблемы в семье, особенно с детьми, замкнутость и самоизоляция (прогрессирующая изоляция от семьи и общества), усиление отчужденности от гражданских норм, повышение порога эмоциональной чувствительности, цинизм, утрата мотивации к мирной социальной реализации, отдельные симптомы ПТСР, повышенный риск вторичной травматизации или позднего ПТСР при потере смысла (Проценко, Караяни, 2025).

Караяни А.Г., Проценко С.А. (2026)  
«Не вернувшиеся с войны». Феномен хронизации боевого  
Я у ветеранов боевых действий.  
*Экстремальная психология и безопасность личности,*  
3(1), 210—224.

Karayani A.G., Protsenko S.A.(2026)  
“Never returned from the war”. Phenomenon of  
chronicization of the combat Ego in veterans of  
combat operations  
*Extreme Psychology and Personal Safety,*  
3(1), 210—224.

При этом нельзя недооценивать вторичный эффект влияния хронифицированного боевого Я на ближайшее социальное окружение. Супруги, дети, коллеги ветерана оказываются втянутыми в его особую систему координат. Часто это проявляется в том, что семья начинает «жить войной» вместе с ним, разделяя его настороженность, закрытость, агрессивность или эмоциональное оскудение. В условиях профессиональной деятельности такие ветераны могут демонстрировать прямолинейность, нетерпимость к компромиссам, что порой приводит к конфликтам и нарушению командной работы. Таким образом, хронификация боевого Я становится не только личным феноменом, но и фактором, меняющим микросоциальное пространство ветерана.

Ветераны, у которых не произошла успешная интеграция боевого опыта, часто ищут способы заново оказаться в зоне боевых действий. Это может происходить через: подписание новых контрактов с Вооруженными силами; вступление в частные военные компании; участие в локальных конфликтах за пределами страны. Это решение — не всегда осознанная тяга к насилию. Чаще всего за таким решением стоит: ощущение смысла и компетентности только в условиях войны; социальная идентичность, прочно связанная с ролью бойца; невозможность адаптироваться к мирной жизни; желание вернуться туда, где «все было понятно» и «ты знал, кто ты»; экономические стимулы, вторично подкрепляющие мотивацию; желание получить облегчение от неопределенности и тревоги гражданской жизни.

Практика работы с ветеранами показывает, что преодоление хронизации боевого Я требует комплексных программ сопровождения, включающих медицинские, психологические и социальные компоненты. Особое значение имеет психообразование: объяснение ветерану и его близким, что «остаться на войне» — это не признак слабости или испорченности, а закономерный результат адаптации к экстремальной среде. Важна стратегия не отрицания, а интеграции боевого Я в новую идентичность: через осмысление опыта, поиск мирных сфер приложения силы и ответственности, формирование новых ролей. Такие программы позволяют снизить риск социальной изоляции и повторного ухода ветеранов в боевую среду или девиантные формы активности.

### **Заключение**

1. В общем потоке ветеранов боевых действий среди их различных категорий выделяется группа лиц «не вернувшихся с войны», или испытывающих комплекс хронизации боевого Я. Этот комплекс возникает на основе чрезмерной фиксации и инерции боевой идентичности участника боевых действий в мирной обстановке и основывается на неспособности мирного общества удовлетворить ряд актуальных и важных для ветерана потребностей.

2. Феномен хронизации боевого Я проявляется у ветеранов боевых действий в ряде психологических комплексов, в частности в «профи-комплексе», «адренал-комплексе», «зомби-комплексе», «Рэмбо-комплексе», комплексе «солдата удачи».

Все перечисленные комплексы — это не выражение упрямства или других черт характера ветерана. Это результат закрепленного боевого опыта, в котором он выжил. Он не «застрелял» на войне, он защищается от проблем вхождения в мирную жизнь. Его жесткость, прямолинейность, бдительность — это не жестокость, а способ удержать контроль и не

Караяни А.Г., Проценко С.А. (2026)  
«Не вернувшиеся с войны». Феномен хронизации боевого  
Я у ветеранов боевых действий.  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 210—224.

Karayani A.G., Protsenko S.A. (2026)  
“Never returned from the war”. Phenomenon of  
chronicization of the combat Ego in veterans of  
combat operations  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 210—224.

допустить уязвимости. За этим может стоять страх «развалиться», если позволить себе расслабиться.

3. Несмотря на то, что комплексы хронизации боевого Я не являются патологическими, они могут заметно затруднять послевоенную реадaptацию, ресоциализацию и интеграцию ветеранов в мирный социум, создавать сложности в социальном функционировании, во взаимодействии с родными, близкими и другими людьми.

4. Специалисты поддерживающих профессий, члены семей и все, кто желает помочь ветеранам преодолеть сложный путь психологического возвращения с войны, должны стремиться не разрушать боевое Я, а помочь дополнять его, поддержать процесс, в котором боевое Я становится частью новой, мирной идентичности. Попытки «сломать» или обесценить это состояние, по типу «все, хватит, война закончилась», только усугубят сопротивление ветерана и отдалят его (Проценко, Караяни, 2025).

Нужно внимательно следить за сигналами выгорания. Если ветеран отказывается от отдыха, не доверяет даже близким, не может расслабиться и постоянно «на страже» — это не сила, а истощение. Важно мягко и уважительно сказать ему об этом.

Необходимо поддержать, а иногда и инициировать обращение ветерана за специализированной психологической помощью, разъяснить, что в ряде случаев нужна не просто беседа, а работа с травмой, ПТСР, хронической активацией нервной системы, что психолог, психотерапевт, психиатр, центры ветеранской помощи — это не «для слабых», а для тех, кто хочет жить по-настоящему, а не в режиме постоянной обороны.

**Перспективы исследования.** Ясно, что в пределах одной короткой статьи невозможно раскрыть такую остро актуальную, социально и научно важную тему, как хронизация боевого Я у ветеранов боевых действий. Более детальному рассмотрению проявлений рассматриваемого комплекса и методов психологической помощи ветеранам будут посвящены последующие работы.

**Ограничения.** Актуальное состояние общества, его способность или неспособность удовлетворить насущные потребности ветеранов боевых действий в значительной степени определяют конкретные формы психологических последствий участия военнослужащих в боевых действиях.

**Limitations.** The current state of society, its ability or inability to meet the urgent needs of combat veterans largely determine the specific forms of psychological consequences of military personnel's participation in combat operations.

## Список источников / References

1. Дмитриева, Н.В. (2007). Психология комплексов. *Сибирский педагогический журнал*, 2, 225—230.  
Dmitrieva, N.V. (2007). Psychology of complexes. *Siberian pedagogical journal*, 2, 225—230. (In Russ.).
2. Караяни, А.Г. (2023). Психологические последствия участия в боевых действиях: «не ПТСРом единым». *Российский военно-психологический журнал*, 2(2), 75—83.  
<https://doi.org/10.25629/RMPJ.2023.02.07>  
Karayani, A.G. (2023). Psychological consequences of participation in military operations:

Караяни А.Г., Проценко С.А. (2026)  
«Не вернувшиеся с войны». Феномен хронизации боевого  
Я у ветеранов боевых действий.  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 210—224.

Karayani A.G., Protsenko S.A. (2026)  
“Never returned from the war”. Phenomenon of  
chronicization of the combat Ego in veterans of  
combat operations  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 210—224.

- “not only PTSD”. *Russian Military Psychological Journal*, 2(2), 75—83. (In Russ.).  
<https://doi.org/10.25629/RMPJ.2023.02.07>
3. Караяни, А.Г. (2024). Хронотоп войны как методическая оптика для анализа поколения специальной военной операции. *Российский военно-психологический журнал*, 4(6), 53—64.  
<https://doi.org/10.25629/RMPJ.2024.04.06>  
Karayani, A.G. (2024). Chronotype of war as a methodological optics for analyzing the generation of a special military operation. *Russian Military Psychological Journal*, 4(6), 53—64. (In Russ.). <https://doi.org/10.25629/RMPJ.2024.04.06>
  4. Караяни, А.Г., Караяни, Ю.М., Кийко, А.Ю. (2025). *Психологическая интервенция (развитие, коррекция и реабилитация)*. М.: Инфра-М.  
Karayani, A.G., Karayani, Yu.M., Kiyko, A.Yu. (2025). *Psychological intervention (development, correction and rehabilitation)*. Moscow: Infra-M. (In Russ.).
  5. Китаев-Смык, Л.А. (1998). Возвращенцы. *Психопедагогика в правоохранительных органах*, 2(8), 21—24.  
Kitaev-Smyk, L.A. (1998). Returnees. *Psychopedagogy in law enforcement agencies*, 2(8), 21—24. (In Russ.).
  6. Китаев-Смык, Л.А. (2001). *Стресс войны: Фронтные наблюдения врача-психолога*. М.: Рос. ин-т культурологии.  
Kitaev-Smyk, L.A. (2001). *War Stress: Frontline Observations of a Medical Psychologist*. Moscow: Russian Institute of Cultural Studies. (In Russ.).
  7. Короленко, Ц.П., Дмитриева, Н.В. (2003). *Психоанализ и психиатрия*. Новосибирск: Изд-во НГПУ.  
Korolenko, Ts.P., Dmitrieva, N.V. (2003). *Psychoanalysis and Psychiatry*. Novosibirsk: Publishing House of NGPU. (In Russ.).
  8. Петров, В.Е. (2025). *Психология экстремального волонтерства: субъектная модель, диагностика и подготовка (Бакалавриат, Магистратура)*. М.: КноРус.  
Petrov, V.E. (2025). *Psychology of extreme volunteering: subject model, diagnostics and preparation (Bachelor's, Master's)*. Moscow: KnoRus. (In Russ.).
  9. Петров, В.Е. (2018). Психологические особенности деятельности частных военных компаний. *Прикладная психология и педагогика*, 3(3), 28—32.  
[https://doi.org/10.12737/article\\_5b1ee0e6b670a3.92123818](https://doi.org/10.12737/article_5b1ee0e6b670a3.92123818)  
Petrov, V.E. (2018). Psychological features of the activities of private military companies. *Applied Psychology and Pedagogy*, 3(3), 28—32. (In Russ.).  
[https://doi.org/10.12737/article\\_5b1ee0e6b670a3.92123818](https://doi.org/10.12737/article_5b1ee0e6b670a3.92123818)
  10. Попов, В.Е. (1992). *Психологическая реабилитация военнослужащих после экстремальных воздействий (на материале землетрясения в Ленинкане, межнационального конфликта в Фергане и боевых действий в Афганистане): Автореф. дис. ... канд. психол. наук*. М.  
Popov, V.E. (1992). *Psychological rehabilitation of military personnel after extreme impacts (Based on the earthquake in Leninakan, the interethnic conflict in Fergana and military operations in Afghanistan): Extended abstr. Diss. ... Cand. Sci. (Psychol.)*. Moscow. (In Russ.).

Караяни А.Г., Проценко С.А. (2026)  
«Не вернувшиеся с войны». Феномен хронизации боевого  
Я у ветеранов боевых действий.  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 210—224.

Karayani A.G., Protsenko S.A. (2026)  
“Never returned from the war”. Phenomenon of  
chronicization of the combat Ego in veterans of  
combat operations  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 210—224.

11. Проценко, С.А., Караяни, А.Г. (2025). *Комплексная реадaptация участников современных боевых действий: сущность, проблемы, стратегии психологического сопровождения*. М. Protsenko, S.A., Karayani, A.G. (2025). *Comprehensive readaptation of participants in modern military operations: essence, problems, strategies of psychological support*. Moscow. (In Russ.).
12. Пуховский, Н.Н. (2004). *Психопатологические последствия чрезвычайных ситуаций*. М.: РГБ. Pukhovsky, N.N. (2004). *Psychopathological consequences of emergency situations*. Moscow: RGB. (In Russ.).
13. Фримен, А., Фримен, Ш.М. (2021). Факторы уязвимости: повышение и понижение порога реагирования. В: С.Э. Зверев (ред.), *Теория и практика западной военной психологии: психотерапия стрессовых расстройств военнослужащих и членов их семей* (с. 68—87). СПб.: Алетейя. Freeman, A., Freeman, Sh.M. (2021). Vulnerability factors: raising and lowering the response threshold. In: S.E. Zverev (Ed.), *Theory and practice of Western military psychology: psychotherapy of stress disorders in military personnel and their families* (pp. 68—87). St. Petersburg: Aletheia. (In Russ.).
14. Matthews, M.D. (2014). In: *Head strong: How Psychology revolutionizing War* (pp. 77—79). N.Y.: Oxford university press.
15. Moreland, L.A., Butler, L.D., Leskin, G.A. (2008). Resilience and thriving in a time of terrorism. In: S. Joseph and P.A. Linley (Eds.), *Trauma, recovery, and growth* (pp. 39—61). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118269718.ch3>

## Информация об авторах

*Александр Григорьевич Караяни*, профессор кафедры военно-политической работы Академии войск национальной гвардии; ведущий научный сотрудник Президентской академии РАНХиГС; советник ректора Московского государственного психолого-педагогического университета, академик Академии военных наук, член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, Москва, Российская Федерация, ORCID: 0000-0001-9586-9718, e-mail: karayani@mail.ru

*Сергей Анатольевич Проценко*, кандидат психологических наук, директор Центра разработок и аналитики института ВШГУ Президентской академии РАНХиГС, Москва, Российская Федерация, ORCID: 0009-0002-7381-0541, e-mail: proccent@mail.ru

## Information about the authors

*Alexander G. Karayani*, professor of the Department of Military-Political Work of the Academy of the National Guard Troops; Leading Researcher of the Presidential Academy of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration; Advisor to the Rector of Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, academician of the Academy of Military Sciences, corresponding member of the Russian Academy of Education, doctor of psychological sciences, professor, Moscow, Russian Federation, ORCID: 0000-0001-9586-9718, e-mail: karayani@mail.ru

Караяни А.Г., Проценко С.А. (2026)  
«Не вернувшиеся с войны». Феномен хронизации боевого  
Я у ветеранов боевых действий.  
*Экстремальная психология и безопасность личности*,  
3(1), 210—224.

Karayani A.G., Protsenko S.A.(2026)  
“Never returned from the war”. Phenomenon of  
chronicization of the combat Ego in veterans of  
combat operations  
*Extreme Psychology and Personal Safety*,  
3(1), 210—224.

*Sergey A. Protsenko*, Candidate of Psychological Sciences, Director of the Center for Development and Analytics of the Institute of Higher School of Public Administration of the Presidential Academy of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russian Federation, ORCID: 0009-0002-7381-0541, e-mail: proccent@mail.ru

## **Вклад авторов**

Караяни А.Г. — общая концепция и дизайн исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи; планирование исследования; анализ публикаций по теме исследования, контроль за проведением исследования, выделение и описание психологических последствий участия в боевых действиях и форм хронизации боевого Я.

Проценко С.А. — описание сущности и структуры феномена хронизации боевого Я у ветеранов боевых действий, разработка тактики психологической поддержки ветеранов.

Оба автора приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

## **Contribution of the authors**

Alexander G. Karayani — general concept and design of the study; annotation, writing and formatting of the manuscript; research planning; analysis of publications on the research topic, monitoring of the research, highlighting and describing the psychological consequences of participation in hostilities and forms of chronicization of the combat Ego.

Sergey A. Protsenko — description of the essence and structure of the phenomenon of chronicization of the combat Ego among combat veterans.

Both authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

## **Конфликт интересов**

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

## **Conflict of interest**

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 14.09.2025  
Поступила после рецензирования 15.02.2026  
Принята к публикации 17.02.2026  
Опубликована 31.03.2025

Received 2025.09.14  
Revised 2026.02.15  
Accepted 2026.02.17  
Published 2025.03.31