



ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ НА УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ

Т. А. Трифонова¹, Г. Г. Семёнова-Полях², Н. Г. Климанова¹

*¹Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирязова,
Казань, Российская Федерация*

²Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Российская Федерация

АННОТАЦИЯ

Введение. Увеличение требований к профессионализму управленцев общеобразовательных школ в условиях стремительности и динамичности изменений влечет за собой усиление давления на их личностные структуры, что приводит к перенапряжению и профессиональному выгоранию администраторов, а в дальнейшем к ухудшению организационной среды школы. Обнаруживается противоречие между требуемой от руководителя школы мобилизацией энергетических, личностных ресурсов, профессиональных компетенций и наличием реальных внутренних резервов. Управленческая компетентность выступает основной среди профессиональных компетенций администраторов школ. В исследовании управленческие способности рассматриваются в рамках модели, предложенной М. Вудкоком и Д. Фрэнсисом. Целью исследования выступило определение наличия и характера влияния профессионального выгорания на управленческие способности руководителей общеобразовательных школ.

Материалы и методы. Выраженность профессионального выгорания руководителей школ изучалась с помощью опросника профессионального выгорания К. Маслач, управленческие способности измерялись при помощи методики «Анализ своих ограничений» М. Вудкока и Д. Фрэнсиса, теста Н. Холла «Эмоциональный интеллект». В исследовании участвовали 40 руководителей общеобразовательных сельских школ, из них 30 % – директора школ, 70 % – заместители директоров. Средний возраст участников исследования 43,5 года (стандартное отклонение SD=9,29). Стаж работы от 1 года до 39 лет.

Результаты исследования. Результаты исследования показали, что общий уровень профессионального выгорания руководителей сельских школ находится в диапазоне средних значений, при этом высок уровень деперсонализации, что значительно отличает их от городских управленцев школ. Средние значения характерны для интегрального показателя и всех параметров управленческих способностей, а также большинства показателей эмоционального интеллекта администраторов сельских школ, при этом руководители наилучшим образом оценивают свой навык влияния на окружающих и управление эмоциями других, наихудшим – осознание собственных ценностей и управление собственными эмоциями. Профессиональное выгорание детерминирует реализацию управленческих способностей. Наибольшую роль в этом играет снижение чувства собственной профессиональной компетентности и продуктивности, потеря смысла в работе. В наибольшей степени профессиональное выгорание руководителей сельских школ препятствует внедрению и применению инноваций в управлении образовательной организацией.

Обсуждение и заключения. Руководители сельских школ поддерживают собственный эмоционально-энергетический баланс с помощью эмоциональной отстраненности и формализма в работе. Реализация ими управленческих функций базируется на навыке влияния, умении сопереживать и обучать. Ограничениями в их управленческой деятельности выступают размытые личные ценности, слабое новаторство и недостаточный навык саморегуляции. Профессиональное выгорание администраторов сельских школ ухудшает реализацию управленческих компетенций, прежде всего таких, как: творческий подход, навык влияния, руководства, организаторские способности и эмоциональный интеллект. Следовательно, профилактика выгорания и восстановительные психогигиенические мероприятия являются залогом продуктивности управленческой деятельности. Помимо обогащения эмоциональными ресурсами, важно поддерживать в администраторах школ уверенность в себе, фиксировать успехи, осуществлять мотивационные мероприятия, проводить качественную, современную и своевременную управленческую подготовку.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, директора сельских школ, руководители школ, управленческие способности, управленческая компетентность

Благодарности: авторы благодарят анонимных рецензентов за рассмотрение нашей научной статьи.

Для цитирования: Трифонова Т. А., Семёнова-Полях Г. Г., Климанова Н. Г. Влияние профессионального выгорания на управленческие способности руководителей сельских школ // Вестник Мининского университета. 2025. Т. 13, № 1. С. 5. DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-1-5.

THE IMPACT OF PROFESSIONAL BURNOUT ON THE MANAGERIAL ABILITIES OF RURAL SCHOOL DIRECTORS

T. A. Trifonova¹, G. G. Semenova-Poliakh², N.G. Klimanova¹

¹Kazan Innovative University named after V. G. Timiryazov, Kazan, Russian Federation

²Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation

ABSTRACT

Introduction. In the context of rapid and dynamic changes, increasing demands on the professionalism of comprehensive school managers entails increased pressure on their personal structures, which leads to overexertion and professional burnout of administrators and to the deterioration of the organizational environment of the school. We find a contradiction between the mobilizations of energy, personal resources, professional competencies required from the school director and the presence of real internal reserves. The main professional competencies of school administrators are managerial competence. In the study, managerial abilities are considered within the framework of the model proposed by M. Woodcock and D. Francis. The purpose of the study is to determine the presence and nature of the influence of professional burnout on the managerial abilities of comprehensive school directors.

Materials and methods. We studied the severity of professional burnout of school principals using the professional burnout questionnaire by K. Maslach, managerial abilities were measured using the

method of "Analysis of one's limitations" by M. Woodcock and D. Francis, the test of N. Hall "Emotional intelligence". 40 principals of comprehensive rural schools took part in the study, of which 30 % were school principals, 70 % were deputy principals. The average age of the study participants was 43,5 years (standard deviation SD=9.29). Their work experience ranged from 1 year to 39 years.

Results. The results of the study showed that the overall level of professional burnout of rural school administrators is in the average range, while the level of depersonalization is high, which significantly distinguishes them from urban school administrators. Average values are typical for the integral indicator and all parameters of managerial abilities, as well as most indicators of emotional intelligence of rural school administrators, while the managers' best assess their skill of influencing others and managing the emotions of others, the worst – awareness of their own values and managing their own emotions. Professional burnout determines the implementation of managerial abilities. The greatest role in this is played by a decrease in the sense of one's own professional competence and productivity, loss of meaning in work. To the greatest extent, professional burnout of rural school administrators hinders the implementation and application of innovations in the management of an educational organization.

Discussion and conclusions. Rural school administrators maintain their own emotional-energetic balance through emotional detachment and formalism in their work. The implementation of managerial functions is based on the skill of influence, the ability to empathize and teach. The limitations of their managerial activities are blurred personal values, weak innovation and insufficient self-regulation skills. Professional burnout of rural school administrators worsens the implementation of managerial competencies: creativity, influence skills, leadership, organizational skills and emotional intelligence, therefore, burnout prevention and restorative psych hygienic measures are the key to the productivity of managerial activities. It is important to maintain self-confidence in school administrators, record successes, implement motivational events, and conduct high quality, modern and timely managerial training, in addition to enriching them with emotional resources.

Keywords: professional burnout, rural school principals, school managers, managerial abilities, managerial competence

Acknowledgements: the authors thank the anonymous reviewers for their consideration of our research article.

For citation: Trifonova T. A., Semenova-Poliakh G. G., Klimanova N. G. The impact of professional burnout on the managerial abilities of rural school directors // Vestnik of Minin University. 2025. Vol. 13, no. 1. P. 5. DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-1-5.

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена несколькими причинами. Стремительны и динамичны социально-политические изменения как в нашей стране, так и глобально во всем мире. Сфера образования как наиболее чувствительная к этим изменениям первая реагирует на них. Продолжающаяся не одно десятилетие модернизация образования, рост конкуренции между образовательными организациями, внедрение различных инноваций – всё это в настоящее время происходит на фоне исторического перелома, что

неизбежным образом ужесточает требования к профессионализму, компетенциям и личностным качествам руководителей общеобразовательных школ. В настоящее время реализация профессиональной деятельности административными работниками школ проводится в сложных условиях неопределенности, неоднозначности, отсутствия четких алгоритмов действий. Именно директора и их заместители разрабатывают и внедряют новшества, решают тактические задачи образования, являются связующим звеном между государством, контролирующими органами и другими участниками образовательного процесса. Именно от их непосредственного живого взаимодействия с педагогами, учениками и родителями зависит благополучие организации.

Одновременно с этим необходимо отметить отсутствие достойной управленческой подготовки у управленцев школ. В. М. Лизинский связывает все беды школы со «слабой подготовленностью администрации школ к работе в современных и форс-мажорных условиях» [24]. Как правило, директорами и заместителями директора становятся наиболее ответственные педагоги, имеющие лишь педагогическое образование, соответствующий педагогический и определенный административный опыт. Управленческое образование, получаемое ими уже в ходе выполнения управленческих функций, во-первых, весьма формально, не прививает необходимых знаний и умений, во-вторых, неизбежно устаревающее. Пока провинциальные, тем более сельские, управленцы «дойдут» до адекватного их работе обучения, уже меняются требования и в образовательном пространстве, и в правовом поле, и в политическом. Управленческое образование нередко даётся вне социокультурного контекста, что неизбежно затрудняет внедрение этих знаний в реальную практику управления.

Всё вышеперечисленное неминуемым образом влияет на личность администратора школы. Он находится под колоссальным давлением с разных сторон. Чтобы соответствовать всем предъявляемым требованиям, необходим большой интеллектуальный, психический и эмоциональный потенциал. Н. В. Гришина указывала на огромное значение когнитивной и психоэмоциональной компетентности административно-управленческого персонала [14]. Проявления психоэмоциональной некомпетентности, выгорания у руководителей школ через коммуникацию в коллективе приводит к напряжению, конфликтности и, как следствие, к социально-психологическому неблагополучию в образовательной организации [9].

Таким образом, обнаруживается противоречие между требуемой от руководителя школы мобилизацией энергетических, личностных ресурсов, профессиональных компетенций и наличием, а точнее, дефицитом реальных внутренних резервов, что приводит в свою очередь к перенапряжению и ухудшению физического и психического здоровья, а в дальнейшем к ухудшению организационной среды и психологического климата всей школы [15]. Поиск путей и способов усиления личностных резервов менеджеров в среднем образовании выступил проблемой исследования.

В качестве цели нашего исследования выступило определение наличия и характера влияния профессионального выгорания на управленческие способности руководителей общеобразовательных школ. В качестве гипотезы выступило предположение, что профессиональное выгорание административных работников школ снижает управленческие компетенции.

Новизна и практическая значимость данного исследования заключается в изучении влияния компонентов профессионального выгорания на управленческие способности у руководителей сельских школ и определении путей усиления их управленческих компетенций.

Обзор литературы

Проблематика эмоционального выгорания, исходящая из теории стресса Г. Селье [29], активно исследуется, начиная со второй половины XX века. Сам термин «психическое выгорание» был предложен Х. Френденбергером в 1974 г. За рубежом описание и детализация проявления данного синдрома была сделана К. Maslach, S. Jackson, где выгорание рассматривалось как отклик межличностных коммуникаций на профессиональные стрессы, были выделены симптомы выгорания [39]. Такой подход к выгоранию послужил основой определения этого феномена в пересмотре Международной классификации болезней (МКБ-11) под кодом QD85 в 2019 году. В МКБ-11 выгорание определяется как синдром, возникший в результате хронического стресса на рабочем месте, с которым не удалось успешно справиться. При этом отмечено, что выгорание относится только к профессиональной сфере [19].

Первенство упоминания феномена выгорания в отечественных источниках относят к Б. Г. Ананьеву, который под «эмоциональным сгоранием» понимал отрицательное явление, связанное с межличностными отношениями и возникающее у представителей социномических профессий [2]. Стоит отметить многообразие терминов, обозначавших выгорание в отечественной психологии: психическое выгорание (В. Е. Орёл), синдром эмоционального выгорания (В. В. Бойко), эмоциональное сгорание (Т. В. Форманюк), синдром эмоционального перегорания (Е. И. Лозинская, В. Д. Вид), синдром профессионального выгорания (Т. И. Ронгинская), выгорание личности, выгорание души (Л. А. Китаев-Смык). Несмотря на различие терминов, в подавляющем большинстве исследований они применяются как синонимы [28].

В настоящее время изучение выгорания осуществляется с позиций факторного, динамического, процессуального, этиологического, когнитивно-бихевиорального подходов [1]. Факторный подход предполагает выяснение составляющих выгорания. Учёные предлагают однофакторную модель – истощение (А. М. Pines, Е. Aronson), двухфакторную – истощение и деперсонализация (D. Dierendonck, B. Schaufeli, H. Sixma) трёх- (К. Maslach, S. Jackson) и четырёхфакторные модели – истощение, деперсонализация, редукция достижений (Е. F. Iwanicki, R. L. Schwab, Firth и Mims) [35; 38; 42]. Динамический (В. Perlman, Е. А. Hartman, Л. А. Базалева) и процессуальный подходы (Дж. Гринберг) раскрывают стадии «выгорания» и специфику протекания реакций в выгорании [4; 13; 41]. В этиологическом подходе изучаются причины выгорания (А. И. Куликов, А. Лэнгле), среди которых называются специфика деятельности, характеризующаяся неглубокими эмоциональными контактами, недостаток автономии и поддержки, ролевые конфликты, недостаточная обратная связь [21; 26]. Когнитивно-бихевиоральный подход (С. Майер) полагает, что выгорание выступает результатом неверных ожиданий, не соответствующих ситуации [9]. В целом исследования феномена выгорания многовекторны и неоднозначны.

В контексте нашего исследования интерес представляют исследования аспектов выгорания, связанных с профессиональной деятельностью педагогов и руководителей образовательных организаций. В современных зарубежных исследованиях наибольший интерес ученых вызывают проблемы общего выгорания учителей, факторов, вызывающих выгорание, профилактики и снижения выгорания, особенностей выгорания в период пандемии COVID-19 [19].

Выгорание характерно примерно для четверти учителей в Ираке (24,5 %) и на Тайване (26 %), охватывает 11,6 % педагогов на Шри-Ланке [32]. Высокий процент педагогов

с симптомами выгорания обнаружен в Германии (47 %) и Китае (53,2 %) [32; 45]. В отечественных публикациях указывается, что уровень выгорания педагогов различается в зависимости от множества объективных (регион, уровень и специфика образовательной организации, преподаваемые предметы, климат, организационная среда школы) и субъективных факторов (индивидуальные особенности, мотивация, ценности, психологические защиты) [6; 8; 15].

Как в отечественной, так и в зарубежной психологии многочисленны работы, посвященные различным коррелятам выгорания и организационным, социально-психологическим и индивидуальным факторам. Среди организационных факторов, приводящих к выгоранию, первенство держит бюрократизм [33; 40]. Отсутствие поддержки коллег, родителей и учащихся, неудовлетворительное поведение школьников, в целом неблагоприятная образовательная среда – важные социально-психологические факторы выгорания преподавателей [7; 19]. Выявлены корреляты выгорания и биологического возраста учителей [7]. И все же на фоне этих факторов наибольшую роль в выгорании играют индивидуальные особенности педагогов. Такие личностные черты, как невротизм [8; 43], восприимчивость к эмоциональному заражению [36], ответственность [20], неуверенность, нестабильность [8; 33], интроверсия [17; 27], тревожность, напряженность, излишняя сдержанность [8], устойчивость и регуляция эмоций [37], чувство субъективного благополучия [34], играют значительную роль в возникновении и преодолении выгорания. Эмоциональный интеллект как фактор, способствующий или предотвращающий выгорание у педагогов, рассматривали в своих работах А. Т. Ларина [22], О. И. Лебединцева [23], С. Н. Караулова [18] и др.

Существует и позитивный взгляд на проблему эмоционального выгорания, согласно которому оно даёт возможность лучше понять себя, восстановиться, открывает новые возможности и в целом является естественным и нормальным процессом [14; 30].

В отношении администрации в сфере образования выявлено, что выгоранию руководители подвержены меньше, чем учителя, вероятно, за счет большего многообразия выполняемых функций, причем это доказывается как в отечественных [6], так и зарубежных публикациях [33]. Уверенные стили руководства уменьшают выгорание [46]. Сдерживание и подавление эмоциональной сферы руководителями, снижение мотивации к общению, активности и общественной полезности усиливают риск профессионального выгорания [6].

Н. А. Анненкова поднимает проблему изучения выгорания государственных служащих во взаимосвязи с их профессиональными компетенциями и показывает связи между выгоранием и такими компетенциями, как «способность вести людей за собой», «активность и ответственность» [3].

В отношении руководителей школ исследований профессионального выгорания в контексте их влияния на управленческие умения нами обнаружено не было. При этом проблема управленческой компетентности во взаимосвязи с выгоранием менеджеров в среднем образовании стоит остро и требует углубленных исследований.

В качестве цели нашего исследования выступило определение наличия и характера влияния профессионального выгорания на управленческие способности руководителей общеобразовательных школ. В качестве гипотезы выступило предположение, что профессиональное выгорание административных работников школ снижает управленческие компетенции.

Материалы и методы

В работе использовались методы анализа научной литературы, метод тестирования для определения профессионального выгорания, уровней развития управленческих способностей и эмоционального интеллекта испытуемых.

В качестве диагностического инструментария в исследовании применялись опросник профессионального выгорания К. Масlach в адаптации Н. Е. Водопьяновой и Е. С. Старченковой [10], методика «Анализ своих ограничений» М. Вудкока и Д. Фрэнсиса в переводе А. В. Верникова, А. Ф. Ковалева [11], тест Н. Холла «Эмоциональный интеллект» [16].

Опросник профессионального выгорания содержит 22 вопроса, предполагающих выбор градации ответа испытуемых от «никогда» до «ежедневно». Опросник содержит 3 шкалы: эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция профессиональных достижений. Отдельно рассчитывался показатель системного индекса синдрома перегорания, предложенный в 2007 году группой ученых НИПНИ им. Бехтерева [25].

Профессиональная компетентность руководителя сферы образования включает в себя совокупность следующих компетентностей: управленческой, коммуникативной, инновационной, экономической, психологической, психотерапевтической, конфликтологической и информационной [31]. Причем управленческая компетентность выступает основной и вбирает в себя коммуникативный, организаторский, когнитивный, мотивационный, конструктивный, проектировочный, эмоционально-волевой и креативный блоки. В контексте данного подхода изучение управленческих умений администратора школы через модель, предложенную М. Вудкок, Д. Фрэнсис [11], представляется целесообразной. Помимо этого, при исследовании в разряд управленческих компетенций были включены составляющие эмоционального интеллекта. Начиная с основоположников концепции (P. Salovey, J. D. Mayer, D. Caruso, D. Goleman), эмоциональный интеллект рассматривается как важнейшее управленческое умение, позволяющее эффективно воздействовать как на себя, так и на других [12].

Методика «Анализ своих ограничений» содержит 110 утверждений, описывающих возможности, которые могут быть или отсутствовать у испытуемого как у руководителя. Респондент выражает свое согласие или несогласие с каждым из предложенных утверждений. Управленческие способности отражены в 11 шкалах в континууме «сильные стороны – ограничения»: способность управлять собой – неумение управлять собой, четкие ценности – размытость личных ценностей, четкие личные цели – смутные личные цели, продолжающееся саморазвитие – остановленное саморазвитие, хорошие навыки решения проблем – недостаточность навыка решать проблемы, умение влиять на окружающих – неумение влиять на людей, понимание особенностей управленческого труда – недостаточное понимание особенностей управленческого труда, способность руководить – недостаток способности руководить, умение обучать – неумение обучать, умение наладить групповую работу – низкая способность формировать коллектив. Помимо подсчета по шкалам, авторами статьи предложен расчет интегрального показателя управленческих способностей (Management skills) путем определения среднего значения по всем шкалам методики ($MS = (A+B+C+D+E+F+G+H+I+J+K)/11$).

Опросник Н. Холла «Эмоциональный интеллект» содержит 30 вопросов, респондент выбирает уровень согласия по 6-балльной шкале от «полностью не согласен» до «полностью согласен». Тест содержит 5 шкал: эмоциональная осведомленность, управление своими эмоциями, самомотивация, эмпатия, управление эмоциями других.

Исследование включало сбор данных с помощью паспортной, в которой респонденты указывали возраст, должность, стаж работы в должности, пол.

Эмпирическая база исследования. Исследование проводилось в коллаборации психологической лаборатории Казанского инновационного университета имени В. Г. Тимирязева (КИУ) и кафедры Общей психологии Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета (КФУ). Выборку составили 40 руководителей (директоров, заместителей директора) общеобразовательных сельских школ одного из районов Республики Татарстан (по этическим соображениям название района не указывается). В исследовании приняли участие все административные работники всех школ данного района Республики Татарстан. 30 % выборки составили директора школ, 70 % – заместители директоров по учебно-методической и воспитательной работе. 38 респондентов – женщины, 2 директора – мужчины. Средний возраст административных работников школ составил 43,5 года (стандартное отклонение $SD=9,29$). При этом руководителей в возрасте 23 – 34 года в выборке – 7,5 %, в возрасте 35 – 50 лет – 55 %, тех, кому свыше 51 года – 25 %. Стаж работы в образовательной сфере у респондентов следующий: до 5 лет – 7,5 %, от 6 до 15 и от 16 до 25 лет по 25%, свыше 26 лет стажа работы в образовании – 42,5 %. Исследование проводилось на добровольной безвозмездной основе, анонимно.

Этапы исследования. На первом этапе проводился теоретический анализ литературы по проблеме исследования, определялась методологическая основа эмпирического исследования. На втором этапе проводился сбор данных с помощью тестирования, которое осуществлялось традиционным бланковым методом. Далее в ходе количественной обработки данных оценивалось соотношение испытуемых в выборке с разным уровнем профессионального выгорания и уровнем сформированности управленческих компетенций, анализировались взаимосвязи между параметрами профессионального выгорания и управленческими компетенциями, проводился регрессионный анализ для оценки влияния профессионального выгорания на управленческие способности. Данные подверглись статистической обработке, выполняемой в программе Microsoft Excel, MS SPSS Statistics и англоязычном онлайн-калькуляторе для расчета статистики. Третий этап был посвящен интерпретации полученных данных и формулировке выводов. Интерпретация базировалась на научной литературе.

Оценочные критерии. Обработка данных осуществлялась с помощью методов математической статистики, использовалась описательная статистика, корреляционный анализ (Пирсона), простая линейная регрессия, угловое преобразование Фишера. Проверка значений, полученных в ходе исследования, по критерию Шапиро-Уилка показала нормальность распределения для 7 из 19 шкал ($p \leq 0,05$). Для шкал с ненормальным распределением применялись соответствующие статистические критерии (корреляция по Спирмену). Онлайн-калькулятор расчета простой линейной регрессии показывал нормальность распределения данных и адекватность применения уравнения линейной регрессии. Для определения уровня сформированности определенного параметра в исследовании для каждой шкалы определялась статистическая норма ($M \pm SD$).

Результаты исследования

Значения выраженности компонентов профессионального выгорания руководителей сельских школ представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Показатели компонентов профессионального выгорания руководителей сельских школ

Профессиональное выгорание шкалы	Руководители школ	
	М	SD
Эмоциональное истощение	22	6,74
Деперсонализация	12,45	4,5
Редукция личных достижений	30,76	5,17
Системный индекс профессионального выгорания	0,4	0,1

Обозначения: М – среднее арифметическое значение; SD – стандартное отклонение

Table 1 – Indicators of components of professional burnout of rural school principals

Professional burnout scale	School heads	
	M	SD
Emotional exhaustion	22	6,74
Depersonalization	12,45	4,5
Reduction in personal achievements	30,76	5,17
Systemic index of professional burnout	0,4	0,1

Designations: M – arithmetic mean value; SD – standard deviation

Показатели эмоционального истощения и системного индекса профессионального выгорания находятся в интервале средних значений, при этом параметр редукции личных достижений чуть превышает средние нормы, а значение показателя деперсонализации находится в зоне высоких результатов.

Соотношение уровней профессионального выгорания представлено в таблице 2, и, согласно полученным результатам, профессиональное выгорание у 75 % руководителей общеобразовательных сельских школ находится на среднем уровне, а у четверти – на низком. Половине респондентов (55 %) присущ средний уровень эмоционального истощения. Высок процент тех, кто склонен к проявлению формализма в работе, почти половина респондентов позитивно оценивает себя как профессионала (47,5 %).

Таблица 2 – Соотношение уровней профессионального выгорания руководителей сельских школ

Шкалы	Уровни профессионального выгорания		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Эмоциональное истощение	17,5%	55%	27,5%
Деперсонализация	-	37,5%	62,5%
Редукция личных достижений	47,5%	35%	17,5%
Системный индекс профессионального выгорания	25%	75%	-

Table 2 – Correlation of levels of professional burnout for rural school leaders

Scales	Levels of professional burnout		
	Low level	Medium level	High level
Emotional exhaustion	17,5%	55%	27,5%
Depersonalization	-	37,5%	62,5%
Reduction in personal achievements	47,5%	35%	17,5%
Systemic index of professional burnout	25%	75%	-

Данные профессионального выгорания руководителей сельских школ мы сравнили с результатами выгорания административно-управленческого персонала городской школы, представленными в исследовании С. С. Белоусовой [6]. Проведение сравнения мы считаем корректным, поскольку замеры в этих исследованиях проводились с разницей в 1 год, сравнивались директора и их заместители в сельской выборке и городе с численностью 700 тыс. чел. в соседних регионах. Сравнили данные по высоким значениям по шкалам методики и получили статистически значимые различия: доля руководителей школ с высоким эмоциональным истощением выше в городской выборке ($\varphi^*_{эмп}=3,412$), а доля управленцев с высокой деперсонализацией ($\varphi^*_{эмп}=2,876$) и редукцией личных достижений ($\varphi^*_{эмп}=1,767$) значимо выше в сельской выборке. По последним двум показателям результаты исследуемой нами выборки отличны от данных, приведенных в других исследованиях, в которых учеными было обнаружено, что у представителей администрации школ не отмечаются симптомы неудовлетворенности собой, эмоциональной отстраненности и деперсонализации, в отличие от рядовых педагогов, руководители школ не склонны себя недооценивать, видят смысл в работе, готовы вкладывать личные ресурсы [5; 15]. В нашем исследовании наблюдается иная картина. Для управленцев сельских школ характерны высокий формализм в работе и низкая самооценка собственного профессионализма. Вероятно, объяснение кроется в особенностях сельской и региональной характеристик выборки.

Руководители общеобразовательных сельских школ оценили собственные управленческие способности преимущественно на среднем уровне, результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Соотношение уровней управленческих способностей руководителей сельских школ

Управленческие способности		Уровни выраженности управленческих способностей		
Шкалы		Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
A	Управление собой	17,5 %	60 %	22,5 %
B	Чёткие ценности	27,5 %	52,5 %	20 %
C	Личные цели	7,5 %	80 %	12,5 %
D	Саморазвитие	22,5 %	62,5 %	15 %
E	Решение проблем	17,5 %	70 %	12,5 %
F	Творческий подход	25 %	57,5 %	17,5 %
G	Влияние на окружающих	20 %	57,5 %	22,5 %
H	Понимание управленческого труда	15 %	65 %	20 %
I	Способность руководить	12,5 %	70 %	17,5 %
J	Умение обучать	10 %	67,5 %	22,5 %
K	Навык организации групповой работы	22,5 %	70 %	7,5 %
MS	Интегральный показатель управленческих способностей	17,5 %	70 %	12,5 %

Table 3 – Correlation of levels of management abilities of rural school leaders

Management skills		Levels of expression of management abilities		
Scales		Low level	Medium level	High level
A	Self-management	17,5 %	60 %	22,5 %
B	Clear values	27,5 %	52,5 %	20 %
C	Personal goals	7,5 %	80 %	12,5 %
D	Self-development	22,5 %	62,5 %	15 %
E	Problem solving	17,5 %	70 %	12,5 %
F	Creativity	25 %	57,5 %	17,5 %
G	Influencing others	20 %	57,5 %	22,5 %
H	Understanding management work	15 %	65 %	20 %
I	Ability to manage	12,5 %	70 %	17,5 %
J	Ability to teach	10 %	67,5 %	22,5 %
K	Skill in organizing group work	22,5 %	70 %	7,5 %
MS	Integrated indicator of management abilities	17,5 %	70 %	12,5 %

При этом самыми сильными управленческими навыками, по мнению респондентов, являются умение обучать (J) и навык влияния на окружающих (G), что неудивительно для действующих педагогов. В меньшей степени руководители школ осознают собственные ценности (B), проявляют изобретательность в управлении (F) и навык организации групповой работы (K). Средние значения показателей управленческих способностей представлены на рисунке 1.

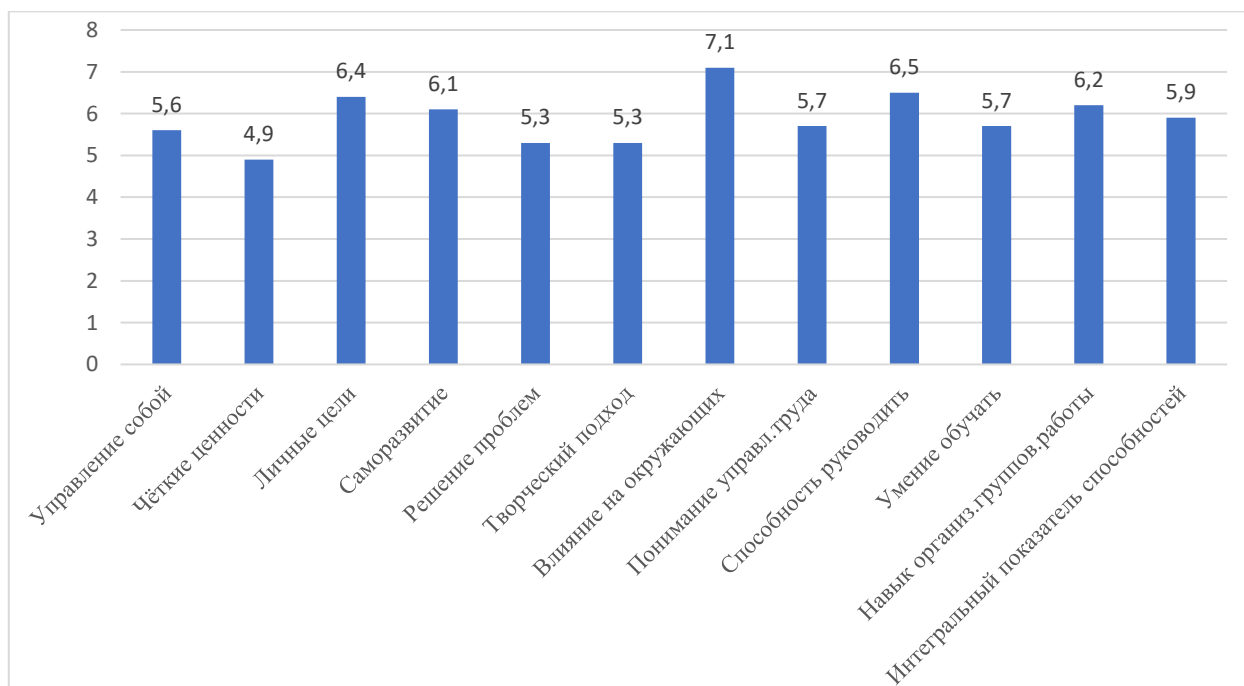


Рисунок 1 – Средние значения управленческих способностей руководителей сельских школ

Education management

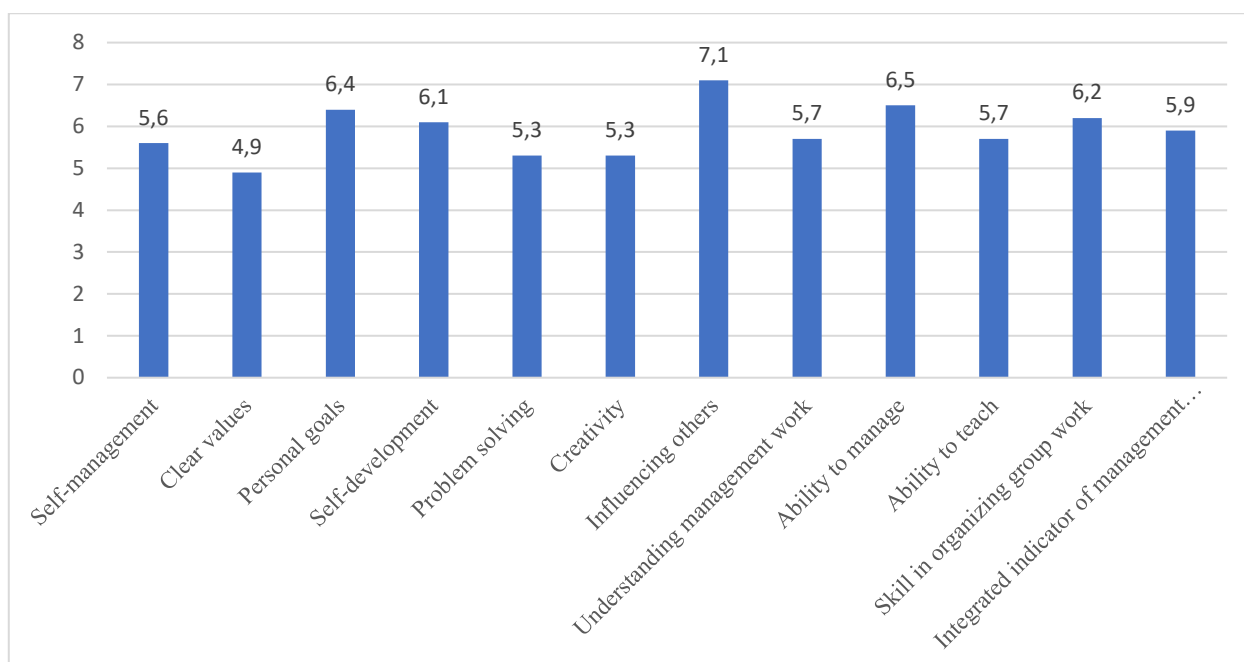


Figure 1 – Average values of managerial abilities of rural school principals

Исследование эмоционального интеллекта у руководителей школ показало средний уровень развития всех составляющих интеллекта, результаты представлены в таблице 4. Руководители школ обнаружили слабый уровень осознания своих состояний, управления собственными эмоциями при повышенной способности управлять эмоциями других. У администраторов неплохо развита эмпатия, в отличие от умения управлять своим поведением через саморегуляцию эмоций. Иллюстрация результатов показана на рисунке 2.

Таблица 4 – Соотношение уровней развития показателей эмоционального интеллекта руководителей сельских школ

Эмоциональный интеллект	Уровни		
Шкалы	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Эмоциональная осведомленность	27,5 %	60 %	12,5 %
Управление своими эмоциями	62,5 %	32,5 %	5 %
Самомотивация	22,5 %	60 %	17,5 %
Эмпатия	7,5 %	77,5 %	15 %
Управление эмоциями других	7,5 %	52,5 %	40 %

Table 4 – Correlation of levels of development of indicators of emotional intelligence of rural school leaders

Emotional intelligence	Уровни		
Scales	Low level	Medium level	High level
Emotional awareness	27,5 %	60 %	12,5 %
Managing your emotions	62,5 %	32,5 %	5 %
Self-motivation	22,5 %	60 %	17,5 %
Empathy	7,5 %	77,5 %	15 %
Managing the emotions of others	7,5 %	52,5 %	40 %

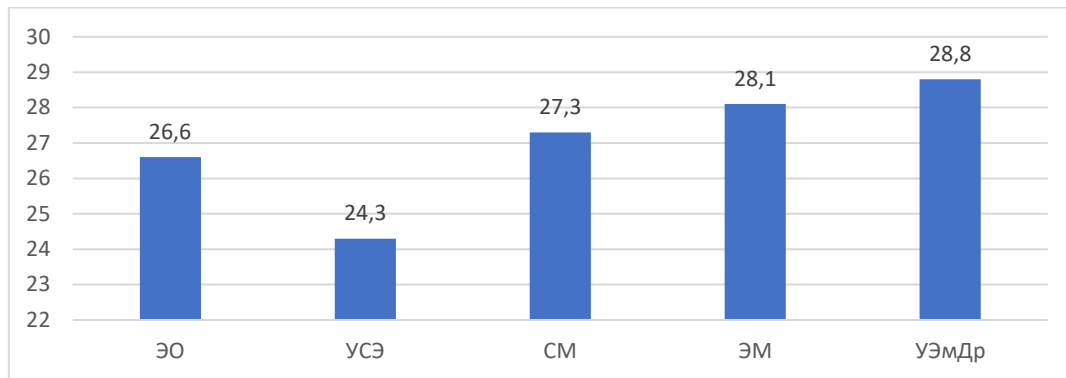


Рисунок 2 – Средние значения показателей эмоционального интеллекта руководителей сельских школ (ЭО – эмоциональная осведомленность, УСЭ – управление своими эмоциями, СМ – самомотивация, ЭМ – эмпатия, УЭмДр – управление эмоциями других людей)

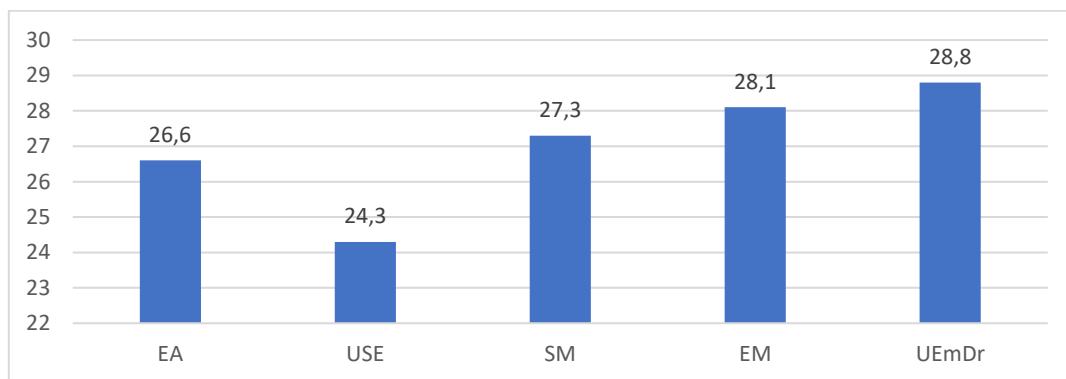


Figure 2 – Average values of emotional intelligence indicators of rural school principals (EA – emotional awareness, USE – management of one's emotions, SM – self-motivation, EM – empathy, UEmDr – management of the emotions of other people)

Корреляционный анализ показал, что все управленческие компетенции, за исключением четких ценностей (В) и умения обучать (J), взаимосвязаны с каким-либо показателем профессионального выгорания, причем связи отрицательные. Результаты показаны в таблице 5. Также берем во внимание тот факт, что показатель редукции личных достижений имеет обратное значение: чем выше значение показателя, тем ниже редукция. Именно по этой причине все связи с данным показателем – положительные, а с другими компонентами выгорания – отрицательные. Это означает, что выгорание снижает управленческие способности, а реализация управленческих функций, в свою очередь, способствует усилению выгорания.

Таблица 5 – Корреляционные связи между параметрами выгорания и управленческими способностями

Управленческие способности	Профессиональное выгорание			
	ЭИ	Д	Р	ПВ
А	-0,3*	0,02	0,27	-0,2
В	0,05	0,03	0,15	0,01
С	-0,4**	-0,22	0,38*	-0,43**
Д	-0,18	-0,25	0,29	-0,32*
Е	-0,16	-0,31*	0,22	-0,32*

Education management

F	-0,39*	-0,41**	0,48**	-0,58***
G	-0,33*	-0,18	0,46**	-0,40**
H	-0,28	-0,33*	0,35*	-0,42**
I	-0,38*	-0,22	0,45**	-0,44**
J	-0,14	-0,15	0,28	-0,24
K	-0,16	-0,28	0,49**	-0,38*
MS	-0,36*	-0,31*	0,51***	-0,5***
Эмоциональная осведомленность	-0,28	-0,29	0,48**	-0,45**
Управление своими эмоциями	-0,5***	0,02	0,25	-0,27
Самотивация	-0,5***	-0,03	0,33*	-0,33*
Эмпатия	-0,3*	0,02	0,33*	-0,2
Управление эмоциями других	-0,38*	-0,07	0,41**	-0,32*

Обозначения: А – управление собой, В – чёткие ценности, С – личные цели, D – саморазвитие, E – решение проблем, F – творческий подход, G – влияние на окружающих, H – понимание управленческого труда, I – способность руководить, J – умение обучать, K – навык организации групповой работы, MS – интегральный показатель управленческих способностей; ЭИ – эмоциональное истощение, Д – деперсонализация, Р – редукция личных достижений, ПВ – системный индекс профессионального выгорания; уровень значимости: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$, *** – $p \leq 0,001$

Table 5 – Correlation links between burnout parameters and managerial abilities

Management abilities	Professional burnout			
	EI	D	R	PV
A	-0,3*	0,02	0,27	-0,2
B	0,05	0,03	0,15	0,01
C	-0,4***	-0,22	0,38*	-0,43**
D	-0,18	-0,25	0,29	-0,32*
E	-0,16	-0,31*	0,22	-0,32*
F	-0,39*	-0,41**	0,48**	-0,58***
G	-0,33*	-0,18	0,46**	-0,40**
H	-0,28	-0,33*	0,35*	-0,42**
I	-0,38*	-0,22	0,45**	-0,44**
J	-0,14	-0,15	0,28	-0,24
K	-0,16	-0,28	0,49**	-0,38*
MS	-0,36*	-0,31*	0,51***	-0,5***
Emotional awareness	-0,28	-0,29	0,48**	-0,45**
Managing your emotions	-0,5***	0,02	0,25	-0,27
Self-motivation	-0,5***	-0,03	0,33*	-0,33*
Empathy	-0,3*	0,02	0,33*	-0,2
Managing the emotions of others	-0,38*	-0,07	0,41**	-0,32*

Designations: A – self-management, B – clear values, C – personal goals, D – self-development, E – problem solving, F – creativity, G – influence on others, H – understanding of managerial work, I – ability to manage, J – ability to teach, K – skill of organizing group work, MS – integral indicator of managerial abilities; EI – emotional exhaustion, D – depersonalization, R – reduction of personal achievements, PV – systemic index of professional burnout; significance level: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$, *** – $p \leq 0,001$.

Наибольшее количество связей обнаружил параметр творческого подхода в управлении (F). Также более связанными с параметрами выгорания выступили: наличие четких личных целей (C), навык влияния (G), понимание особенностей управленческого труда (H), способность руководить (I). Наибольшее количество связей с управленческими умениями показал системный индекс профессионального выгорания – 12 связей и редукция личных достижений – 11 связей. Это означает, что выгорание и реализация управленческих умений детерминируют друг друга. И в выгорании руководителей школ в контексте управленческих способностей наибольшую роль играет снижение чувства собственной профессиональной компетентности и продуктивности.

Для проверки гипотезы о влиянии профессионального выгорания на управленческие способности использовался простой линейный регрессионный анализ, в результате которого обнаружено, что профессиональное выгорание детерминирует интегральный показатель управленческих способностей на 24 %.

Таблица 6 – Влияние профессионального выгорания на управленческие способности

Зависимая переменная	Предиктор (независимая переменная)							
	Эмоциональное истощение – ЭИ		Деперсонализация – Д		Редукция – Р		Системный индекс проф.выгорания – ПВ	
	R^2	F	R^2	F	R^2	F	R^2	F
A	0,09	3,89	0,0005	0,019	0,07	2,87	0,036	1,42
B	0,002	0,09	0,0011	0,041	0,02	0,87	0,0004	0,014
C	0,17	7,64**	0,049	1,95	0,14	6,29*	0,18	8,25**
D	0,033	1,29	0,06	2,42	0,09	3,63	0,099	4,18*
E	0,026	1	0,096	4,06	0,05	1,97	0,1	4,25*
F	0,15	6,84*	0,17	7,7**	0,23	11,59**	0,33	18,38***
G	0,11	4,64*	0,033	1,28	0,21	9,92**	0,16	7,25**
H	0,076	3,13	0,11	4,76*	0,12	5,42*	0,18	8,14**
I	0,15	6,54**	0,048	1,9	0,2	9,79**	0,19	8,73**
J	0,02	0,77	0,023	0,89	0,08	3,25	0,055	2,21
K	0,025	0,98	0,076	3,13	0,24	12,18***	0,15	6,54*
MS	0,13	5,5*	0,099	4,16*	0,26	13,35***	0,24	12,21***
ЭО	0,081	3,34	0,087	3,62	0,23	11,63**	0,21	10,18**
УСЭ	0,25	12,83***	0,00079	0,03	0,06	2,53	0,074	3,04
СМ	0,25	12,74***	0,00098	0,037	0,11	4,71*	0,11	4,62*
ЭМ	0,093	3,9	0,00066	0,025	0,11	4,49*	0,04	1,6
Эм.Др.	0,15	6,51*	0,0048	0,18	0,17	7,71**	0,1	4,39*

Обозначения: А – управление собой, В – чёткие ценности, С – личные цели, Д – саморазвитие, Е – решение проблем, F – творческий подход, G – влияние на окружающих, H – понимание управленческого труда, I – способность руководить, J – умение обучать, K – навык организации групповой работы, MS – интегральный показатель управленческих способностей; ЭО – эмоциональная осведомленность, УСЭ – управление своими эмоциями, СМ – самомотивация, ЭМ – эмпатия, УЭмДр – управление эмоциями других людей, R^2 – R квадрат, F – значение критерия Фишера; уровень значимости: * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$, *** – $p \leq 0,001$

Table 6 – The impact of professional burnout on managerial abilities

Dependent variable	Predictor (independent variable)							
	Emotional exhaustion – EE		Depersonalization – D		Reduction – R		Systemic index of professional burnout – PV	
	R^2	F	R^2	F	R^2	F	R^2	F
A	0,09	3,89	0,0005	0,019	0,07	2,87	0,036	1,42
B	0,002	0,09	0,0011	0,041	0,02	0,87	0,0004	0,014
C	0,17	7,64**	0,049	1,95	0,14	6,29*	0,18	8,25**
D	0,033	1,29	0,06	2,42	0,09	3,63	0,099	4,18*
E	0,026	1	0,096	4,06	0,05	1,97	0,1	4,25*
F	0,15	6,84*	0,17	7,7**	0,23	11,59**	0,33	18,38***
G	0,11	4,64*	0,033	1,28	0,21	9,92**	0,16	7,25**
H	0,076	3,13	0,11	4,76*	0,12	5,42*	0,18	8,14**
I	0,15	6,54**	0,048	1,9	0,2	9,79**	0,19	8,73**
J	0,02	0,77	0,023	0,89	0,08	3,25	0,055	2,21
K	0,025	0,98	0,076	3,13	0,24	12,18***	0,15	6,54*
MS	0,13	5,5*	0,099	4,16*	0,26	13,35***	0,24	12,21***
EO	0,081	3,34	0,087	3,62	0,23	11,63**	0,21	10,18**
USE	0,25	12,83***	0,00079	0,03	0,06	2,53	0,074	3,04
SM	0,25	12,74***	0,00098	0,037	0,11	4,71*	0,11	4,62*
EM	0,093	3,9	0,00066	0,025	0,11	4,49*	0,04	1,6
Em.Dr.	0,15	6,51*	0,0048	0,18	0,17	7,71**	0,1	4,39*

Designations: A – self-management, B – clear values, C – personal goals, D – self-development, E – problem solving, F – creativity, G – influence on others, H – understanding of managerial work, I – ability to manage, J – ability to teach, K – skill of organizing group work, MS – integrated indicator of managerial abilities; EA – emotional awareness, USE – management of one's emotions, SM – self-motivation, EM – empathy, UEmDr – management of emotions of other people, R2 – R square, F – value of Fisher's criterion; significance level: * - $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$, *** - $p \leq 0.001$

Исходя из результатов регрессионного анализа, представленного в таблице 6, обнаружено, что профессиональное выгорание администраторов школ блокирует применение ими инноваций в управлении образовательной организацией ($F=18,38$, при $p \leq 0,0001$). Для трети всей выборки это влияние подтверждено статистически. Эмоциональное истощение ухудшает целеполагание (C), новаторство (F), навык влияния (G), способность руководить (I), управление своими эмоциями (УСЭ) и поведением (СМ), а также управление эмоциями других (Эм.Др.). Негативизм в общении с окружающими отрицательно влияет на применение изобретательности в работе (F), и понимание особенностей управленческого труда (H). Помимо этого, негативная оценка своих достижений, неверие в успех, обесценивание себя как профессионала (P) снижает определение собственных личных целей (C), творческий подход в управлении (F), умение оказывать влияние на подчиненных (G), понимание специфики управленческого труда (H), способность руководить (I), навыки организации групповой работы (K), осознание и понимание своих эмоций (ЭО), эмпатию (ЭМ), умение управлять своим поведением (СМ) и эмоциями других (Эм.Др.). Таким образом, мы констатируем, что

потеря смыслов в работе, негативная оценка себя как профессионала влечет за собой снижение способности к управлению сотрудниками и процессами в образовательной организации.

Обсуждение и заключения

Дадим интерпретацию полученным результатам. Общий уровень профессионального выгорания управленцев – средний, при этом из трех факторов выгорания для исследуемой выборки более характерна деперсонализация, то есть административные работники сельских школ через формализм и эмпатийную отстраненность поддерживают свой эмоционально-энергетический баланс. Полученные данные соотносятся с результатами исследования Л. Н. Духаниной, показавшей, что у столичных (московских) педагогов более выражена редукция личных достижений, в отличие от региональных, у которых доминирует деперсонализация [15], и несколько противоречат данным зарубежных исследователей, показавших, что деперсонализация более характерна для учителей крупных школ [44].

Таким образом, специфика профессионального выгорания руководителей сельских школ характеризуется, прежде всего, выраженным формализмом в работе в совокупности с определенной неудовлетворенностью собой как профессионалом, снижением профессиональной мотивации.

В отношении управленческих способностей стоит отметить, что своими сильными сторонами руководители видят умение влиять на окружающих и обучать, что полностью соотносится с их профессиональными педагогическими компетенциями, наработанными в качестве учителей. Своими слабыми сторонами администраторы школ считают размытые личные ценности, несформированный навык решения проблем, недостаток творческого подхода в управлении. Размытость личных ценностей определяется высокой зависимостью руководителей от вышестоящих организаций, в целом от государства, необходимостью трансляции учащимся и сотрудникам не личных, а социально-поддерживаемых ценностей. Надо отметить, что четкость личных ценностей имеет принципиальное значение в западной парадигме управления коммерческими организациями. В рамках массового государственного образования индивидуалистические ценности руководителя школы могут нести определенную угрозу, поэтому не удивительно, что данная управленческая способность не выражена у директоров и заместителей сельских школ. Этим же можно объяснить и отсутствие связей между параметром «четкость личных ценностей» и показателями профессионального выгорания.

Недостаточность навыка решения проблем в управленческой деятельности вполне объяснима фрагментарностью управленческой подготовки администраторов школ, противоречивостью и динамичностью требований, предъявляемых со стороны управляющих органов.

Особый интерес представляет недостаток творческого подхода в управлении у руководителей сельских школ, означающий неумение или нежелание выдвигать и реализовывать новые идеи, мотивировать сотрудников быть творцами. Данное ограничение управленческой деятельности администраторов школ объясняется их реальным положением в системе государственного образования. В. М. Лизинский фиксирует, что современные условия требуют от руководства школ жесткого соблюдения регламентов, подчинения правилам, принятия вышестоящих указаний, что просто не предполагает никакого креатива. По его мнению, современная школа вполне обходится управленческой структурой практически столетней давности [24]. Одновременно с этим ограниченность творческого

подхода тесно связана с профессиональным выгоранием. Выгорание само по себе блокирует способность к выдвижению и реализации новых подходов в управлении на 33 % ($R^2=0,33$, $F=18,38$, $p\leq 0,001$). Очевидно, что эмоциональное истощение не даёт импульса к генерации идей, не даёт необходимой энергии и мотивации. Этим же можно объяснить и снижение навыка влияния при эмоциональном истощении ($R^2=0,11$, $F=4,64$, $p\leq 0,038$) и редукции личных достижений ($R^2=0,21$, $F=9,92$, $p\leq 0,003$). Обесценивание себя как профессионала, неуверенность в собственном успехе неизбежно уменьшают способность оказывать влияние на сотрудников, организовывать групповую работу ($R^2=0,24$, $F=12,18$, $p\leq 0,001$). Аналогичная ситуация с личным целеполаганием, которое ухудшается при эмоциональном истощении ($R^2=0,17$, $F=7,64$, $p\leq 0,009$) и редукции достижений ($R^2=0,14$, $F=6,29$, $p\leq 0,017$). Недостаточно энергии, эмоций и веры в себя, чтобы ставить перед собой мотивирующие личные цели. В дополнение к этому возможна оторванность личных целей от организационных. Также в состоянии эмоционального истощения ($R^2=0,15$, $F=6,54$, $p\leq 0,015$) и редукции достижений ($R^2=0,2$, $F=9,79$, $p\leq 0,003$) ослабевают навыки руководства людьми и ресурсами. Равнодушие и негативизм в отношении окружающих ($R^2=0,11$, $F=4,76$, $p\leq 0,035$), потеря смысла в работе ($R^2=0,12$, $F=5,42$, $p\leq 0,025$) снижают общее понимание особенностей собственного управленческого труда, то есть выгорание затрудняет рефлексию своей управленческой деятельности, вследствие чего ухудшается сам процесс управления. В этом контексте стоит упомянуть о значимости личностных факторов, определяющих выгорание. Осторожность, высокая предусмотрительность, скрытность, низкая терпимость, пессимистический настрой могут быть предикторами выгорания и, как следствие, снизить управленческий потенциал руководителя школы [8].

Отдельно рассмотрим эмоциональный интеллект руководителей сельских школ и его зависимость от их профессионального выгорания. Эмоциональный интеллект (EQ) в соответствии с современными подходами рассматривался нами в качестве управленческой компетенции. Средний уровень сформированности данной компетенции свидетельствует о влиянии предыдущего и настоящего педагогического опыта, при котором EQ является, по сути, необходимым условием успеха в профессии. Высокая эмпатия и умение управлять эмоциями других – следствие, скорее, педагогической, а не управленческой деятельности. Одновременно с этим руководители продемонстрировали невысокую способность к саморегуляции своей эмоциональной сферы, что может подразумевать двоякую трактовку. С одной стороны, в рамках современной концепции EQ [12], невозможно управлять другими, не владея собой, следовательно, респонденты неадекватно занизили одну способность, завысив другую. С другой стороны, слабая саморегуляция может быть следствием выгорания, что и подтверждается регрессионным анализом. Эмоциональное истощение детерминирует способность к управлению своими ($R^2=0,25$, $F=12,83$, $p\leq 0,001$) и чужими эмоциями ($R^2=0,15$, $F=6,51$, $p\leq 0,015$), умение позитивно настроиться на внешнее событие в жизни или на работе, не связанное с материальной компенсацией ($R^2=0,25$, $F=12,74$, $p\leq 0,001$). Потеря смысла в работе и обесценивание себя как профессионала влечет за собой дезориентацию в области своих эмоций ($R^2=0,23$, $F=11,63$, $p\leq 0,002$), негативный настрой на необходимость активной деятельности ($R^2=0,11$, $F=4,71$, $p\leq 0,036$) и снижение сопереживания по отношению к окружающим ($R^2=0,11$, $F=4,49$, $p\leq 0,041$). Таким образом, эмоциональное истощение и редукция личных достижений детерминируют снижение способности к интеллектуальному использованию эмоциональной информации.

Итак, профессиональное выгорание – процесс естественный, является следствием потери ресурсов в условиях сложной, неоднозначной, требовательной рабочей среды, имеет

негативные последствия, включающие снижение производительности труда, ухудшение реализации управленческих функций, ослабление физического и психического здоровья человека. Таким образом, выгорание играет значимую отрицательную роль как в жизни отдельного человека, так и общества в целом.

По итогам проведенного исследования выявлено, что у сельских администраторов школ профессиональное выгорание выражено умеренно, управленческие способности проявлены на среднем уровне, характеризуются повышенной оценкой навыков влияния и обучения сотрудников, умения сопереживать, размытостью личных ценностей в управлении, слабой изобретательностью и новаторством, затруднениями в организации групповой работы подчинённых и недостаточными навыками саморегуляции.

Достигнута цель исследования, выявлено, что профессиональное выгорание детерминирует реализацию управленческих способностей у руководителей сельских общеобразовательных школ, следовательно, профилактика выгорания и восстановительные психогигиенические мероприятия среди школьных администраторов являются залогом продуктивности управленческой деятельности.

Сохранение и обогащение эмоционального ресурса руководителя школы способствует продуцированию и инициации новых подходов в управлении, выработке навыка командообразования, усилению «харизмы», улучшению процессов целеполагания и рефлексии управленческой деятельности, развитию эмоционального интеллекта.

Помимо обогащения эмоциональными ресурсами важно поддерживать в администраторах школ уверенность в себе, фиксировать успехи, осуществлять мероприятия по материальной и нематериальной мотивации. Одновременно с этим необходимо проводить качественную, современную и своевременную управленческую подготовку, включающую как отработку универсальных управленческих навыков, так и развитие soft skills. На уровне всего образования продумывать возможности проявления и поддержки творческих подходов, внедрения новшеств в процесс управления в школе.

Можно рекомендовать специальные мероприятия для кадрового резерва, заключающиеся в обучении навыкам саморегуляции, развитии эмоционального интеллекта и управленческих компетенций. При профотборе на административные должности стоит применять диагностические процедуры, оценивающие, помимо личностных особенностей, управленческие способности и уровень профессионального выгорания. В Республике Татарстан имелся определенный опыт проведения оценки управленческого потенциала руководителей школ по модели assessment-centre. Имеет смысл периодически его проводить с целью обнаружения сильных и слабых сторон администраторов школ и организации им соответствующего обучения.

Исследование, посвященное изучению роли профессионального выгорания в реализации управленческих способностей, имеет определенные ограничения. Во-первых, изучаемая выборка количественно небольшая, включает представителей только сельских школ, а потому не может быть распространена на весь административно-управленческий персонал страны. Требуется её существенное расширение. Во-вторых, методика, оценивающая сильные и слабые стороны управленческой деятельности, заточена преимущественно под управленцев коммерческих организаций и основана исключительно на самооценке. Представляется важным соотнесение результатов по ней с оценкой управленческого потенциала коллегами и руководством.

Таким образом, поднятая проблема и полученные в исследовании результаты позволяют обратить внимание общества на психоэмоциональное состояние и профессиональное

выгорание администраторов школ, дают задание профессиональному психологическому и педагогическому сообществу разработать и реализовать программы профилактики и нейтрализации выгорания, психологического сопровождения данной категории педагогических работников.

Список использованных источников

1. Аксютин А. А., Ченская А. В., Шабышева Ю. Е. Проблема эмоционального выгорания в отечественной и зарубежной психологии // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2022. Т. 27, № 4 (91). С. 429-435. <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2022-491-429-435>.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2016. 282 с.
3. Анненкова Н. В. Компетенции и эмоциональное выгорание государственных гражданских служащих // Развитие профессионализма. 2016. № 1. С. 185-186.
4. Базалева Л. А. Возможности исследования эмоционального «выгорания» у матерей в психологии личности // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2010. Вып. 1. С. 174-182.
5. Бартош Т. П., Бартош О. П., Мычко М. В. Оценка риска развития профессионального эмоционального выгорания школьных педагогов с разным профилем деятельности // Российский психологический журнал. 2019. № 3. С. 45-58. <https://doi.org/10.21702/rpj.2019.3.4>.
6. Белоусова С. С. Характеристики профессионального выгорания административно-управленческого персонала российских образовательных организаций в условиях внедрения инновационных технологий // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2021. № 1. С. 194-216. <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-194-216>.
7. Березина Т. Н., Деулин Д. В., Сечко А. В., Розенова М. И. Взаимосвязь профессионального выгорания с показателями возраста и характеристиками образовательной среды // Психология и право. 2023. Т. 13, № 3. С. 193-210. <https://doi.org/10.17759/psylaw.2023130314>.
8. Виноградова Г. А., Адбрахимова Р. Ф. Взаимосвязь эмоционального выгорания и личностных особенностей руководителей образовательных учреждений // Доказательная педагогика и психология. 2019. № 1. С. 41-47. <https://doi.org/10.18323/2221-5662-2019-1-41-47>.
9. Водопьянова Н. Е. Психология управления персоналом. Психическое выгорание. М.: Юрайт, 2019. 299 с.
10. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2008. 336 с.
11. Вудкок М., Фрэнсис Д. Раскрепощенный менеджер. Для руководителя-практика: пер. с англ. М.: «Дело», 1991. 320 с.
12. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М.: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. 478 с.
13. Гринберг Дж. Управление стрессом. СПб.: Питер, 2002. 496 с.
14. Гришина Н. В. Психологическое благополучие в экзистенциальном понимании: эмпирические особенности // Психологические исследования. 2016. Т. 9, № 48. С. 10. <https://doi.org/10.54359/ps.v9i48.449>.
15. Духанина Л. Н. Роль восприятия школьного лидерства в эмоциональном выгорании и приверженности школе у российских учителей // Интеграция образования. 2022. Т. 26, № 4 (109). С. 722-739. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.109.026.202204.722-739>

16. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. 2-е изд. СПб.: Питер, 2021. 784 с.
17. Казьмина В. В. Особенности профессионального выгорания государственных служащих // Развитие профессионализма. 2016. № 1. С. 57-58.
18. Караулова С. Н., Ольшанская С. А., Кадырова Е. Р. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и жизнестойкости как личностных ресурсов преодоления эмоционального выгорания у инструкторов по фитнесу // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-2. С. 419-422.
19. Кочетков Н. В., Маринова Т. Ю., Орлов В. А., Расходчикова М. Н., Хаймовская Н. А. Актуальные зарубежные исследования профессионального выгорания у учителей // Современная зарубежная психология. 2023. Т. 12, № 2. С. 43-52. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120204>.
20. Кудинов С. И., Кудинов С. С., Седова И. В. Роль ответственности в эмоциональном выгорании учителей на начальном этапе профессионализации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2016. № 1. С. 26-41.
21. Куликов А. И. Профессиональное выгорание и контрперенос // Сайт Национальной Федерации Психоанализа. URL: <http://nfp.oedipus.ru/node/561> (дата обращения: 19.05.2022).
22. Ларина А. Т. Роль эмоционального интеллекта в предотвращении эмоционального выгорания педагогов // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 10 (52). С. 121-123. <https://doi.org/10.18454/IRJ.2016.52.135>.
23. Лебединцева О. И. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и профессионального выгорания как актуальная проблема современной психологии // Живая психология. 2017. Т. 4, № 4 (16). С. 337-346. <https://doi.org/10.18334/lp.4.4.38660>.
24. Лизинский В. М. Инновационная система управления нужна гуманистической демократической школе // Народное образование. 2018. № 5 (1468). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnaya-sistema-upravleniya-nuzhna-gumanisticheskoy-demokraticheskoy-shkole> (дата обращения: 10.09.2024).
25. Лозинская Е. И., Лутова Н. Б., Вид В. Д. Системный индекс синдрома перегорания. СПб.: НИПНИ им. Бехтерева, 2007. 19 с.
26. Лэнгле А. Эмоциональное выгорание с позиций экзистенциального анализа // Вопросы психологии. 2008. № 2. С. 3-16.
27. Малышев И. В. Взаимосвязь адаптационных составляющих личности и проявлений эмоционального выгорания у учителей школ // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/27PSMN520.pdf> (дата обращения: 23.05.2024).
28. Неруш Т. Г., Поварёнков Ю. П. Современное состояние и перспективы изучения проблемы профессионального выгорания в рамках системогенетического подхода // Ярославский педагогический вестник. 2013. Том II, № 3. С. 201-207.
29. Селье Г. Стресс без дистресса. М.: Прогресс, 1982. 124 с.
30. Трунов Д. Г. «Синдром сгорания»: позитивный подход к проблеме // Журнал практического психолога. 1998. № 8. С. 84-89.
31. Чечель И. Д. Управленческая компетентность руководителей общеобразовательных организаций: Монография / И. Д. Чечель, Т. В. Потемкина, М. М. Фирсова; под ред. И. Д. Чечель. М.: Академия, 2013. 215 с.
32. Al-Asadi J., Khalaf S., Al-Waaly A., Abed A., Shami S. Burnout among primary school teachers in Iraq: prevalence and risk factors // East Mediterr Health Journal. 2018. Vol. 24, no. 3. Pp. 262-266. <https://doi.org/10.26719/2018.24.3.262>.

33. Burke R. J., Greenglass E. R., Schwarzer R. Predicting teacher burnout over time: effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences // *Anxiety, Stress, and Coping*. 1996. Vol. 9, no. 3. Pp. 261-275. <https://doi.org/10.1080/10615809608249406>.
34. Carroll A, Forrest K, Sanders-O'Connor E, Flynn L, Bower JM, Fynes-Clinton S, York A, Ziaei M. Teacher stress and burnout in Australia: examining the role of intrapersonal and environmental factors // *Social Psychology of Education*. 2022. No. 25(2-3). Pp. 441-469. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09686-7>.
35. Iwanicki E. F., Schwab R. L. Across-validation of the Maslach Burnout Inventory // *Educational and Psychological Measurement*. 1981. Vol. 41. Pp. 1167-1174.
36. Le Blanc P. M., Bakker A. B., Peeters M. C. W., van Heesch N. C. A., Schaufeli W. B. Emotional job demands and burnout among oncology care providers. *Anxiety, Stress & Coping // An International Journal*. 2001. Vol. 14, no. 3. Pp. 243-263. <https://doi.org/10.1080/10615800108248356>.
37. Maillefer A. V., Udayar S., Fiori M. Enhancing the prediction of emotionally intelligent behavior: The PAT integrated framework involving trait EI, ability EI, and emotion information processing // *Frontiers in psychology*. 2018. Vol. 9. Pp. 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01078>.
38. Maslach C. *Burnout: The Cost of Caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1982. 47 p.
39. Maslach K., Jackson S. The measurement of experienced burnout // *Journal of organizational behavior*. 1981. Vol. 2 (2). Pp. 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>.
40. Mota A. I., Lopes J., Oliveira C. Burnout in Portuguese Teachers: A Systematic Review // *European Journal of Educational Research*. 2021. Vol. 10, no. 2. Pp. 693-703. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.2.693>.
41. Perlman B., Hartman E. A. Burnout: summary and future research // *Human relations*. 1982. Vol. 35 (4). Pp. 283-305.
42. Pines A. M., Aronson E. *Burnout: From tedium to personal growth*. N. Y.: The Free Press, 1981. 229 p.
43. Roloff, J., Kirstges, J., Grund, S., & Klusmann, U. How strongly is personality associated with burnout among teachers? A meta-analysis // *Educational Psychology Review*. 2022. No. 34 (3). Pp. 1613-1650. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09672-7>.
44. Saloviita T., Pakarinen E. Teacher Burnout Explained: Teacher-, Student-, and Organisation-Level Variables // *Teaching and Teacher Education*. 2021. Vol. 97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>.
45. Seibt R., Kreuzfeld S. Influence of Work-Related and Personal Characteristics on the Burnout Risk among Full- and Part-Time Teachers // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021. Vol. 18, no. 4. 17 p. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041535>.
46. Sokal L., Trudel L. E., Babb J. I've had it! Factors associated with burnout and low organizational commitment in Canadian teachers during the second wave of the COVID-19 pandemic // *International Journal of Educational Research Open*. 2021. Vol. 2. Article ID 100023. 9 p. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100023>.

References

1. Aksyutina Z. A., Chenskaya A. V., Shabysheva Yu. E. The problem of emotional burnout in Russian and foreign psychology. *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh*, 2022, vol. 27, no. 4 (91), pp. 429-435, <https://doi.org/10.24412/1999-6241-2022-491-429-435>. (In Russ.)
2. Anan'ev B. G. *Man as an object of cognition*. St Petersburg, Piter Publ., 2016. 282 p. (In Russ.)

3. Annenkova N. V. Competences and emotional burnout of state civil servants. *Razvitie professionalizma*, 2016, no.1, pp. 185-186. (In Russ.)
4. Bazaleva L. A. Possibilities of researching emotional «burnout» in mothers in personality psychology. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya*, 2010, release 1, pp. 174-182. (In Russ.)
5. Bartosh T. P., Bartosh O. P., Mychko M. V. Оценка риска развития профессионального эмоционального выгорания школьных педагогов с разным профилем деятельности. *Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal*, 2019, no. 3. pp. 45-58, <https://doi.org/10.21702/rpj.2019.3.4>. (In Russ.)
6. Belousova S. S. Characteristics of professional burnout of administrative and managerial staff of Russian educational organisations under the conditions of innovative technologies implementation. *Vestnik RUDN. Seriya: Psikhologiya i pedagogika*, 2021, no. 1, pp. 194-216, <http://dx.doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-1-194-216>. (In Russ.)
7. Berezina T. N., Deulin D. V., Sechko A. V., Rozenova M. I. Relationship of professional burnout with age indicators and educational environment characteristics. *Psikhologiya i parvo*, 2023, vol. 13, no. 3, pp. 193-210, <https://doi.org/10.17759/psylaw.2023130314>. (In Russ.)
8. Vinogradova G. A., Adbrakhimova R. F. Relationship between emotional burnout and personal characteristics of heads of educational institutions. *Dokazatel'naya pedagogika i psikhologiya*, 2019, no. 1, pp. 41-47, <https://doi.org/10.18323/2221-5662-2019-1-41-47>. (In Russ.)
9. Vodop'yanova N. E. Psychology of human resource management. Mental burnout. Moscow, Yurayt Publ., 2019. 299 p. (In Russ.)
10. Vodop'yanova N. E., Starchenkova E. S. Burnout syndrome: diagnosis and prevention. St. Petersburg, Piter Publ., 2008. 336 p. (In Russ.)
11. Woodcock M., Francis D. The unblocked manager: a practical guide to self-development. Moscow, Delo Publ., 1991. 320 p. (In Russ.)
12. Goulman D. Emotional intelligence. Moscow, AST MOSKVA Publ.; Vladimir, VKT Publ., 2009. 478 p. (In Russ.)
13. Grinberg Dzh. Stress management. St Petersburg, Piter Publ., 2002. 496 p. (In Russ.)
14. Grishina N. V. Psychological well-being in existential understanding: empirical features. *Psikhologicheskie issledovaniya*, 2016, vol. 9, no. 48, p. 10, <https://doi.org/10.54359/ps.v9i48.449>. (In Russ.)
15. Dukhanina L. N. The role of perceptions of school leadership in emotional burnout and commitment to school among Russian teachers. *Integratsiya obrazovaniya*, 2022, vol. 26, no. 4 (109), pp. 722-739, <https://doi.org/10.15507/1991-9468.109.026.202204.722-739>. (In Russ.)
16. Il'in E. P. Emotions and feelings. 2th ed. St Petersburg, Piter Publ., 2021. 784 p. (In Russ.)
17. Kaz'mina V. V. Peculiarities of professional burnout of civil servants. *Razvitie professionalizma*, 2016, no. 1, pp. 57-58. (In Russ.)
18. Karaulova S. N., Ol'shanskaya S. A., Kadyrova E. R. The relationship between emotional intelligence and resilience as personal resources for overcoming emotional burnout in fitness instructors. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 2018, no. 60-2, pp. 419-422. (In Russ.)
19. Kochetkov N. V., Marinova T. Yu., Orlov V. A., Raskhodchikova M. N., Khaymovskaya N. A. Current foreign research on professional burnout in teachers. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*, 2023, vol. 12, no. 2, pp. 43-52, <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120204>. (In Russ.)

20. Kudinov S. I., Kudinov S. S., Sedova I. V. The role of responsibility in teachers' emotional burnout at the initial stage of professionalisation. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika*, 2016, no. 1, pp. 26-41. (In Russ.)
21. Kulikov A. I. Professional burnout and countertransference. *Sayt Natsional'noy Federatsii Psikhoanaliza*. Available at: <http://nfp.oedipus.ru/node/561> (accessed: 19.05.2022). (In Russ.)
22. Larina A. T. The role of emotional intelligence in preventing emotional burnout of teachers. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal*, 2016, no. 10 (52), pp. 121-123, <https://doi.org/10.18454/IRJ.2016.52.135>. (In Russ.)
23. Lebedintseva O. I. The relationship between emotional intelligence and professional burnout as an actual problem of modern psychology. *Zhivaya psikhologiya*, 2017, vol. 4, no. 4 (16), pp. 337-346, <https://doi.org/10.18334/lp.4.4.38660>. (In Russ.)
24. Lizinskiy V. M. An innovative management system is needed for a humanistic democratic school. *Narodnoe obrazovanie*, 2018, no. 5 (1468). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnaya-sistema-upravleniya-nuzhna-gumanisticheskoy-demokraticheskoy-shkole> (accessed: 10.05.2024). (In Russ.)
25. Lozinskaya E. I., Lutova N. B., Vid V. D. Systemic burnout syndrome index. St Petersburg, NIPNI im. Bekhtereva Publ., 2007. 19 p. (In Russ.)
26. Lengle A. Emotional burnout from the perspective of existential analysis. *Voprosy psikhologii*, 2008, no. 2, pp. 3-16. (In Russ.)
27. Malyshev I. V. Relationship between adaptation components of personality and manifestations of emotional burnout in school teachers. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*, 2020, no. 5. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/27PSMN520.pdf> (accessed: 15.05.2024). (In Russ.)
28. Nerush T. G., Povarenkov Yu. P. Current state and prospects of studying the problem of professional burnout within the framework of systemogenetic approach. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*, 2013, vol. II, no. 3, pp. 201-207. (In Russ.)
29. Sel'e G. Stress without distress. Moscow, Progress Publ., 1982. 124 p. (In Russ.)
30. Trunov D. G. «Burnout syndrome»: a positive approach to the problem. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa*, 1998, no. 8, pp. 84-89. (In Russ.)
31. Chechel' I. D., Potemkina T. V., Firsova M. M. Managerial competence of heads of general educational organisations: monograph. Moscow, Akademiya Publ., 2013. 215 pp. (In Russ.)
32. Al-Asadi J., Khalaf S., Al-Waaly A., Abed A., Shami S. Burnout among primary school teachers in Iraq: prevalence and risk factors. *East Mediterr Health Journal*, 2018, vol. 24, no. 3, pp. 262-266, <https://doi.org/10.26719/2018.24.3.262>.
33. Burke R. J., Greenglass E. R., Schwarzer R. Predicting teacher burnout over time: effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress, and Coping*, 1996, vol. 9, no. 3, pp. 261-275, <https://doi.org/10.1080/10615809608249406>.
34. Carroll A, Forrest K, Sanders-O'Connor E, Flynn L, Bower JM, Fynes-Clinton S, York A, Ziaei M. Teacher stress and burnout in Australia: examining the role of intrapersonal and environmental factors. *Soc Psychol Educ*, 2022, no. 25(2-3), pp. 441-469, <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09686-7>.
35. Iwanicki E. F., Schwab R. L. Across-validation of the Maslach Burnout Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 1981, vol. 41, pp. 1167-1174.
36. Le Blanc P. M., Bakker A. B., Peeters M. C. W., van Heesch N. C. A., Schaufeli W. B. Emotional job demands and burnout among oncology care providers. *Anxiety, Stress & Coping. An International Journal*, 2001, vol. 14, no. 3, pp. 243-263, <https://doi.org/10.1080/10615800108248356>.

37. Maillefer A. V., Udayar S., Fiori M. Enhancing the prediction of emotionally intelligent behavior: The PAT integrated framework involving trait EI, ability EI, and emotion information processing. *Frontiers in psychology*, 2018, vol. 9, pp. 1-15, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01078>.
38. Maslach C. Burnout: The Cost of Caring. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1982. 47 p.
39. Maslach K., Jackson S. The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, 1981, no. 2 (2), pp. 99-113, <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>.
40. Mota A. I., Lopes J., Oliveira C. Burnout in Portuguese Teachers: A Systematic Review. *European Journal of Educational Research*, 2021, vol. 10, no. 2, pp. 693-703, <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.2.693>.
41. Perlman B., Hartman E. A. Burnout: summary and future research. *Human relations*, 1982, vol. 35 (4), pp. 283-305.
42. Pines A. M., Aronson E. Burnout: From tedium to personal growth. New York, The Free Press, 1981. 229 p.
43. Roloff, J., Kirstges, J., Grund, S., & Klusmann, U. How strongly is personality associated with burnout among teachers? A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 2022, no. 34 (3), pp.1613-1650, <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09672-7>.
44. Saloviita T., Pakarinen E. Teacher Burnout Explained: Teacher-, Student-, and Organisation-Level Variables. *Teaching and Teacher Education*, 2021, vol. 97, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>.
45. Seibt R., Kreuzfeld S. Influence of Work-Related and Personal Characteristics on the Burnout Risk among Full- and Part-Time Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2021, vol. 18, no. 4, 17 p. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041535>.
46. Sokal L., Trudel L. E., Babb J. I've had it! Factors associated with burnout and low organizational commitment in Canadian teachers during the second wave of the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 2021, vol. 2, article ID 100023, 9 p. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100023>.

© Трифонова Т. А., Семёнова-Полях Г. Г., Климанова Н. Г., 2025

Информация об авторах

Трифопова Татьяна Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и предпринимательства, ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирязова», Республика Татарстан, Казань, Российская Федерация, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-1194-2691>, trifonova@ieml.ru

Семёнова-Полях Галина Геннадьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Института психологии и образования, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Республика Татарстан, Казань, Российская Федерация, ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-3662-7425>, GGSemenova-Polyakh@kpfu.ru

Климанова Наталья Георгиевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и предпринимательства, ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирязова», Республика Татарстан, Казань, Российская Федерация, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4517-199X>, klimanova@ieml.ru

Information about the authors

Trifonova Tatyana A. – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology of Labour and Entrepreneurship, Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov, Republic of Tatarstan, Kazan, Russian Federation, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-1194-2691>, trifonova@ieml.ru

Semyonova-Polyakh Galina G. – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General Psychology, Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University, Republic of Tatarstan, Kazan, Russian Federation, ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-3662-7425>, GGSemenova-Polyakh@kpfu.ru

Klimanova Natalya G. – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the department of psychology of labour and entrepreneurship, Kazan Innovation University named after V. G. Timiryasov, Republic of Tatarstan, Kazan, Russian Federation, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4517-199X>, klimanova@ieml.ru

Вклад авторов

Трифорова Татьяна Александровна – изучение концепции, литературный обзор, сбор данных, формализованный анализ данных, подготовка текста статьи, визуализация данных в тексте; компьютерные работы.

Семёнова-Полях Галина Геннадьевна – изучение концепции, развитие методологии, критический анализ и доработка текста, формализованный анализ данных.

Климанова Наталья Георгиевна – администратор проекта, курирование данных, перевод на английский язык.

Contribution of the authors

Trifonova Tatyana A. – concept exploration, literature review, data collection, formalised data analysis, drafting of the article, visualisation of data in the text; computer work.

Semyonova-Polyakh Galina G. – concept exploration, methodological development, critical analysis and refinement of the text, formalised data analysis.

Klimanova Natalya G. – project administrator, data curation, english translation.

Поступила в редакцию: 18.10.2024

Принята к публикации: 20.03.2025

Опубликована: 28.03.2025