



Влияние организационной культуры образовательной организации на уровень эмоционального выгорания педагогов

А. К. БЕЛОЛУЦКАЯ, К. Ю. БАТОРОЕВ, Н. Г. ЖАБИНА, И. С. КРИШТОФИК

АННОТАЦИЯ

Введение. Современная образовательная среда характеризуется высоким уровнем профессиональной нагрузки педагогов, что способствует росту эмоционального выгорания и снижению качества педагогической деятельности. Одним из значимых, но недостаточно изученных факторов профессионального благополучия педагогов является организационная культура образовательных учреждений.

Цель статьи – выявить связь между типами организационной культуры образовательных учреждений и уровнем эмоционального выгорания педагогических работников.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 213 педагогических работников образовательных организаций города Москвы, включая 159 начинающих учителей и 54 воспитателя дошкольных образовательных учреждений. Для диагностики эмоционального выгорания использовались методики В. В. Бойко, в том числе модификация Е. П. Ильина. Типы организационной культуры определялись с помощью опросника В. В. Рубцова и И. А. Баевой. Статистическая обработка данных осуществлялась с применением дисперсионного анализа (ANOVA).

Результаты. У начинающих педагогов школ высокий уровень эмоционального выгорания выявлен у 8,2% респондентов, средний – у 13,2%, слабый – у 78,6%. У половины педагогов с высоким уровнем выгорания стаж работы составляет менее одного года. На уровне симптомов у 39% зафиксирована редукция профессиональных обязанностей, у 26,4% – эмоциональная отстранённость, у 36,5% – личностная отстранённость (деперсонализация). Наименьший уровень выгорания выявлен у педагогов с совпадением реальной и желаемой организационной культуры ($M = 27,5$), более высокий – у педагогов, желающих работать в семейной культуре, но находящихся в иной организационной среде ($M = 42,4$). Различия между группами статистически значимы ($t = -3,21$; $p = 0,0016$).

Среди педагогов дошкольных образовательных организаций высокий уровень эмоционального выгорания выявлен у 22% респондентов. В ролевой организационной культуре работают 68,4% педагогов детских садов, при этом 76% указывают семейную культуру как предпочтительную.

Заключение. Тип организационной культуры является значимым фактором профессионального благополучия педагогов. Ролевая организационная культура, обеспечивая управленческую стабильность, одновременно повышает риск эмоционального выгорания. Полученные результаты подчёркивают необходимость корректировки управленческих практик и формирования более поддерживающей организационной среды в образовательных организациях.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

организационная культура, профессиональное выгорание, эмоциональное выгорание, воспитатели детских садов, учителя начальной школы, учителя младших классов

Для цитирования: Белолуцкая А. К., Батороев К. Ю., Жабина Н. Г., Криштофик И. С. Влияние организационной культуры образовательной организации на уровень эмоционального выгорания педагогов // Перспективы науки и образования. 2026. № 3. С. 665–684. <https://doi.org/10.32744/pse.2026.3.42>

Поступила: 12.12.2025 | Одобрена: 18.03.2026 | Опубликовано: 30.06.2026



Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.



The Influence of Organizational Culture in Educational Organizations on the Level of Emotional Burnout Among Educators

A. K. BELOLUTSKAYA, K. YU. BATOROEV, N. G. ZHABINA, I. S. KRISHTOFIK

Abstract

Introduction. A high level of professional demands on educators, which contributes to the growth of emotional burnout and a decline in the quality of teaching, characterizes the modern educational environment. One significant but understudied factor of teachers' professional well-being is the organizational culture of educational institutions.

Aim: To identify the relationship between types of organizational culture in educational organizations and the level of emotional burnout among teaching staff.

Materials and Methods. The study included 213 teaching staff from educational organizations in the city of Moscow, including 159 novice teachers and 54 preschool educators. For diagnosing emotional burnout, methods by V. V. Boiko, including E. P. Ilyin's modification, were used. Types of organizational culture were determined using the questionnaire by V. V. Rubtsov and I. A. Baeva. The researchers performed data analysis using analysis of variance (ANOVA).

Results. Researchers found a high level of emotional burnout in 8.2% of novice school teachers, a moderate level in 13.2%, and a low level in 78.6%. For half of the teachers with high burnout, the length of service is less than one year. At the symptom level, 39% showed a reduction in professional duties, 26.4% emotional detachment, and 36.5% depersonalization. Teachers whose actual organizational culture matched their desired culture showed the lowest burnout level ($M = 27.5$). Differences between groups were statistically significant ($t = -3.21$; $p = 0.0016$).

Researchers found a high level of emotional burnout in 22% of preschool educators. In a role-based organizational culture, 68.4% of preschool teachers work, while 76% show family culture as the preferred one.

Conclusion. The type of organizational culture is a significant factor in educators' professional well-being. A role-based organizational culture, while providing managerial stability, simultaneously increases the risk of emotional burnout. The results emphasize the need to adjust managerial practices and to foster a more supportive organizational environment in educational organizations.

Keywords

organizational culture, professional burnout, emotional burnout, preschool educators, primary school teachers, elementary school teachers

For Citation: Belolutsкая, A. K., Batoroev, K. Yu., Zhabina, N. G., & Krishtofik, I. S. (2026). The Influence of Organizational Culture in Educational Organizations on the Level of Emotional Burnout Among Educators. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, (3), 665–684. <https://doi.org/10.32744/pse.2026.3.42>

Received: 12 December 2025 | Approved: 18 March 2026 | Published: 30 June 2026



This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

Эмоциональное выгорание является одной из самых острых проблем для педагогов всех уровней образования. В своей повседневной работе учителя взаимодействуют с большим количеством людей – детьми, их семьями, коллегами – и глубоко вовлечены в их образовательные и эмоциональные потребности. Такая постоянная эмоциональная нагрузка делает педагогов уязвимой профессиональной группой.

В обществе труд учителя часто воспринимается как призвание, и предполагается, что положительные эмоции от работы с детьми компенсируют все трудности. Однако данные Европейской комиссии показывают, что почти половина педагогов в Европе испытывает высокий уровень стресса, а в отдельных странах, например в Португалии, этот показатель достигает 90%, что свидетельствует о глобальной значимости проблемы [1].

Эмоциональное выгорание затрагивает не только опытных специалистов, но и начинающих педагогов до 35 лет с опытом работы менее пяти лет, что указывает на наличие системных и организационных факторов, влияющих на профессиональное благополучие. Одним из таких факторов является организационная культура образовательной организации, которая формирует общие правила взаимодействия, стиль управления и распределение ответственности. Рассмотрение выгорания через призму организационной культуры позволяет видеть эту проблему не как индивидуальную, а как системную, требующую внимания на уровне учреждений.

Международные данные TALIS-2018 подтверждают масштаб явления: почти половина европейских учителей испытывают значительный стресс, а в странах как Португалия, Венгрия и Великобритания этот показатель достигает 70–90% [1]. Исследования Европейской комиссии показывают, что поддерживающие, партнёрские модели управления помогают снижать стресс и повышают удовлетворённость работой, особенно у молодых специалистов [2].

В свете этих данных изучение влияния организационной культуры на эмоциональное состояние педагогов является актуальной задачей, соответствующей международным тенденциям и рекомендациям по созданию благополучной образовательной среды. Целью настоящего исследования стало выявление воздействия организационной культуры на уровень профессионального выгорания педагогов.

Организационная культура образовательной организации

Понятие организационной культуры включает в себя совокупность представлений о способах деятельности, нормах поведения, набор привычек, неписаных правил, запретов, ценностей, ожиданий, представлений о будущем и настоящем, сознательно или бессознательно разделяемых большинством членов организации [3].

На данный момент не существует единой общепринятой классификации типов организационных культур так как понятие и все типологии, предложенные в отношении образовательных организаций, являются в той или иной степени адаптацией опыта бизнес-структур.

Наибольшее распространение получила типология В. В. Рубцовым и И. А. Баевой, однако интересно рассмотреть подход, предложенный Е. В. Воробьевой и Т. Н. Леван [4]. Для классификации типов организационных культур ими была предложена модель в виде креста с противоположными показателями. В качестве полярных показателей были выбраны «человек» и «деятельность» для оценки смысловой ориентации, и «ситуативность» и «нормативность» для оценки выраженности алгоритмов деятельности. В данном подходе заложены четыре типа организационной культуры: бюрократический, демократический, лидерский и попустительский.

В исследовании была использована типология В. В. Рубцова и И. А. Баевой, согласно которой можно выделить следующие типы организационной культуры:

– Семейная организационная культура семьи – это, по сути, подобие большой семьи в учебном учреждении. В таких организациях царит дружелюбная атмосфера, есть особые традиции (например, при приеме на работу нового сотрудника или при выходе на пенсию), сотрудники умеют и хотят работать в команде и поддерживать друг друга. Руководство ценит стабильность, относится к сотрудникам покровительственно и нередко берет ответственность на себя в случае возникновения каких-либо конфликтных ситуаций.

– Инновационная организационная культура обычно характерна для организаций, которые стремятся к модернизации. В таких организациях педагоги не боятся экспериментировать и внимательно следят за новостями в мире педагогики, так как стремятся применять в своей работе новейшие методики. Руководство дает сотрудникам творческую свободу, поощряет публикацию в СМИ и индивидуальные методические разработки.

– Результативная организационная культура основана на достижении результата и поставленных целей. В коллективе присутствует открытое соперничество. Педагоги не склонны делиться опытом с коллегами и каждый из них имеет высокие амбиции в карьере. Высоко ценится участие (и победа) в различных конкурсах и конференциях, позволяющих подтвердить уровень профессионального мастерства и качество работы. Руководство тщательно следит за репутацией и ставит перед педагогами четкие задачи, требуя их точного исполнения.

– Ролевые организационные культуры высоко зарегулированы, существует множество формальностей, правил и инструкций. Не поощряется индивидуальность педагога и его методы работы, наивысшая ценность – стабильность. Руководство является строгим, даже жестким, и зачастую оно базируется на личности конкретного человека (например, директора).

Зачастую образовательные организации имеют смешанный тип организационной культуры, например, результативно-ролевая. При этом черты «семейной» и «ролевой» не могут сочетаться вместе, как и «новаторской» и «результативной».

Организационная культура влияет на функционирование образовательной организации и формируется под воздействием различных факторов. Среди них можно выделить внешние и внутренние факторы.

Внешние факторы включают:

- национальные традиции;
- экономические условия (например, наличие выигранных грантов);
- местоположение образовательной организации;
- и другие схожие факторы.

Внутренние факторы включают:

- личность руководителей и предпочитаемый ими стиль управления;
- уровень квалификации сотрудников;
- образованность сотрудников;
- сменяемость педагогического состава (в том числе наличие молодых специалистов);
- карьерные траектории сотрудников;
- и другое.

Нередко встречается ситуация, когда администрация образовательной организации винит в возникающих проблемах и конфликтах сотрудников, считая, что подобные ситуации возникают из-за их личных особенностей, а на самом деле причина кроется в типе организационной культуры и характерном для нее способе коммуникации и разрешении конфликтов. Эти проблемы и конфликты могут быть результатом поведения, основанного на устоявшихся стереотипах в коллективе в данной организационной культуре. Например, сотрудники решат обсудить проблему между собой и найти совместный способ ее решения скорее в семейной организационной культуре, чем в результативной.

Постановка и способы достижения профессиональных целей также диктуются организационной культурой. Например, в результативной организационной культуре на педагога будет оказываться большее давление, чем в семейной, а в ролевой организационной культуре сотруднику будет сложнее двигаться по своей индивидуальной карьерной траектории и акцентировать свое внимание на наиболее интересных задачах [5]. В рамках таких культур воспринимаемая организационная поддержка выступает важным компенсаторным механизмом: поддерживающая культура, ориентированная на развитие субъектности, профессиональной компетентности и чув-

ство принадлежности к коллективу, снижает риск профессионального выгорания. Исследования показывают, что именно культурные нормы и управленческие практики организации определяют, в какой мере педагог ощущает свободу в принятии решений, уверенность в своих профессиональных возможностях и включенность в профессиональное сообщество, что связано с сохранением мотивации и психологического благополучия [6].

Организационную культуру можно рассматривать как один из важнейших факторов в формировании длительной и успешной карьеры педагога. Некоторые ключевые факторы, влияющие на формирование симптомов профессионального выгорания у педагогов заключаются в организационной культуре. Например, общение с коллегами – важное условие формирования профессиональной идентичности, но если это общение токсичное – то это уже одна из наиболее распространенных причин возникновения выгорания. При этом характер коммуникации в образовательной организации чаще всего регулируется обычаями и правилами, входящими в организационную культуру [7].

Современные исследования показывают, что организационная культура также влияет на восстановление профессиональной вовлеченности педагогов. Поддерживающая и открытая культура, способствующая профессиональному сотрудничеству, развитию лидерских компетенций и внедрению инноваций, помогает восстановить мотивацию и эмоциональное вовлечение учителей даже после периодов выгорания. В частности, инвестиции в обучение, улучшение материально-технической базы и культура принятия изменений создают условия, при которых педагоги ощущают значимость своей работы и возможность профессионального роста, что снижает риск хронического выгорания и укрепляет долгосрочную приверженность профессии [8].

Выгорание

Педагоги – это категория специалистов, чья работа наиболее подвержена эмоциональному выгоранию, но состояние психологического благополучия педагогов также является не менее важным, чем состояние их учеников [9]. Часто в качестве последствий синдрома выгорания рассматриваются следующие проявления: пониженная эффективность работы и удовлетворенность собственным трудом, утрата идентификации с организацией, негативное отношение к работе, увольнение, ухудшение здоровья [10]. Важно также учитывать, что на уровень эмоционального выгорания влияют такие особенности педагогической работы, как невозможность выбора учеников, серьезные физические нагрузки (во время работы напрягаются все органы чувств, педагог говорит практически весь свой рабочий день и прочее), отсутствие эмоциональной разрядки из-за давления в обществе (распространена идея о том, что педагога это не профессия, а высшее призвание и хороший педагог не может уставать от своей работы) [11]. Можно было бы предположить, что эмоциональное выгорание в основном присуще сотрудникам с большим стажем работы, однако это не является главной причиной. Все чаще эмоциональное выгорание встречается у молодых специалистов в первые годы работы, так как процесс адаптации весьма непросто, а в образовательных организациях отсутствует или недостаточно развита система наставничества, которая призвана помогать в подобных ситуациях [12].

На эмоциональное состояние педагогов также влияет и цифровизация образовательного процесса. Это влияние неоднозначно и во многом зависит от профессионального мастерства педагога – высококвалифицированные специалисты легче воспринимают изменения и испытывают меньше стресса от необходимости использовать подобные технологии, чем их менее опытные коллеги. Однако, с увеличением уровня квалификации возрастает и давление ответственности, поскольку подобные педагоги сталкиваются с большими требованиями к их работе что тоже ведет к профессиональному выгоранию [13].

Важную роль в профилактике эмоционального выгорания играет наличие у педагога сформированной позитивной профессиональной идентичности. Она могла бы помочь справляться с эмоциональными трудностями и в кризисные моменты, так как для педагога были бы ясны его цели нахождения в профессии. Отсутствие такой идентичности частично объясняет появление эмоционального выгорания у начинающих педагогов со стажем до 5 лет, так как их идентичность зачастую может быть ложной, основанной на романтических представлениях и процесс ее неизбежной смены на истинную может быть весьма непростым. Чем сформированнее профессиональная идентичность, тем меньше вероятность возникновения выгорания [14]. Современные исследования также показывают, что профессиональная идентичность не только напрямую свя-

зана с уровнем выгорания, но и выступает важным психологическим механизмом, через который рабочая вовлечённость влияет на эмоциональное состояние педагога. Высокая вовлечённость в профессиональную деятельность способствует укреплению чувства принадлежности к профессии и осмысленности труда, что, в свою очередь, снижает эмоциональное истощение и профессиональный цинизм [15]. Кроме того, исследования показывают, что развитие профессионализма педагога всегда происходит в двойном контексте: с одной стороны, через особенности организационной и школьной культуры, с другой — через личные нарративы и интерпретации учителя. То есть восприятие и опыт конкретной школьной среды, взаимодействие с коллегами и участие в социокультурной жизни школы формируют профессиональную идентичность, одновременно укрепляя или ослабляя её защитный эффект против эмоционального выгорания [16].

Ситуацию может усугублять отсутствие полноценной педагогической практики во время обучения [17]. При этом исследования показывают, что Уровень эмоционального выгорания педагога не зависит от конкретных учеников – дети не являются основной причиной выгорания, даже если работа с ними сопряжена с определенными трудностями [18]. Вместе с тем данные других исследований указывают на наличие обратного влияния – эмоциональное состояние самого педагога отражается на учебной активности и благополучии учащихся. Например, профессиональный цинизм педагога может значительно снижать вовлеченность учащихся. Это подчёркивает, что не только профессионализм, но и эмоциональное состояние учителя формируют образовательную среду класса [19]. Так, показано, что эмоциональное истощение и сниженное чувство профессиональных достижений связаны с уменьшением доброжелательности и эмоциональной включённости учителя в общении с учениками. Восприятие учащимися недостатка тепла и поддержки со стороны педагога, в свою очередь, ассоциируется с ухудшением их эмоционального состояния и снижением учебной мотивации. Таким образом, выгорание учителя влияет на учеников не напрямую, а через изменения в межличностном поведении педагога в классе, что усиливает значимость профилактики выгорания как фактора сохранения благоприятного образовательного климата [20].

Часто способы решения конфликтных или неоднозначных ситуаций, применяемые руководством, могут быть формальными и не учитывать индивидуальные потребности и особенности педагогов. Это может приводить к негативным последствиям для их психологического состояния. Также на уровень профессионального выгорания значительно влияет возможность обсудить с коллегами свою работу, затруднения и попросить совет – в образовательных организациях, в которых руководство не поощряет общение между сотрудниками, уровень выгорания среди педагогов выше [21].

Не менее важен и общий уровень психологического благополучия педагогов. Специалисты с низким уровнем благополучия часто используют неадаптивные защитные механизмы (например, избегание проблем), что способствует накоплению стресса. В тоже время педагоги с высоким уровнем благополучия применяют адаптивные копинг-стратегии, эффективно справляясь с трудностями и это, в свою очередь, снижает риск выгорания [22]. Исследования также показывают, что ключевую роль в поддержании психологического благополучия играют внутренние ресурсы педагога, такие как уверенность в собственных профессиональных возможностях, оптимизм и стрессоустойчивость. Повышение этих ресурсов способствует более устойчивому эмоциональному состоянию и ослабляет влияние профессиональных нагрузок [23].

Согласно исследованиям, организационные проблемы играют значительную роль в возникновении выгорания у педагогов. Недостаток автономии и поддержки со стороны руководства, ролевые конфликты, неадекватная или недостаточная обратная связь между руководством и сотрудником – все это может существенно влиять на психологическое состояние педагогов [24].

Для начинающих учителей особенно важным в вопросе предотвращения выгорания может стать наличие наставнической системы в образовательной организации [25].

Важно, чтобы руководство образовательных организаций осознавало влияние своих решений на педагогов и старалось создавать благоприятную организационную среду. Это может включать в себя предоставление большей автономии педагогам, поддержку в решении сложных ситуаций, активную обратную связь и признание их вклада и значимости работы.

Исследования показывают, что распределённое руководство, при котором ответственность и принятие решений делятся между директором и педагогами, особенно эффективно повышает результативность внедрения инноваций в школе. Организационная культура при этом выступает ключевым посредником: она формирует ценности, нормы и практики, которые поддерживают участие учителей в инновационных процессах, укрепляют профессиональную идентичность и способствуют эмоциональному благополучию. Таким образом, сочетание поддерживающей организационной культуры и распределённого лидерства создаёт условия для снижения профессионального выгорания и повышения вовлечённости педагогов в образовательную деятельность [26].

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Описание выборки

В исследовании участвовали 159 начинающих педагогов общеобразовательных школ, работающих с обучающимися 1-11 классов в возрасте до 35 лет и стажем работы не более 5 лет. Из них 78,8% женщин, 21,2% мужчин. Стаж работы 1 год и менее у 25% респондентов, 2-3 года у 44,2% респондентов и 4-5 лет у 30,8% респондентов. Среди участников исследования присутствуют педагоги разных предметных областей. Больше всего учителей иностранного языка и начальных классов (26,5% и 15,9%).

В исследовании дошкольных учреждений приняли участие 54 воспитательницы московских детских садов, из них 48 работают в одном комплексе. Опрашивались коллективы 9 разных детских садов с разными внутренними порядками и руководящими кадрами. 67,3% участниц имеют высшее педагогическое образование, из них 80% имеют образование в области дошкольной педагогики.

Процедура сбора данных

Опрос проводился в составе комплексного исследования в целях анализа профессиональных компетенций, психологических характеристик и предметных знаний начинающих педагогов образовательных организаций Москвы в 2022-2023 учебном году. Опрос воспитателей детских садов проводился в рамках исследования, проведенного в 2020-2021 учебном году, в котором рассматривались организационные культуры образовательной организации во взаимосвязи с эмоциональным выгоранием педагогов.

Инструментарий

Для определения уровня эмоционального выгорания начинающих педагогов была выбрана краткая версия методики диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко (в модификации Е. Ильина). Для определения уровня эмоционального выгорания воспитателей детских садов использована полная версия методики диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко. Так как изначально данная диагностика предназначена для всех профессий, так или иначе контактирующих с людьми, в обоих вариантах диагностики были контекстно заменены термины «клиенты» на «дети и/или родители», «партнеры» на «коллеги» и прочее. Это позволило сделать опросник более специализированным и понятным для респондентов.

Участникам предлагается ряд утверждений с вариантами ответов «Да» или «Нет». В соответствии со специальной шкалой каждому ответу присваиваются баллы и по итоговым баллам рассчитываются уровни выгорания для каждого педагога.

Для оценки организационной культуры начинающих педагогов и воспитателей детских садов используется опросник В. В. Рубцова и И. А. Баевой, в основе которого лежит предложенная ими типология. В ходе данной диагностики можно узнать не только тип организационной культуры, в которой в настоящий момент работает педагог, но и тот тип, в котором он хотел бы работать, если бы менял место работы или просто гипотетически размышлял. Респонденты оценивали образовательные организации по следующим параметрам: стиль лидерства руководства, наличие и особенности стратегических целей образовательной организации, применяемые критерии успеха, особенности управления педагогическим коллективом.

Характеристика полученных данных и методика статистического анализа

Анализ данных проводился с целью установить влияние типа организационной структуры образовательной организации (фактора) на уровень эмоционального выгорания педагогов (переменная отклика).

Для проведения статистического анализа использовался язык программирования Python версии 3.10.9 с базовыми и специализированными библиотеками SciPy (1.13.0), Statsmodels (0.13.5), Matplotlib (3.7.0), Seaborn (0.12.2).

Ответы, полученные от респондентов, являются бинарными переменными «Да – Нет». Согласно методике, вопросы сформулированы таким образом, что ответы имеют определенный вес, дающий некоторое количество баллов. Итоговый балл каждого респондента является суммой баллов за все ответы. Полученные баллы респондентов являются дискретными количественными данными. Значения итоговых баллов варьируются в диапазоне от 2 до 113 со средним 34,79, медианой 28 и модой 13. Уровень выгорания по трехбалльной шкале определяется диапазонами: слабый уровень 0-50 баллов, средний – 51-75, свыше 75 – высокий уровень.

Исходя из имеющихся предположений о различии уровня профессионального выгорания среди респондентов, работающих в учреждениях разных организационных культур, баллы респондентов были сгруппированы по типу оргкультуры.

Для проведения дисперсионного анализа взяты данные педагогов, относящихся к четырем основным типам оргкультур: новаторская, результативная, ролевая, семейная. Смешанные типы (семейно-результативная, ролевая-результативная и др.) не были включены в анализ ввиду отсутствия в литературе четких критериев оценки вклада каждой из составляющих компонент в общую характеристику оргкультуры.

Предварительный расчет средних баллов внутри групп выявил нарастание профессионального выгорания в следующем порядке следования оргкультур: семейная – новаторская – ролевая – результативная (см. рис. 1). Средние баллов составили 25,90; 35,33; 39,27; 45,48 соответственно. Поставлена задача выявить значимые отличия граничных групп.

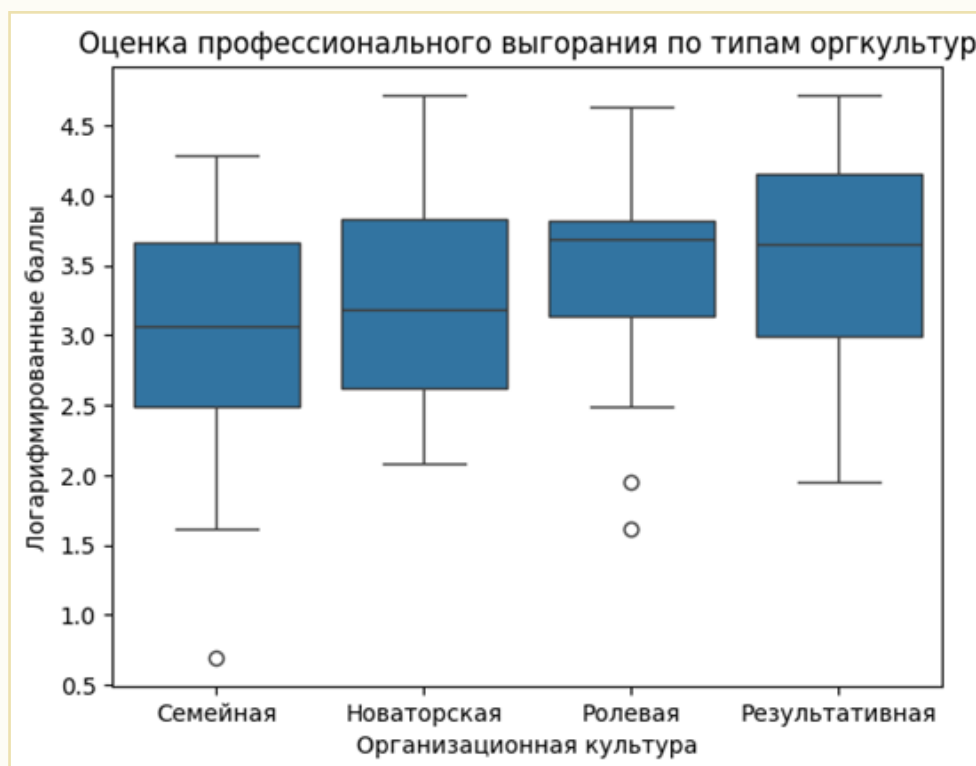


Рисунок 1 Выгорание по типам оргкультур

Самый низкий уровень выгорания у участников с семейной организационной культурой. Самый высокий уровень выгорания у участников с результативной организационной культурой. Средний уровень выгорания участников с семейной орг. культурой значительно отличается от среднего уровня выгорания участников с ролевой орг. культурой

Ввиду того, что к анализу представлено четыре группы респондентов, решено отказаться от Т-критерия Стьюдента в пользу однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) как позволяющего сравнивать более двух групп. Уровень значимости в рамках настоящего исследования принят 0,05.

Нормальность всех четырех совокупностей, из которых получены выборки, подтверждена по критерию Шапиро-Уилка. Гипотеза о нормальности распределения величины по выборке принята с p -value для семейная, новаторская, ролевая, результативная соответственно 0,168; 0,277; 0,143; 0,176.

Проверка на гомогенность дисперсий в совокупностях, из которых извлечены выборки, подтверждена с помощью тестов Левене со средним и медианой в качестве центра. P -value принятия гипотезы о гомогенности дисперсий 0,584 и 0,554 соответственно.

Проведенный однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) показал значимые различия между группами (F -статистика (3, 128) = 5,49, p -value = 0,0014). Величина эффекта ($\eta^2=0,11$) указывает на большую практическую значимость различий.

Для апостериорного выявления групп, между которыми есть различия, ввиду невозможности использовать Tukey HSD (Honestly Significant Difference) в связи с неодинаковыми размерами выборок, был применен метод Tukey-Kramer для неравных выборок.

Статистически значимые различия с $p=0,001$ выявлены между крайними группами, т. е. с наименьшим и наибольшим уровнями эмоционального выгорания: с семейной и результативной оргкультурами.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Результаты исследования начинающих педагогов школ

Для ответа на основной исследовательский вопрос нами был проанализирован уровень выгорания начинающих педагогов. Распределение участников по уровню выгорания представлено в табл. 1.

Таблица 1 Распределение участников по уровню выгорания (чел., %)

Уровень выгорания начинающих педагогов	Чел.	%
Слабый уровень выгорания	125	78,6
Средний уровень выгорания	21	13,2
Высокий уровень выгорания	13	8,2

Обработка общих результатов диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко показала, что у 8.2% начинающих педагогов выявлен высокий уровень эмоционального выгорания, при этом у половины из них стаж менее 1 года.

Данные по симптомам выгорания представлены в табл. 2.

В компоненте «Напряжение» можно наблюдать разные степени сформированности симптомов «Неудовлетворенность собой» и «Загнанность в клетку». Так, большинство начинающих педагогов (76%) в целом довольны собой и своей работой, однако данный симптом начал формироваться или уже сформирован у 24% респондентов.

Таблица 2 Симптомы выгорания (%)

Симптом	Не сложившийся симптом	Складывающийся симптом	Сложившийся симптом
Неудовлетворенности собой	76,1	21,4	2,5
«Загнанность в клетку»	86,8	4,4	8,8
Редукция профессиональных обязанностей	61,0	16,4	22,6
Эмоциональная отстраненность	63	26,4	10,6
Личностная отстраненность (деперсонализация)	63,5	20,1	16,4

87% учителей осознают свои карьерные перспективы и возможности, но 13% в той или иной степени ощущают себя загнанными в клетку и считают ситуацию своего профессионального развития безвыходной. 33% педагогов отмечают, что были бы более счастливы, если бы им больше повезло с работой.

В компоненте «Резистенция» у 39% респондентов наблюдается разная степень редукции профессиональных обязанностей. Это значит, что данные педагоги чувствуют себя эмоционально истощенными и уставшими, что может отражаться на их профессиональной деятельности в виде стремления как можно меньше времени и сил тратить на выполнение рабочих обязанностей, проявления безразличия к детям и своей деятельности.

18% респондентов честно говорят о том, что, если есть возможность, то они уделяют работе гораздо меньше времени, чем стоило бы, а 62% из-за усталости и напряжения не в состоянии работать так, как от них того ожидают.

В компоненте «Истощение» 26,4% педагогов начинают ощущать эмоциональную отстраненность, а 10,6% уже чувствуют, что у них появился барьер в эмоциональном отношении к своей работе. 34% начинающих педагогов ловят себя на том, что работают автоматически, не погружаясь в свою работу и не проявляя искреннего интереса к детям и занятиям.

У 36,5% педагогов наблюдается складывающийся или уже сложившийся симптом личной отстраненности, что проявляется в нарушении профессиональных отношений, развитии циничного отношения к своим коллегам и ученикам.

21% педагогов говорят о том, что работа в школе плохо на них сказывается, они чувствуют, что стали злее и агрессивнее, возросла нервозность и снизилась эмпатия. 40% часто идут на работу с тяжелым ощущением, не хотят ни с кем общаться и в целом думают, что работа им надоела.

Организационная культура образовательных организаций

Обработка данных диагностики В.В. Рубцова и И.А. Бaeвой показала, что начинающие педагоги склонны оценивать организационную культуру своей школы достаточно прямо, упуская нюансы и не обращая внимание на менее яркие, но все же значимые черты. На данный момент большинство начинающих педагогов считают, что работают в семейной организационной культуре.

При этом, 9,4% педагогов затрудняются в оценке особенностей их образовательной организации и дают противоречивые ответы, из-за чего определить организационную культуру в их школах не представляется возможным. На основе этого можно сделать предположение, что процесс адаптации забирает у начинающих педагогов слишком много сил и он не в полной мере осознают все, что происходит вокруг и неспособны это отразить.

Также диагностика включала в себя вопросы о желаемой организационной культуре, и начинающие педагоги считают семейную организационную культуру наиболее привлекательной. Полные данные по распределению типов организационных культур представлены в табл. 3.

Семейная организационная культура характеризуется дружелюбной атмосферой, сплоченностью коллектива и взаимовыручкой, а руководители воспринимаются в ней, скорее, как наставники, поэтому понятно желание педагогов в начале карьеры работать именно в таких условиях.

Таблица 3 Типы организационных культур, в которых работают и хотели бы работать респонденты (чел., %)

Тип организационной культуры	Работают		Хотели бы работать	
	Чел.	%	Чел.	%
Семейная	52	32,7	105	66,0
Результативная	42	26,4	8	5,0
Ролевая	26	16,4	2	1,3
Новаторская	12	7,5	22	13,8
Семейно-результативная	3	1,9	2	1,3
Ролевая-результативная	3	1,9	1	0,6
Сбалансированная без лидирующего профиля	5	3,2	2	1,3
Семейная-новаторская	1	0,6	5	3,1
Нельзя определить	15	9,4	12	7,5

Между реальной организационной культурой, существующей в образовательной организации, и желаемой наблюдается разница.

Очевидно, что в начале карьеры педагоги больше всего ценят эмоциональный комфорт и поддержку коллег и их амбиции по достижению высоких образовательных результатов пока не слишком высоки (об этом говорит сравнительно низкая популярность результативной организационной культуры). При этом им кажется весьма привлекательной возможность проявить себя в творческом плане – индивидуальные методические разработки, публикации в социальных сетях и СМИ, внедрение передовых психолого-педагогических приемов.

Предпочтения участников, которые находятся в разных оргкультурах, выглядят следующим образом (см. табл. 4). Из 52 респондентов, находящихся в семейной оргкультуре, 45 хотят оставаться в семейной (86,5%). Из 42 респондентов, находящихся в результативной оргкультуре, 26 предпочитают быть в семейной (61,9%). Из 26 респондентов, находящихся в ролевой оргкультуре, 19 предпочитают быть в семейной (73,1%).

Таблица 4 Средний уровень выгорания для участников с совпадающими и не совпадающими предпочтениями

Орг. культура	Чел.	Средний уровень выгорания в сырых баллах	Средний уровень выгорания (1-3)
Предпочтения совпадают	65	27,5	1,17
Хочет в семейную, но работает в другой	60	42,4	1,45

Самый низкий уровень выгорания выявлен у участников с совпадающей организационной культурой. Самый высокий уровень выгорания у участников, которые хотят быть в семейной организационной культуре, но работают в какой-либо другой.

Проанализированы различия между сырыми баллами участников, у которых желаемая и фактическая оргкультуры совпадают, и тех, кто желает работать в семейной, но сейчас работают в организации с иной оргкультурой. Визуализация желаемого перехода между различными типами оргкультуры представлена на рисунке 2.

Проведенный анализ независимых выборок по классическому t-критерию Стьюдента с равными дисперсиями показал статистически значимые различия между группами «оргкультуры совпадают» и «хочу в семейную»: $t - t(123) = -3,21$; $p = 0,0016$, d Коена = 0,575.

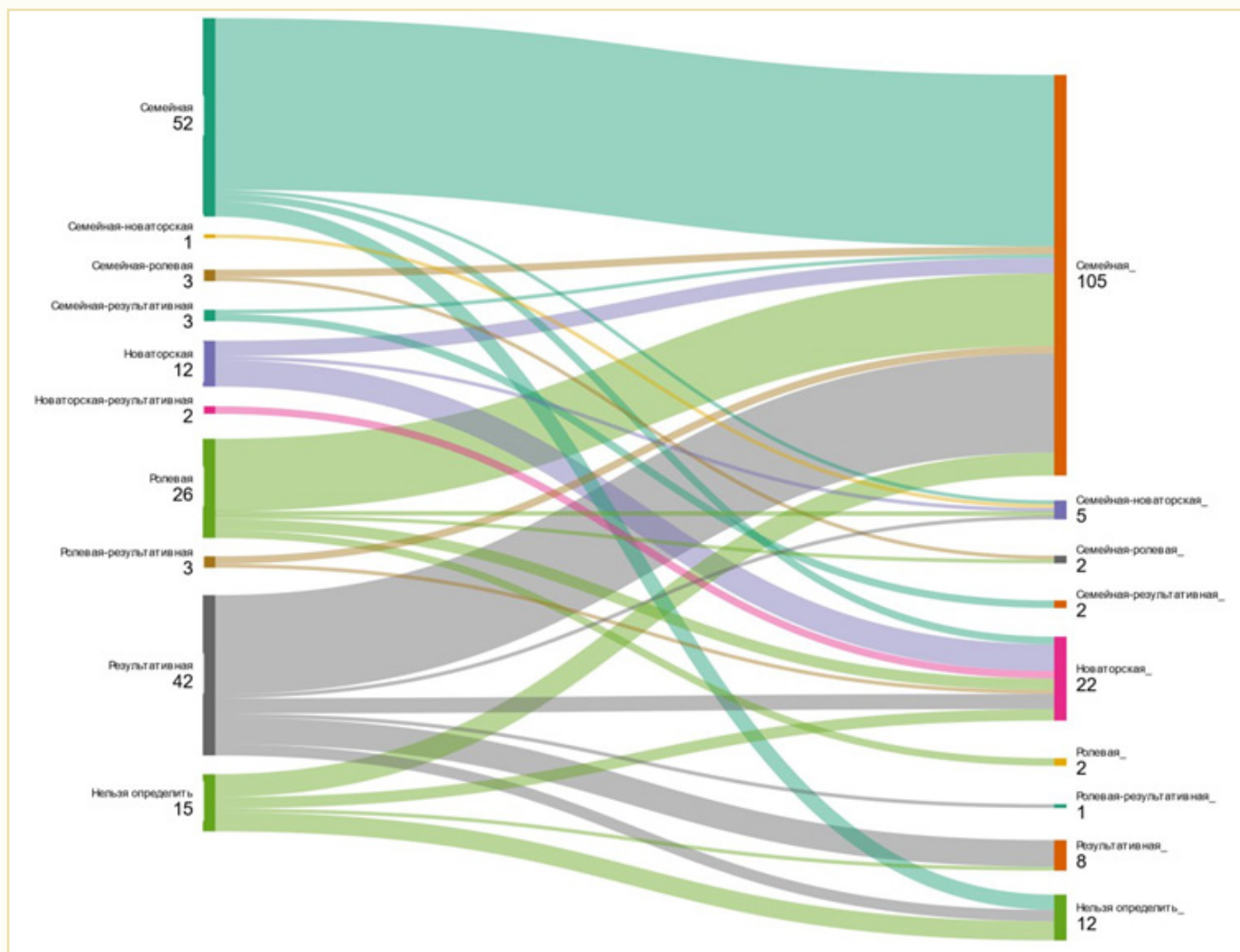


Рисунок 2 Желаемый переход между оргкультурами

Результаты исследования педагогов детских садов

Для ответа на основной исследовательский вопрос нами был также проанализирован уровень выгорания педагогов детских садов. Распределение участников по уровню выгорания представлено в табл. 5.

Таблица 5 Распределение участников по уровню выгорания (чел., %)

Уровень выгорания начинающих педагогов	Чел.	%
Слабый уровень выгорания	21	39
Средний уровень выгорания	21	39
Высокий уровень выгорания	12	22

Обработка общих результатов диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко показала, что у 22% педагогов дошкольных образовательных учреждений высокий уровень эмоционального выгорания.

Данные по симптомам выгорания представлены в табл. 6.

Таблица 6 Симптомы выгорания (%)

Симптом	Не сложившийся симптом	Складывающийся симптом	Сложившийся симптом
Неудовлетворенности собой	51	35	14
«Загнанность в клетку»	68	14	18
Редукция профессиональных обязанностей	42	20	38
Эмоциональная отстраненность	33	33	34
Личностная отстраненность (деперсонализация)	44	31	25

60% испытывают постоянный стресс из-за особенностей работы образовательной организации (способы решения конфликтов, отношения в коллективе, отношения руководства и так далее), при этом у 57,7% подобное состояние влияет и на воспитанников, так как им становится сложно сдерживать эмоции, они становятся менее вовлеченными, жесткими и испытывают необоснованное сильное раздражение тогда, когда сталкиваются с проблемами детей или их просьбами.

52% говорят, что им слишком сложно контролировать свои негативные эмоции и плохое настроение, и это неизбежно отражается на их отношении и поведении к детям. Особенно это становится тяжело контролировать после конфликтов с родителями или руководством образовательной организации.

47,9% педагогов признают, что испытывают на работе постоянное физическое и эмоциональное напряжение. В данном случае также стоит отметить, что работа дошкольным педагогом не представляет возможности для отдыха в течении смены. У 62% участников начались проблемы со сном, в частности бессонница, из-за переживаний на работе. Они признаются, что систематически не высыпаются из-за нервного перенапряжения и склонны прокручивать в голове все конфликтные ситуации и возможные негативные последствия своих действий или слов. Это говорит о том, что у многих педагогов налицо развитие признаков психосоматических и психо-вегетативных нарушений в компоненте «истощение». Далее можем увидеть интересные результаты: 43,7% опрошенных считают, что результат их работы не стоит тех усилий, которые они на нее затрачивают, но при этом 42% говорят, что их требования к выполняемой работе выше, чем то, чего они достигают в силу различных обстоятельств. Подобная ситуация характерна для детских садов, в которых педагоги работают не с конкретной группой детей, а специализируются на определенном возрасте и каждый год сталкиваются с разными детьми и со своими возрастными особенностями. Они не видят результатов своей работы и каждый год начинают все с начала.

36% педагогов признают, что у них больше нет сил эмоционально вовлекаться в проблемы и жизненные ситуации детей и их семей, а 38% сменили бы место работы при первой удобной возможности. Важным в данной ситуации также является наблюдение, что часть педагогов хотели бы сменить работу, но не делают этого из-за низкой профессиональной самооценки и считают, что не умеют ничего больше, а их реальные навыки не могут быть востребованы, так как педагогическое образование, по их мнению, не подразумевает иных профессиональных траекторий.

Большинство респондентов (37 из 54) считают, что работают в ролевой организационной культуре, но хотели бы работать в семейной (так ответили 41 респондент из 54). Важно учитывать, что, скорее всего, столь массовое желание работать в семейной культуре обусловлено не ее плюсами, а скорее всего минусами ролевой, так они являются своего рода противоположностями. Педагогам некомфортно работать под жестким контролем и в условиях высокой зарегулированности процессов. Им важно иметь возможность для творческого проявления себя и принятия решений, но при этом они ценят ощущение безопасности, спокойную и доброжелательную обстановку. Также стоит учитывать, что работа дошкольным педагогом предполагает очень высокую степень ответственности как в педагогическом, так и юридическом плане, так как воспитатели отвечают за жизнь и здоровье детей в группе. Очевидно, что этот груз ответственности слишком велик для педагогов и они стремятся работать в таких условиях, где с них могут снять хотя бы часть этой ответственности (например, в части конфликтных ситуаций с родителями). Семейная организационная культура предполагает подобное отношение, в ней руководство выглядит как некий родитель, взрослый, который может защитить в спорных ситуациях и встать на сторону сотрудника.

Таблица 7 Распределение типов организационной культуры среди участников исследования

Орг. культура	Сейчас		Желаемое	
	(Чел.)	%	(Чел.)	%
Семейная	5	9,3	41	76,0
Результативная	7	13,0	3	5,5
Ролевая	37	68,4	3	5,5
Новаторская	5	9,3	7	13,0

Однако, параллельно педагоги отмечают важность индивидуального профессионального развития, а в условиях семейной организационной культуры это не всегда возможно, так как коллектив там зачастую значит больше, чем индивидуальность. Это также говорит в пользу того, что педагоги не до конца понимают особенности семейной организационной культуры и стремятся в нее, скорее всего, просто на контрасте с ролевой.

Однофакторный дисперсионный анализ ANOVA использовался для сравнения средних значений уровня выгорания между группами с разными типами организационной культуры.

В результате анализа обнаружены значимые различия в уровнях эмоционального выгорания между группами педагогов, на момент проведения исследования работающих в учреждениях с различными типами организационной культуры, а именно с ролевой организационной культурой.

Это говорит о наличии значимой взаимосвязи между ролевой организационной культурой и степенью эмоционального выгорания педагогов и подтверждает основную гипотезу исследования.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

В настоящем исследовании мы проверяли, существует ли связь между каким-то типом организационной культуры и степенью эмоционального выгорания педагогов. Для этого были проанализированы типы организационных культур в образовательных организациях респондентов в сочетании с диагностикой уровня эмоционального выгорания респондентов.

Установлено, что большинство педагогов дошкольных образовательных организаций работает в ролевой организационной культуре, а большинство начинающих педагогов – в семейной. При этом обе группы респондентов хотели бы работать в семейной организационной культуре. В случае с воспитателями это может говорить об их усталости от ролевого типа. Применительно к начинающим педагогам это может сигнализировать о некотором уровне инфантильности, так как в подобном окружении довольно тяжело встраивать свою субъектную профессиональную позицию; также, в силу неопытности, еще не до конца осознается весь объем ответственности, который ложится на педагога во время работы.

Рассматривая организационные культуры с точки зрения привлекательности для педагога, можно выделить в качестве лидера семейную организационную культуру, но лидерство это в какой-то степени ложное: ролевой тип управления, с одной стороны, является достаточно привлекательным для представителей администраций и распространен в образовательных учреждениях. Но с другой стороны, он весьма непривлекателен для педагогов, поэтому они мечтают о его полной противоположности.

Результаты диагностики эмоционального состояния демонстрируют, что у педагогов, работающих в ролевой организационной культуре, повышен уровень эмоционального выгорания, что говорит о прямом влиянии.

Результативная организационная культура также влияет на уровень эмоционального выгорания педагогов. В ней сотрудники фокусируются на достижение высоких результатов и для некоторых педагогов может ощущаться изматывающим и влияющим на качество выполняемой работы.

Важно отметить, что субъектность, свобода профессионального творчества, возможность проектного действия – существенные факторы профилактики выгорания. Однако они присущи, в основном, новаторскому типу организационной культуры, которые подразумевает партнерские отношения между руководителями и сотрудниками. А к этому зачастую не готовы ни педагоги, ни администрация, так как для последней это может казаться потерей контроля над ситуацией, а для педагогов – тем уровнем ответственности, к которому они не готовы.

Начинающие педагоги достаточно тяжело переживают период адаптации к новому рабочему месту, они испытывают стресс и уже на этом этапе демонстрируют отдельные компоненты эмоционального выгорания в стадии формирования, которые могут в достаточно короткое время стать полностью сформированными. Для начинающих педагогов важна поддержка коллектива и наставников, они могут помочь преодолеть первые трудности и остаться в профессии [27].

В рамках настоящего исследования подтвердилась гипотеза о наличии связи между ролевым типом организационной культуры и повышенным уровнем эмоционального выгорания среди работающих в ней педагогов. Ролевая организационная культура, как было сказано выше, основывается на жестком управлении и авторитете руководителя. Она не требует изучения новых стратегий управления или тщательной индивидуальной работы с сотрудниками, но при этом дает стабильные плановые результаты, что, по всей видимости, и делает ее такой привлекательной для руководителей и распространенной в системе образования. При этом она менее всего подходит для благополучной работы педагога и может отражаться на детях и, таким образом, оказывать противоположный эффект. Основным мотивом руководителей, применяющих ролевой тип управления и формирующих подобную среду в образовательной организации, это сглаживание острых углов, плавный ход работы и стабильность, однако эмоциональное выгорание педагогов отражается на детях: преподаватели чаще срываются, менее понимающе относятся к обучаемым, стремятся поскорее закончить работу и не вникать в возникающие вопросы и проблемы. В такой ситуации неизбежно вспыхивают конфликты как между педагогом и учеником, так и между педагогом и родителями, который могут принимать весьма серьезный масштаб [28].

Таким образом, можно сделать предположение, что ролевая организационная культура в чистом виде или организационная культура с ролевым доминирующим компонентом в образовательных организациях не может обеспечить выполнение всех целей, которые перед ней стоят. Чем жестче администрация будет требовать от сотрудников стабильной бесконфликтной работы с минимумом происшествий, тем больше будет происходить конфликтов, острых ситуаций и тем хуже педагоги будут работать с детьми, так как педагоги в какой-то момент перестают отделять свое подавленное эмоциональное состояние и обиду на руководство от своей непосредственной работы с детьми. В какой-то степени, это может влиять на повышение уровня детского травматизма, так как выгоревшие педагоги не вовлечены в детскую деятельность и их фокус внимания смещается. Современные исследования показывают, что организационная культура может трансформироваться: переход от «токсичных культур власти», основанных на подавлении и жесткой иерархии, к культурам поддержки и открытого взаимодействия, где сотрудники могут выражать свои мнения, получать помощь и работать вместе, снижает выгорание педагогов. В такой культуре педагоги чувствуют эмоциональную поддержку, укрепляется их профессиональная идентичность, а внимание и качество работы с детьми повышаются, что положительно влияет на благополучие и развитие учащихся [29].

Стоит отдельно отметить тот факт, что исследование педагогов проводилось в период пандемии COVID-19, который также мог оказать влияние на эмоциональное состояние педагогов и усугубить и так серьезную проблему. В период пандемии воспитатели столкнулись с дополнительными трудностями (например, переход на дистанционный формат работы и соблюдение новых санитарных норм) [30]. Эти внешние факторы, включая «ковидные ограничения» и повышение общего уровня тревожности в обществе могли увеличить нагрузку и стресс на педагогов и, соответственно, увеличить уровень профессионального выгорания.

Подобные обстоятельства необходимо учитывать при интерпретации данных, однако, это также еще раз подчеркивает тот факт, что педагоги не должны находиться на грани своих возможностей и эмоционального состояния для того, чтобы успешно справляться со своей работой и заботиться о своих подопечных [31].

Данное исследование может быть использовано руководителями образовательных учреждений для корректировки типа организационной культуры и педагогами образовательных организаций для понимания того, как устроена работа в их образовательной организации и как ее организационная культура влияет на сотрудников.

Перспективой дальнейших исследований является проведение долгосрочных исследований для определения того, как изменения в организационной культуре влияют на уровень стресса и выгорания педагогов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящем исследовании была проверена связь между типом организационной культуры образовательной организации и уровнем эмоционального выгорания педагогов. Анализ показал, что большинство воспитателей дошкольных учреждений работают в ролевой организационной культуре, а начинающие учителя – в семейной. При этом обе группы предпочли бы семейную культуру, что свидетельствует о неудовлетворённости текущей организационной средой и её потенциальном влиянии на эмоциональное состояние.

Результаты показали, что ролевой тип культуры напрямую связан с повышенным уровнем эмоционального выгорания педагогов. Эта культура обеспечивает стабильность и плановые результаты для администрации, но создаёт стрессовые условия для педагогов, ограничивает субъектность, творчество и возможность проектной деятельности, что особенно критично для начинающих специалистов в период адаптации. Результативная культура также может повышать выгорание за счёт давления на достижение целей, тогда как новаторская культура, предполагающая партнёрские отношения, способствует профилактике выгорания, но требует готовности как администрации, так и педагогов.

Пандемийные ограничения COVID-19 усилили стрессовые факторы, что подчёркивает, насколько внешние события и организационные условия влияют на эмоциональное благополучие педагогов. Полученные данные подтверждают необходимость корректировки организационной культуры образовательных учреждений с учётом потребностей педагогов для снижения уровня выгорания и повышения качества работы с детьми.

В целом исследование демонстрирует, что тип организационной культуры является значимым фактором профессионального благополучия педагогов. Практическое значение заключается в том, что результаты могут использоваться руководителями для оптимизации управленческих подходов и создания более поддерживающей среды. Перспективой дальнейших исследований является изучение долгосрочного влияния изменений в организационной культуре на стресс и выгорание педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. European Commission/EACEA/Eurydice. Учителя в Европе: карьера, развитие и благополучие // Eurydice report. Люксембург: Publications Office of the European Union, 2021. URL: <https://doi.org/10.2766/0304>
2. European Commission. Мониторинг образования и обучения 2024 / 2023. Люксембург: Publications Office of the European Union. URL: <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/index.html>
3. Спивак В. А. Организационная культура как фактор развития образовательной организации // Образование и управление. 2004. No. 3. С. 15–24.
4. Воробьёва Е. В., Леван Т. Н. Особенности организационной культуры детских садов в ракурсе отношения педагогов к этическим дилеммам // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 8. С. 88–111. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-8-88-111>
5. Нисанова Л. А. Организационная культура образовательной организации: классификация подходов // StudNet. 2021. No. 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionnaya-kultura-obrazovatelnoy-organizatsii-klassifikatsiya-podhodov> (дата обращения: 22.04.2025)
6. Kong L., Wu Y., Zhang W., Huang L. Perceived organizational support and job burnout among government-funded preservice teachers: Basic psychological needs and educational policy satisfaction // Acta

- Psychologica. 2026. Vol. 262. P. 106033. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.106033>
7. Li, R., Liu, H., Chen, Yu., & Yao, M. Why teachers want to leave? The roles of achievement goals, burnout and perceived school context // *Learning and Individual Differences*. 2021. Vol. 89. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.1020325>
 8. Martínez-León I.M., Olmedo-Cifuentes I., Soria-García J. Could you love your job again? Organisational factors to recover teacher enchantment // *Teaching and Teacher Education*. 2024. Vol. 144. P. 104580. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104580>
 9. Xia, Jiangang & Butler, Sam. Исследование влияния лидерства учителей на выгорание: имеет ли значение сельский статус школы? // *Asia Pacific Journal of Educators and Education*. 2023. Vol. 38. С. 107–129. <https://doi.org/10.21315/apjee2023.38.2.7>
 10. Кабалова О. Ю., Лисняк М. А., Горбач Н. А. Факторы эмоционального «выгорания» у преподавателей // *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2012. No. 1(48). С. 74–77. <https://pp.omamvd.ru/wp-content/uploads/2017/11/Psih-2012-%E2%84%961-48.pdf>
 11. Бурова Л. В. Психологическая безопасность участников образовательных отношений // *Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: материалы XXIV Международной научно-практической конференции*. Челябинск, 2023. С. 216–221
 12. Баева И. А. Проблема психологической безопасности современной образовательной среды // *Перспективы развития исследований в сфере наук об образовании: материалы международной научно-практической конференции*. Москва, 2022. С. 277–280
 13. Мерзлякова Д. Р. Особенности психологического здоровья педагогов с разным уровнем профессионального мастерства в условиях цифровой трансформации образовательного процесса // *Психолого-педагогические исследования*. 2022. Vol. 14(2). С. 48–63. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140204>
 14. Барышникова Е. В., Петухова Н. Г. Психолого-педагогическая коррекция синдрома эмоционального выгорания педагогов дошкольной образовательной организации // *Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта*. 2021. Vol. 6(196). С. 393–396. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2021.6.p393-396>
 15. He S., Liu L., Lu Y. The effect of teachers' work engagement on burnout - an analysis of the mediation effect of professional identity // *Acta Psychologica*. 2025. Vol. 261. P. 105782. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105782>
 16. Dahl K.K.B. 'Doubly situated teacher professionalism': School culture, personal narrations and becoming a teacher in Danish schools // *International Journal of Educational Development*. 2024. Vol. 107. P. 103047. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2024.103047>
 17. Жабина Н. Г. Профессиональная идентичность начинающих учителей: анализ международных исследований // *Образование и город: Качество образования для современных городов: Материалы Четвертого международного симпозиума*. Москва, 2021. С. 195–205. <https://doi.org/10.15405/epes.22043.18>
 18. Franco E., Pérez-Calzado E., Coterón J. How teachers' burnout shapes students' behavioural engagement in physical education: A multilevel perspective // *Acta Psychologica*. 2025. Vol. 260. P. 105627. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105627>
 19. Österholm L., Widlund A., Korhonen J. Engagement and burnout in the classroom – Crossover effects from teachers to students // *Teaching and Teacher Education*. 2025. Vol. 167. P. 105205. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105205>
 20. Wartenberg G., Donker M.H., Aldrup K., Klusmann U., Mainhard T. Teachers' feelings of burnout: Does it matter for interpersonal teacher behavior and students' affective-motivational outcomes? // *Contemporary Educational Psychology*. 2026. Vol. 84. P. 102430. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2025.102430>
 21. Москалева Т. В. Синдром эмоционального выгорания // *Вестник Московского информационно-технологического университета – МАрХИ*. 2018. No. 4. С. 63–68. <https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-emotsionalnogo-vygoraniya-2>
 22. Воробьева Е. В., Правдина Л. Р., Шевченко А. В. Особенности психологических защит и копинг-стратегий у педагогов дошкольных образовательных учреждений с разным уровнем психологического благополучия // *Психологическая наука и образование*. 2024. Vol. 29, No. 2. С. 112–125. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290208>
 23. Jiang Y., Yuan Q. How job satisfaction affects teachers' occupational burnout: The mediating role of psychological capital moderated by physical exercise // *Acta Psychologica*. 2025. Vol. 260. P. 105594. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105594>
 24. Гроза И. В. Влияние возраста и стажа педагога на эмоциональное выгорание // *Современные наукоемкие технологии*. 2009. No. 10. С. 63–64. <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=25757>
 25. Madigan D. J., Kim L. M. Understanding teacher attrition: meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit // *Teaching and Teacher Education*. 2021. Vol. 105. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>

26. Lu S.-H., Chen C.-C. Principals' distributed leadership and the effectiveness of school innovation management: the mediating role of school organisational culture // *Journal of Educational Administration*. 2025. Vol. 63, No. 2. P. 129–143. <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2024-0109>
27. Burger J., Bellhäuser H., Imhof M. Mentoring styles and novice teachers' well-being: The role of basic need satisfaction // *Teaching and Teacher Education*. 2021. Vol. 103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103345>
28. He Y., Yu X., Xia Y., Cao Y. The influence of preschool teachers' social skills on job burnout: A moderated mediation model // *International Journal of Mental Health Promotion*. 2024. Vol. 26, No. 3. DOI: 10.32604/ijmhp.2024.051909
29. González-Morales M.G. From toxic to brave organizations: Transforming power cultures into relational cultures // *Organizational Dynamics*. 2026. Vol. 55, No. 1. P. 101203. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2025.101203>
30. Ansley B. M., Houchins D. E., Varjas K., Roach A. The impact of an online stress intervention on teacher burnout // *Teaching and Teacher Education*. 2021. Vol. 98. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103251>
31. Манина В. А., Петракова А. В., Куликова А. А., Орел Е. А., Канонир Т. Н. Копинг-стратегии и удовлетворенность работой у учителей в условиях дистанционного преподавания во время пандемии COVID-19 // *Психологическая наука и образование*. 2023. Vol. 28, No. 1. С. 52–65. <https://doi.org/10.17759/pse.2023000001p>

REFERENCES

1. European Commission/EACEA/Eurydice. Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2021. URL: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/teachers_in_europe_2020_chapter_1.pdf (accessed 1 December 2025);
2. European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Education and Training Monitor 2025 – Comparative Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2025. URL: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/2221794> (accessed 1 December 2025);
3. Spivak V. A. Organizational culture as a factor in the development of an educational organization. *Obrazovanie i Upravlenie*, 2004, no. 3, pp. 15–24. (in Russ.)
4. Vorobyova E. V., Levan T. N. Features of organizational culture in kindergartens in the context of teachers' attitudes toward ethical dilemmas. *Obrazovanie i Nauka*, 2018, vol. 20, no. 8, pp. 88–111. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-8-88-111> (accessed 31 March 2025). (in Russ.)
5. Nisanova L. A. Organizational culture of an educational organization: classification of approaches. *StudNet*, 2021, no. 11. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionnaya-kultura-obrazovatelnoy-organizatsii-klassifikatsiya-podhodov> (accessed 22 April 2025). (in Russ.)
6. Kong L., Wu Y., Zhang W., Huang L. Perceived organizational support and job burnout among government-funded preservice teachers: Basic psychological needs and educational policy satisfaction. *Acta Psychologica*, 2026, vol. 262, p. 106033. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.106033> (accessed 10 January 2026).
7. Li R., Liu H., Chen Yu., & Yao M. Why teachers want to leave? The roles of achievement goals, burnout and perceived school context. *Learning and Individual Differences*, 2021, vol. 89, p. 1020325. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.1020325> (accessed 10 January 2026).
8. Martínez-León I. M., Olmedo-Cifuentes I., Soria-García J. Could you love your job again? Organisational factors to recover teacher enchantment. *Teaching and Teacher Education*, 2024, vol. 144, p. 104580. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104580> (accessed 10 January 2026)
9. Xia J., Butler S. Exploring teacher leadership's effect on teacher burnout: Does school rurality make a difference? *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 2023, vol. 38, pp. 107–129. DOI: <https://doi.org/10.21315/apjee2023.38.2.7> (accessed 10 January 2026).
10. Kabalova O. Yu., Lisnyak M. A., Gorbach N. A. Factors of emotional "burnout" among teachers. *Psikhopedagogika v Pravohranitelnikh Organakh*, 2012, no. 1(48), pp. 74–77. Available at: <https://pp.omamvd.ru/wp-content/uploads/2017/11/Psih-2012-%E2%84%961-48.pdf> (accessed 25 April 2025). (in Russ.)
11. Burova L. V. Psychological safety of participants in educational relationships. In: *Integration of Methodical (Scientific-Methodical) Work and the System of Professional Development of Personnel: Proceedings of the XXIV International Scientific-Practical Conference*. Chelyabinsk, 2023, pp. 216–221. (in Russ.)
12. Baeva I. A. The problem of psychological safety in the modern educational environment. In: *Perspectives of Research Development in the Field of Education Sciences: Proceedings of the International Scientific-Practical Conference*. Moscow, 2022, pp. 277–280. (in Russ.)
13. Merzlyakova D. R. Features of teachers' psychological health with different levels of professional mastery in the context of digital transformation of the educational process. *Psikhologo-pedagogicheskie Issledovaniya*, 2022, vol. 14(2), pp. 48–63. DOI: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140204> (accessed 25 April 2025). (in Russ.)
14. Baryshnikova E. V., Petukhova N. G. Psycho-pedagogical correction of emotional burnout syndrome in

- teachers of preschool educational organizations. *Uchenye Zapiski Universiteta im. P. F. Lesgafta*, 2021, vol. 6(196), pp. 393–396. DOI: <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2021.6.p393-396> (accessed 25 April 2025). (in Russ.)
15. He S., Liu L., Lu Y. The effect of teachers' work engagement on burnout: An analysis of the mediation effect of professional identity. *Acta Psychologica*, 2025, vol. 261, p. 105782. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105782> (accessed 10 January 2026).
 16. Dahl K. K. B. 'Doubly situated teacher professionalism': School culture, personal narrations and becoming a teacher in Danish schools. *International Journal of Educational Development*, 2024, vol. 107, p. 103047. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2024.103047> (accessed 10 January 2026).
 17. Zhabina N. G. Professional identity of novice teachers: Analysis of international studies. In: *Education and the City: Quality of Education for Modern Cities: Proceedings of the Fourth International Symposium*. Moscow, 2021, pp. 195–205. DOI: <https://doi.org/10.15405/epes.22043.18> (accessed 10 January 2026). (in Russ.)
 18. Franco E., Pérez-Calzado E., Coterón J. How teachers' burnout shapes students' behavioural engagement in physical education: A multilevel perspective. *Acta Psychologica*, 2025, vol. 260, p. 105627. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105627> (accessed 10 January 2026).
 19. Österholm L., Widlund A., Korhonen J. Engagement and burnout in the classroom – Crossover effects from teachers to students. *Teaching and Teacher Education*, 2025, vol. 167, p. 105205. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105205> (accessed 10 January 2026).
 20. Wartenberg G., Donker M. H., Aldrup K., Klusmann U., Mainhard T. Teachers' feelings of burnout: Does it matter for interpersonal teacher behavior and students' affective-motivational outcomes? *Contemporary Educational Psychology*, 2026, vol. 84, p. 102430. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2025.102430> (accessed 10 January 2026).
 21. Moskaleva T. V. Emotional burnout syndrome. *Vestnik Moskovskogo Informatsionno-Tekhnologicheskogo Universiteta – MArkhi*, 2018, no. 4, pp. 63–68. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-emotsionalnogo-vygoraniya-2> (accessed 10 January 2026). (in Russ.)
 22. Vorobyeva E. V., Pravdina L. R., Shevchenko A. V. Features of psychological defenses and coping strategies in preschool teachers with different levels of psychological well-being. *Psikhologicheskaya Nauka i Obrazovanie*, 2024, vol. 29, no. 2, pp. 112–125. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290208> (accessed 10 January 2026). (in Russ.)
 23. Jiang Y., Yuan Q. How job satisfaction affects teachers' occupational burnout: The mediating role of psychological capital moderated by physical exercise. *Acta Psychologica*, 2025, vol. 260, p. 105594. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105594> (accessed 10 January 2026).
 24. Groza I. V. The influence of teachers' age and work experience on emotional burnout. *Sovremennye Naukoyemkie Tekhnologii*, 2009, no. 10, pp. 63–64. Available at: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=25757> (accessed 12 December 2025). (in Russ.)
 25. Madigan D. J., Kim L. M. Understanding teacher attrition: Meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and Teacher Education*, 2021, vol. 105, p. 103425. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425> (accessed 10 January 2026).
 26. Lu S.-H., Chen C.-C. Principals' distributed leadership and the effectiveness of school innovation management: The mediating role of school organisational culture. *Journal of Educational Administration*, 2025, vol. 63, no. 2, pp. 129–143. DOI: <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2024-0109> (accessed 10 January 2026).
 27. Burger J., Bellhäuser H., Imhof M. Mentoring styles and novice teachers' well-being: The role of basic need satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 2021, vol. 103, p. 103345. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103345> (accessed 10 January 2026).
 28. He Y., Yu X., Xia Y., Cao Y. The influence of preschool teachers' social skills on job burnout: A moderated mediation model. *International Journal of Mental Health Promotion*, 2024, vol. 26, no. 3. DOI: 10.32604/ijmh.2024.051909 (accessed 10 January 2026).
 29. González-Morales M. G. From toxic to brave organizations: Transforming power cultures into relational cultures. *Organizational Dynamics*, 2026, vol. 55, no. 1, p. 101203. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2025.101203> (accessed 10 January 2026).
 30. Ansley B. M., Houchins D. E., Varjas K., Roach A. The impact of an online stress intervention on teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 2021, vol. 98, p. 103251. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103251> (accessed 10 January 2026).
 31. Manina V. A., Petrakova A. V., Kulikova A. A., Orel E. A., Kanonir T. N. Coping strategies and job satisfaction among teachers in the context of remote teaching during the COVID-19 pandemic. *Psikhologicheskaya Nauka i Obrazovanie*, 2023, vol. 28, no. 1, pp. 52–65. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2023000001> (accessed 10 January 2026). (in Russ.)

Авторы**Белолуцкая Анастасия Кирилловна**

(Российская Федерация, г. Москва)

Кандидат психологических наук, заведующая лабораторией оценки профессиональных компетенций и развития взрослых

Научно-исследовательский институт урбанистики и глобального образования

Московский городской педагогический университет

E-mail: beloluckayaak@mgpu.ru

ORCID ID: 0000-0001-8184-7411

Scopus ID: 57494622400

Батороев Климентий Юрьевич

(Российская Федерация, г. Иркутск)

Старший преподаватель Байкальского института БРИКС Иркутский национальный исследовательский технический университет

E-mail: batoroev@istu.edu

ORCID ID: 0000-0002-5320-4555

Scopus ID: 57188810914

Жабина Наталья Геннадьевна

[Автор-корреспондент]

(Российская Федерация, г. Москва)

Младший научный сотрудник лаборатории оценки профессиональных компетенций и развития взрослых

Научно-исследовательский институт урбанистики и глобального образования

Московский городской педагогический университет

E-mail: zhabinanatalya@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-0905-7524

Криштофик Ирина Сергеевна

(Российская Федерация, г. Москва)

Доцент, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории оценки профессиональных компетенций и развития взрослых

Московский городской педагогический университет

E-mail: krishtofik@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-5636-8347

Scopus ID: 57467379100

Authors**Anastasia K. Belolutskaia**

(Russian Federation, Moscow)

Cand. Sci. (Psychol.), Head of the Laboratory for Assessment of Professional Competencies and Adult Development Research Institute of Urban Studies and Global Education

Moscow City Pedagogical University

Email: beloluckayaak@mgpu.ru

ORCID ID: 0000-0001-8184-7411

Scopus ID: 57494622400

Klimenty Yu. Batoroev

(Russian Federation, Irkutsk)

Senior Lecturer, Baikal BRICS Institute Irkutsk National Research Technical University

Email: batoroev@istu.edu

ORCID ID: 0000-0002-5320-4555

Scopus ID: 57188810914

Natalya G. Zhabina

[Corresponding author]

(Russian Federation, Moscow)

Junior Researcher, Laboratory for Assessment of Professional Competencies and Adult Development

Research Institute of Urban Studies and Global Education

Moscow City Pedagogical University

Email: zhabinanatalya@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-0905-7524

Irina S. Kristofik

(Russian Federation, Moscow)

Associate Professor, Cand. Sci. (Educ.), Leading Researcher, Laboratory for Assessment of Professional Competencies and Adult Development

Moscow City Pedagogical University

Email: krishtofik@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-5636-8347

Scopus ID: 57467379100

Вклад авторов**Белолуцкая А. К.:** концептуализация, руководство исследованием, ресурсы**Батороев К. Ю.:** верификация данных, программное обеспечение, визуализация, администрирование данных, формальный анализ**Жабина Н. Г.:** создание черновика рукописи, создание рукописи и ее редактирование, проведение исследования**Криштофик И. С.:** администрирование исследования, методология, создание рукописи и ее редактирование

© Белолуцкая А. К., Батороев К. Ю., Жабина Н. Г., Криштофик И. С., 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

Authors contribution**Anastasia K. Belolutskaia:** Conceptualization, Resources, Supervision**Klimenty Yu. Batoroev:** Software, Validation, Formal analysis, Data Curation, Visualization**Natalya G. Zhabina:** Investigation, Writing - Original Draft, Writing - Review & Editing**Irina S. Kristofik:** Methodology, Writing - Review & Editing, Project administration

© Anastasia K. Belolutskaia, Klimenty Yu. Batoroev, Natalya G. Zhabina, Irina S. Kristofik, 2026

The authors declared no conflicts of interest