



© Д. Р. Мерзлякова

DOI: [10.15293/2226-3365.1703.04](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1703.04)

УДК 159.9 + 612.216.2

РАЗРАБОТКА ОПРОСНИКА САМООЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО «ВЫГОРАНИЯ»

Д. Р. Мерзлякова (Ижевск, Россия)

Проблема и цель. Проблема данной работы связана с большим количеством стресс-факторов, негативно влияющих на педагогов. Цель статьи – разработка и апробация опросника самооценки профессионального «выгорания».

Методология. Исследование проводилось с помощью психодиагностического комплекса, включающего следующие методики: методика МВИ К. Маслач и С. Джексона, шкала субъективного благополучия и авторский опросник самооценки профессионального «выгорания». Было проведено тестирование 730 педагогов и воспитателей.

Результаты. Полученные данные позволили создать и апробировать опросник самооценки профессионального «выгорания», который включает интегральную шкалу, а также четыре коррелирующие между собой шкалы: негативного отношения к микросоциуму; негативного отношения к макросоциуму; негативного отношения к профессиональной роли; негативного оценивания временной перспективы. Рассматриваются особенности отношения педагогов к обучающимся и коллегам, к общественным институтам. Анализируется отношение педагогов к своей профессиональной роли и возникающие в результате этого конфликты. Изучается специфика временной перспективы у педагогов с высоким уровнем профессионального «выгорания».

Заключение. Сделаны выводы о том, что данный опросник может быть использован в практической деятельности психологов для профилактики и коррекции профессионального «выгорания».

Ключевые слова: синдром «выгорания»; субъективное благополучие; опросник К. Маслач; эмоциональное «выгорание»; школьные учителя; профессиональная деформация; факторы риска.

Постановка проблемы

1. Изменения в экономической, политической, социальной и культурной сферах, происходящие в последние десятилетия в России, предъявляют все более высокие требования к педагогу, его интеллектуальному профессиональному уровню, раскрытию способностей и дарований. В связи с этим учебные результаты перестают считаться единственным показателем

эффективности его деятельности. Особую значимость представляет обеспечение психологического здоровья учеников, создание условий для их личностного, эмоционального и умственного развития. При реализации принципов личностно-ориентированного обучения актуальность приобретает изучение факторов, препятствующих гуманизации отношений в диаде «учитель – ученик» [6; 9–18; 20; 22–24; 26–27].

Мерзлякова Дина Рафаиловна – кандидат психологических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности, Институт гражданской защиты, Удмуртский государственный университет.
E-mail: sagitova_77@mail.ru



Многочисленные данные показывают, что синдром «выгорания», наряду с другими разновидностями профессионального стресса, вызывает появление депрессивных настроений, чувства беспомощности и бессмысленности своего существования, низкой оценки своей профессиональной компетентности, что, в конечном итоге, сказывается на работоспособности человека, приводя к снижению продуктивности деятельности [2– 3; 5; 7; 8; 19; 21].

В психологической литературе встречаются понятия «эмоционального выгорания», «профессионального выгорания» и «психического выгорания». Рассмотрим эти определения более подробно.

Определение «эмоционального выгорания» отражает одно из главных изменений, происходящих с «выгоревшим» специалистом. Состояние эмоционального истощения характерно для специалиста с высоким уровнем «выгорания». По мнению Е. П. Ильина, эмоциональное выгорание – специфический вид профессионального хронического состояния работающих с людьми¹. В. В. Бойко под «эмоциональным выгоранием» понимает выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранное психотравмирующее воздействие [1]. О. Б. Полякова указывает, что данный защитный механизм связан с психической усталостью человека, длительное время выполняющего одну и ту же работу². В этом случае психологическая защита – это бессознательный, спонтанный регулятивный механизм устранения тревоги, неприятных психотравмирующих переживаний, эмоций,

любого психического дискомфорта, связанного с осознанием профессионального конфликта³.

Но данное определение, по нашему мнению, ограничивает личностные изменения, происходящие со специалистом лишь в эмоциональной сфере. Поэтому это определение имеет более узкую направленность.

Синдром «выгорания» (в зарубежной литературе он известен под термином *burnout*) обозначается рядом авторов понятием «профессиональное выгорание», что позволяет рассматривать это явление в аспекте личностной деформации профессионала под влиянием длительного профессионального стажа [3]. Последствия профессиональной деформации опасны как для самой личности профессионала, так и окружающих ее людей. Среди них: тревожность, депрессия, эмоциональная ригидность, рост раздражения психотравмирующими факторами, нанесение ущерба партнеру по общению, психосоматические и психовегетативные нарушения, конфликты, профессиональная агрессия и др.

В. Е. Орёл ввел понятие «психического выгорания», которое представляет собой сложное интегральное образование, включающее эмоциональные, мотивационные, когнитивные, поведенческие и соматические компоненты, которые объединяются в три основных базовых компонента: психоэмоциональное истощение, цинизм и самооценку профессиональной эффективности⁴. Возникая в процессе профессиональной деятельности, постепенно данный феномен начинает захватывать все сферы жизни человека.

¹ Ильин Е. П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2011. – 752 с.

² Полякова О. Б. Психогигиена и профилактика профессиональных деформаций личности: уч. пособ. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. – 304 с.

³ Андреева Г. М. Социальная психология: учебник. – М.: Аспект Пресс, 2011. – 376 с.

⁴ Орёл В. Е. Синдром психического выгорания личности. – Ярославль: Изд-во Институт психологии РАН, 2005. – 330 с.

Поскольку этот психологический феномен актуален для сферы профессий «человек – человек», возникает необходимость в диагностике данного явления. Созданием диагностического инструментария для выявления синдрома занимались ряд отечественных и зарубежных ученых.

Г. Фреденбергер использовал метод систематического наблюдения. Д. С. Форней, Ф. Валлас-Щутцман и Т. Т. Виггерс изучали «выгорание» на основе структурированного интервью. М. Хаак и Дж. В. Джонес применяли проективное рисование. Дж. Рафферти, Дж. П. Рафферти, Дж. П. Лемкоу и Р. Р. Пурдиу для оценки «выгорания» использовали метод самооценки [18; 26; 27].

Одной из наиболее известных методик диагностики профессионального «выгорания» является опросник МВІ (Maslach Burnout inventory), созданный К. Маслач и С. Е. Джексон в 1979 году. Авторы МВІ понимают под «выгоранием» синдром, имеющий три основных компонента: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию персональных достижений [21].

Отечественными исследователями также были созданы опросники, позволяющие измерить уровень «выгорания».

Методика диагностики уровня профессионального «выгорания» В. В. Бойко направлена на анализ процессуального характера «выгорания», проявляющегося в степени сформированности компонентов (симптомов, фаз) «выгорания». В. В. Бойко рассматривает профессиональное «выгорание» с позиций общего адаптационного синдрома Г. Селье. Выделяют три фазы развития выгорания, каждая из которых проявляется в виде четырех симптомов.

І. Фаза напряжения

Наличие напряжения служит предвестником развития и запускающим механизмом

формирования синдрома профессионального выгорания. Напряжение включает следующие симптомы: переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворённость собой, чувство безысходности, тревога и депрессия.

ІІ. Фаза резистентности

Выделение этой фазы в самостоятельную весьма условно. При осознании наличия тревожного напряжения, человек стремится избегать действия эмоциональных факторов с помощью ограничения эмоционального реагирования: неадекватного избирательного эмоционального реагирования, эмоционально-нравственная дезориентации, расширения сферы экономии эмоций, редукции профессиональных обязанностей.

ІІІ. Фаза истощения

Характеризуется падением общего энергетического тонуса и ослаблением функций нервной системы: эмоциональный дефицит, эмоциональная отстранённость, личностная отстранённость (деперсонализация), психосоматические и вегетативные проявления.

Отдельные симптомы «выгорания» характеризуют изменение именно нравственно-ценностных особенностей личности специалиста, например, симптомы «неудовлетворенности собой», «эмоционально-нравственной дезориентации», «личностной отстраненности или деперсонализации» [1].

Опросник профессиональное «выгорание» в адаптации МВІ С. Maslach Н. Е. Водопьяновой. Предназначен для оценки симптомов выгорания у представителей социально-экономических профессий. Данная методика является сокращенной версией известного западного опросника МВІ-Maslach Burnout Inventory, разработанного на основе трехфакторной модели «синдрома выгорания» К. Маслач и С. Джексон [21].



Данный синдром развивается как следствие дезадаптации к эмоционально-напряженным и когнитивно-сложным ситуациям общения. «Выгорание» понимается как профессиональный кризис, связанный с работой в целом, а не только с межличностными взаимоотношениями. Такое понимание подвергло определенному видоизменению осознание его основных компонентов: эмоционального истощения, цинизма, профессиональной эффективности. Русскоязычная версия опросника рассматривает синдром «выгорания» в профессиональном контексте, т. е. как последствие воздействия профессиональных стресс-факторов [3].

А. А. Рукавишниковым и В. Е. Орлом был создан опросник психического «выгорания» для учителей, включающий в себя шкалу психоэмоционального истощения, шкалу личностного отдаления и шкалу профессиональной мотивации⁵.

Цель исследования – разработка и апробация опросника самооценки профессионального «выгорания», т. к. несмотря на очевидный прогресс в создании диагностического инструментария «выгорания», возникает необходимость расширения ассортимента инструментария диагностики профессионального «выгорания» в отечественной психологической практике.

Методология

Опираясь на опыт зарубежных и отечественных исследователей и учитывая существующие модели профессионального «выгорания», мы сконструировали теоретическую модель и систему шкал опросника самооценки профессионального «выгорания». Это, в свою

очередь, позволило максимально отразить соответствующие компоненты профессионального «выгорания» в тестовых показателях методики.

Приступая к разработке методики диагностики «выгорания», мы опирались на общие выводы, сделанные нами в процессе анализа теоретических концепций «выгорания» и данные эмпирических исследований этого феномена. При этом было использовано следующее теоретическое определение: «Профессиональное выгорание – это устойчивое, прогрессирующее, негативно окрашенное отношение специалиста к микросоциальному окружению (реципиентам и коллегам), макросоциальному окружению, профессиональной роли и негативное оценивание временной перспективы». При создании этого определения мы опирались на концепцию К. Маслач, которая считала, что синдром «выгорания» является результатом профессиональных проблем, и диагностика чувств, тесно привязанных к профессии, отделяет «выгорание» от других более общих состояний, таких как депрессия, которые могут быть обусловлены и непрофессиональной жизнью [21].

2. Согласно анализу теоретических представлений, получивших ранее эмпирическое обоснование, измерение синдрома профессионального «выгорания» должно опираться на ряд основных характеристик [6].

Перечисленным гипотетическим конструктам были даны следующие операциональные определения.

Негативное отношение к микросоциуму. Характеризуется отрицательными эмоциями по отношению к реципиентам своего труда и

⁵ Орёл В. Е. Синдром психического выгорания личности. – Ярославль: Изд-во Института психологии РАН, 2005. – 330 с.

коллег по работе. В зависимости от сферы деятельности специалиста реципиентами могут быть ученики, пациенты, покупатели и т. д.

Негативное отношение к макросоциуму.

Проявляется отрицательными эмоциями по отношению к социальным стратам и общественным институтам. Социальные страты являются элементами социальной структуры. Страта может быть социальным слоем или социальной группой, объединенной неким общим социальным признаком (имущественным, профессиональным или иным). К общественным институтам относят семью, образование, религию.

Негативное отношение к профессиональной роли – негативное оценивание своей профессиональной роли. Связано с различными, а порой и противоречивыми ролевыми ожиданиями, предъявляемыми учителю. Причины конфликтов могут быть следующими:

- Конфликты, обусловленные различными профессионально-ролевыми обязанностями, в первую очередь, их многообразием и неопределенностью.
- Конфликты, возникающие из-за различных ожиданий тех людей, кто оказывает влияние на исполнение профессиональной роли учителя.
- Конфликты, возникающие из-за низкого престижа роли учителя.
- Конфликты, связанные с чрезмерной административной зависимостью учителя от системы образования как социального института.
- Конфликты, в основе которых лежит противоречие между ролевыми обязанностями и стремлением к профессиональной карьере.
- Конфликты, обусловленные несопадением ценностей, которые пропагандирует учитель в школе, с ценностями общества.

Неготовность или неспособность к разрешению того или иного конфликта ролевого несоответствия приводит к возникновению

негативных эмоций по отношению к своей работе и к себе как к носителю профессиональной роли.

Негативное оценивание временной перспективы – неудовлетворенность и потеря смысла работы в настоящем и будущем.

Выделенные теоретические конструкты были положены в основу четырёх шкал будущей методики, названных соответственно указанным определениям. *Шкалами негативного отношения к микросоциуму, негативного отношения к макросоциуму, негативного отношения к профессиональной роли и негативное оценивание временной перспективы.* Кроме того, основываясь на данных ряда исследований и опираясь на более детальное изучение теоретических подходов, мы выдвинули предположение о том, что кроме показателей «выгорания» по отдельным шкалам, необходимо оценивать и показатель общего уровня профессионального «выгорания» [2–3; 5; 7–8; 19; 21]. Это позволило бы оценить степень влияния данного феномена на специалистов. Кроме того, в данном случае мы могли бы оценить не только степень выраженности данного феномена у конкретного индивида, но и оценить какая составляющая данного феномена выражена наиболее сильно. Исходя из этого, наряду с упомянутыми шкалами, был введен показатель общего уровня профессионального «выгорания» или *Индекс профессионального «выгорания».*

В соответствии с операциональными определениями к каждому конструкту был составлен текст первичной формы опросника самооценки профессионального «выгорания», включающий 38 пунктов. Каждый пункт включал степень выраженности согласия с высказываниями от полного отсутствия симптомов профессионального «выгорания» до крайней выраженности показателей данной

шкалы. Шкала негативного отношения к микросоциуму состояла из 10 пунктов, шкала негативного отношения к макросоциуму – из 8 пунктов, шкала негативного отношения к профессиональной роли – из 9 пунктов и шкала негативное оценивание временной перспективы – из 11 пунктов.

Результаты исследования

Анализ пунктов. Выборка для анализа пунктов опросника составила 250 человек.

Она состояла из педагогов-предметников, работающих в общеобразовательных школах. Половые различия не учитывались, поскольку выборка фактически была гомогенной по составу (85 % женщин). Границы возрастного диапазона выборки 23–56 лет, средний возраст выборки – 37 лет. Опрос испытуемых проводился как в группах, так и индивидуально.

При проведении анализа пунктов высчитывался коэффициент корреляции каждого утверждения опросника с итоговым баллом по той шкале, в которую он входит (табл. 1–4).

Таблица 1

Результаты анализа пунктов шкалы негативного отношения к микросоциуму опросника самооценки профессионального «выгорания»

Table 1

The results of the analysis of the points of the scale of the negative attitude to the microsocioation of the burnout questionnaire

| <i>Шкала – негативное отношение к микросоциуму</i> | | |
|---|-------------------|----------------------------------|
| Названия пунктов | Коэфф. корреляции | Уровень значимости $p \leq 0,05$ |
| 1. У меня катастрофически не хватает времени на мою семью и личную жизнь | 0,69 | 0,001 |
| 2. Я постоянно чувствую раздражение, когда работаю с людьми | 0,82 | 0,001 |
| 3. Я не могу общаться с коллегами по работе | 0,49 | 0,001 |
| 4. Окружающие меня люди постоянно манипулируют мной и требуют от меня невозможного | 0,35 | 0,001 |
| 5. У меня нет сил на разговоры с домашними после работы | 0,58 | 0,001 |
| 6. Когда я чувствую усталость или напряжение я не способен решать проблемы учеников | 0,35 | 0,001 |
| 7. Я совсем не могу общаться с неприятными учениками и родителями | 0,54 | 0,001 |
| 8. Ученики никогда не благодарят меня за мою работу | 0,56 | 0,001 |
| 9. У меня потерял всякий интерес к другим людям, и они меня совершенно не заботят | 0,42 | 0,001 |
| 10. Уровень знаний школьников снижается с каждым годом | 0,64 | 0,001 |



Таблица 2

**Результаты анализа пунктов шкалы негативного отношения к макросоциуму
опросника самооценки профессионального «выгорания»**

Table 2

**The results of the analysis of the points of the scale of the negative attitude
to the macro-socium of the burnout questionnaire**

| <i>Шкала – негативное отношение к макросоциуму</i> | | |
|---|--------------------------|--|
| Названия пунктов | Коэфф. корреляции | Уровень значимости $p \leq 0,05$ |
| 1. Я не всегда понимаю, что происходит в нашем государстве | 0,60 | 0,001 |
| 2. Изменения в системе образования не устраивают меня, и с каждым годом работать становится все тяжелей | 0,70 | 0,001 |
| 3. У меня нет времени и желания для того, чтобы заняться любимым делом (хобби) | 0,49 | 0,001 |
| 4. Уровень морали и нравственности в нашем обществе постоянно снижается | 0,43 | 0,001 |
| 5. Уровень стяжательства в нашем обществе постоянно возрастает | 0,63 | 0,001 |
| 6. Довольно часто я испытываю недовольство по отношению к противоположному полу | 0,28 | 0,001 |
| 7. Большинство проблем в нашем обществе решается с помощью денег | 0,56 | 0,001 |
| 8. Работая в системе образования, я не развиваюсь как личность и профессионал | 0,56 | 0,001 |

Таблица 3

**Результаты анализа пунктов шкалы негативного отношения к профессиональной
роли опросника самооценки профессионального «выгорания»**

Table 3

**The results of the analysis of the points on the scale of the negative attitude
to the professional role of the burnout questionnaire**

| <i>Шкала – негативное отношение к профессиональной роли</i> | | |
|---|--------------------------|--|
| Названия пунктов | Коэфф. корреляции | Уровень значимости $p \leq 0,05$ |
| 1. Физические и психологические перегрузки на работе настолько сильны, что я не могу их вынести | 0,85 | 0,001 |
| 2. Я испытываю негативные эмоции по отношению к своей работе | 0,80 | 0,001 |
| 3. Я чувствую, что моя работа бессмысленна и бесперспективна | 0,53 | 0,001 |
| 4. Когда я просыпаюсь, я не хочу вставать, чтобы идти на работу | 0,53 | 0,001 |
| 5. Я не достиг никаких успехов в своей профессии | 0,82 | 0,001 |
| 6. Сейчас я полностью недоволен своей профессией и если бы была возможность, поменял ее | 0,67 | 0,001 |
| 7. Меня постоянно раздражают сверхурочные нагрузки | 0,67 | 0,001 |
| 8. Я испытываю постоянное раздражение от организационных недостатков на работе | 0,62 | 0,001 |
| 9. Работа раздражает меня, и я не хочу преуспевать на работе | 0,46 | 0,001 |

Таблица 4

**Результаты анализа пунктов шкалы негативное оценивание временной перспективы
опросника самооценки профессионального «выгорания»**

Table 4

**The results of the analysis of the points on the scale are negative evaluation
of the temporal outlook for the burnout questionnaire**

| <i>Шкала – негативное оценивание временной перспективы</i> | | |
|---|--------------------------|--|
| Названия пунктов | Коэфф. корреляции | Уровень значимости $p \leq 0,05$ |
| 1. У меня катастрофически не хватает времени на мою семью и личную жизнь | 0,61 | 0,001 |
| 2. Я постоянно думаю, что мое будущее уныло и бесперспективно | 0,57 | 0,001 |
| 3. Сейчас я недоволен работой гораздо больше, чем в начале карьеры | 0,78 | 0,001 |
| 4. Я чувствую, что моя работа бессмысленна и бесперспективна | 0,53 | 0,001 |
| 5. У меня нет времени и желания для того, чтобы заняться любимым делом (хобби) | 0,33 | 0,001 |
| 6. Сейчас я полностью недоволен своей профессией и если бы была возможность, поменял ее | 0,71 | 0,001 |
| 7. Время летит очень быстро, и я не успеваю ничего сделать на работе | 0,42 | 0,001 |
| 8. Я не могу заснуть из-за переживаний, связанных с предстоящей работой | 0,55 | 0,001 |
| 9. Я не верю в осуществление своих целей | 0,53 | 0,001 |
| 10. В настоящее время я чувствую неудовлетворенность и пессимизм | 0,82 | 0,001 |

Из приведённых данных следует, что все пункты, включенные в отдельные шкалы теста, имеют своё обоснование. Коэффициенты корреляции каждого пункта с итоговыми баллами являются высоко значимыми ($p < 0,01$), что свидетельствует о высокой дискриминативной способности пунктов шкал опросника. Этот же показатель говорит и о внутренней согласованности пунктов шкал, что, в свою очередь, является существенным элементом их конструктивной валидности.

Проверка надежности. Одной из важных характеристик теста является его надёжность по однородности. Тест считается надёжным по однородности, если все задания теста согласованы друг с другом и действуют в одном направлении.

Определение надежности по однородности было проведено на той же выборке, что и

анализ пунктов. Оценка надежности проводилась с помощью вычисления коэффициента «альфа» Кронбаха по отдельным шкалам. В результате были получены следующие коэффициенты. Шкала «Негативное отношение к микросоциуму» – 0,853, шкала «Негативное отношение к макросоциуму» – 0,847, шкала «Негативное отношение к профессиональной роли» – 0,838, шкала «Негативное оценивание временной перспективы» – 0,845.

Полученные результаты демонстрируют достаточно высокую надёжность шкал по однородности, т. е. внутреннюю согласованность пунктов, составляющих шкалы опросника самооценки профессионального «выгорания».

Другой важной характеристикой теста является его надёжность во времени или ретестовая надёжность. В данном случае под

надежностью понимается согласованность результатов теста, получаемых при повторном его применении на первоначальной выборке в различные моменты времени. В качестве меры согласованности двух независимо полученных показателей является коэффициент корреляций

Пирсона. В нашем исследовании временной интервал между первым и повторным тестированием составил 7–8 недель. Ретестовая надежность была оценена на выборке в 96 человек. Полученные после подсчета коэффициенты ретестовой надежности представлены в таблице 5.

Таблица 5

Коэффициенты ретестовой надежности опросника самооценки профессионального «выгорания»

Table 5

Retest reliability factors of the burnout questionnaire

| Шкалы опросника | Коэффициент ретестовой надежности |
|--|-----------------------------------|
| Негативное отношение к микросоциуму | 0,87 |
| Негативное отношение к макросоциуму | 0,88 |
| Негативное отношение к профессиональной роли | 0,85 |
| Негативное оценивание временной перспективы | 0,87 |
| Уровень профессионального «выгорания» | 0,88 |

Полученные данные свидетельствуют о высокой ретестовой надежности теста, т. е. о степени стабильности измеряемой характеристики – профессионального «выгорания».

Таким образом, полученные в ходе исследования результаты позволяют констатировать высокую надежность по однородности и высокую ретестовую надежность опросника самооценки профессионального «выгорания».

Оценка валидности. Валидность психодиагностической методики – это ее способность адекватно оценивать и измерять ту психологическую характеристику, для оценки которой она разработана⁶.

Валидность указывает на то, что измеряет тест и насколько хорошо он это делает. Валидность помогает понять измеряемый психологический параметр и предсказать поведение человека и его психологическое функционирование. В нашей работе была проведена

оценка конструктивной и критериальной валидности методики. Для проверки конструктивной валидности теста нами было взято несколько психодиагностических методик, позволяющих оценить его конвергентную и дискриминативную валидность,

Прежде всего, была использована одна из модификаций методики MBI – Masiach Burnout Inventory Educators Survey (MBI-ES). Эта методика, созданная С. Masiach и S. Jackson в 1979 году и прошедшая полную адаптацию на русскоязычной выборке, направлена на диагностику профессионального «выгорания» учителей имеет хорошие показатели психометрической проверки. MBI-ES состоит из 22 пунктов, позволяющих диагностировать три основных компонента профессионального «выгорания» педагогов; эмоциональное истощение (EE), деперсонализацию (DP) и отсутствие личностных достижений (PA). Учитывая это, мы выдвинули гипотезу, что между

⁶ Анастаси А. Психологическое тестирование: в 2-х кн. Кн. 2 / пер. с англ., предисл. К. М. Гуревича. – М.: Педагогика, 2012. – 318 с.

методиками опросника самооценки профессионального «выгорания» и MBI-ES имеется тесная высокосignимая связь, что стало бы подтверждением конструктивной (конвергентной) валидности нашего опросника. Выборка была смешанной, но на 84 % была представлена женщинами. Объем выборки составил

144 человека в возрасте от 22 до 56 лет. Полученные данные были обработаны в соответствии с ключом и между этими двумя методиками была подсчитана линейная корреляция Пирсона. Коэффициенты корреляции между опросником самооценки профессионального «выгорания» и MBI приведены в таблице 6.

Таблица 6

Таблица коэффициентов корреляции между опросником самооценки профессионального «выгорания» и MBI-ES

Table 6

Table of correlation coefficients between the burnout questionnaire and MBI-ES

| Шкалы опросника самооценки профессионального «выгорания» | Шкалы опросника MBI | | |
|--|---------------------|------|-------|
| | EE | DP | PA |
| Негативное отношение к микросоциуму | 0,66 | 0,59 | -0,73 |
| Негативное отношение к макросоциуму | 0,64 | 0,40 | -0,69 |
| Негативное отношение к профессиональной роли | 0,64 | 0,40 | -0,81 |
| Негативное оценивание временной перспективы | 0,57 | 0,33 | -0,69 |
| Уровень профессионального «выгорания» | 0,52 | 0,41 | -0,73 |

Примечание. Все коэффициенты корреляции значимы на 0,001 % уровне.

Note. All correlation coefficients are significant at 0.001% level

Из приведенной таблицы видно, что между всеми шкалами опросника самооценки профессионального «выгорания» и MBI-ES, имеется высокосignимая корреляция, особенно высока эта корреляция между сходными параметрами профессионального «выгорания». Также отмечается высокая корреляция между параметрами профессионального «выгорания» MBI-ES и уровня «выгорания» опросника самооценки профессионального «выгорания». Все эти данные позволяют судить о наличии конструктивной валидности подшкал опросника самооценки профессионального «выгорания» и подтверждают наличие четырех сходных конструктов, положенных в

основу методики опросника самооценки профессионального «выгорания».

Второй методикой, использованной для оценки конструктивной валидности нашей методики была шкала субъективного благополучия. Методика оценивает качество эмоциональных переживаний субъекта в диапазоне от оптимизма, бодрости, уверенности в себе до подавленности, раздражительности и ощущения одиночества⁷.

Учитывая, что данная методика имеет сходный конструкт, была выдвинута гипотеза – между показателями опросника самооценки профессионального «выгорания» и шкалой субъективного благополучия имеется тесная отрицательная корреляционная связь.

⁷ Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., Изд-во Института Психотерапии. 2012. – 490 с.

Подсчитанные коэффициенты корреляции подтвердили наличие высокосignificant отрицательной связи между этими двумя психодиагностическими инструментами, что также

является подтверждением конструктивной валидности методики. Объем выборки для данного исследования составил 110 человек (табл. 7).

Таблица 7

Таблица коэффициентов корреляции между шкалой субъективного благополучия и опросника самооценки профессионального «выгорания»

Table 7

Table of correlation coefficients between the scale of subjective well-being and the burnout questionnaire

| | Негативное отношение к микросоциуму | Негативное отношение к макросоциуму | Негативное отношение к профессиональной роли | Негативное оценивание временной перспективы | Уровень профессионального «выгорания» |
|--|-------------------------------------|-------------------------------------|--|---|---------------------------------------|
| Оценка по Шкале субъективного благополучия | -0,88 | -0,67 | -0,87 | -0,55 | -0,77 |

Следующим этапом исследования стала проверка критериальной валидности опросника самооценки профессионального «выгорания». Критериальная валидность теста определялась методом контрастных групп. В качестве критерия различия между выборками была взята предположительная психоэмоциональная трудность работы с контингентом и связанная с этим вероятность возникновения профессионального «выгорания». В исследовании принимали участие следующие группы педагогов: педагоги – предметники общеобразовательных школ, педагоги дополнительного образования и воспитатели общежитий. Каждая группа состояла из 60–70 человек, средний возраст выборки составлял 34 года.

Мы выдвинули две гипотезы относительно различий в этих критериальных группах:

– педагоги-предметники будут более подвержены развитию феномена профессио-

нального «выгорания» по сравнению с воспитателями общежитий;

– вероятность формирования феномена профессионального «выгорания» более вероятна у воспитателей общежитий, чем у педагогов дополнительного образования.

Достоверность различий между этими тремя группами определялась с помощью *t*-критерия Стьюдента. Исходные показатели были проверены на нормальность распределения (табл. 8–10).

Как видно из таблицы 8 были выявлены различия в уровне профессионального «выгорания» между педагогами школы и воспитателями общежитий по шкале «негативное отношение к макросоциуму». Таким образом, первая гипотеза о том, что педагоги-предметники будут более подвержены развитию феномена профессионального «выгорания» по сравнению с воспитателями общежитий была подтверждена нами частично.



Таблица 8

Достоверность различий показателей профессионального «выгорания» между педагогами-предметниками общеобразовательных школ и воспитателями общежитий

Table 8

Reliability of differences in burnout indicators between teachers-subjects of general education schools and tutors of hostels

| Шкалы опросника самооценки профессионального «выгорания» | Среднее значение (в баллах) | | Среднеквадратичная ошибка среднего | | <i>t</i> -критерий Стьюдента | <i>p</i> |
|--|-----------------------------|-----------------------|------------------------------------|-----------------------|------------------------------|----------|
| | Школьные педагоги | Воспитатели общежитий | Школьные педагоги | Воспитатели общежитий | | |
| Негативное отношение к микросоциуму | 8,30 | 5,53 | 0,57 | 0,38 | 3,99 | 0,0001 |
| Негативное отношение к макросоциуму | 11,53 | 10,27 | 0,85 | 0,69 | 1,14 | 0,25 |
| Негативное отношение к профессиональной роли | 8,20 | 5,40 | 0,56 | 0,3 | 4,36 | 0,0001 |
| Негативное оценивание временной перспективы | 8,97 | 6,65 | 0,45 | 0,46 | 3,56 | 0,001 |
| Уровень профессионального «выгорания» | 37,00 | 27,85 | 1,46 | 0,98 | 5,18 | 0,0001 |

Таблица 9

Достоверность различий между педагогами-предметниками общеобразовательных школ и педагогами дополнительного образования по уровню профессионального «выгорания»

Table 9

Reliability of differences between teachers-subjects of general education schools and teachers of additional education in terms of burnout

| Шкалы опросника самооценки профессионального «выгорания» | Среднее значение (в баллах) | | Среднеквадратичная ошибка среднего | | <i>t</i> -критерий Стьюдента | <i>p</i> |
|--|-----------------------------|--------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------|----------|
| | Школьные педагоги | Педагоги дополнительного образования | Школьные педагоги | Педагоги дополнительного образования | | |
| Негативное отношение к микросоциуму | 8,30 | 4,30 | 0,57 | 0,33 | 6,03 | 0,0001 |
| Негативное отношение к макросоциуму | 11,53 | 6,70 | 0,85 | 0,45 | 5,01 | 0,0001 |
| Негативное отношение к профессиональной роли | 8,20 | 4,35 | 0,56 | 0,32 | 5,9 | 0,0001 |
| Негативное оценивание временной перспективы | 8,97 | 4,73 | 0,45 | 0,32 | 7,6 | 0,0001 |
| Уровень профессионального «выгорания» | 37,00 | 20,08 | 1,46 | 0,71 | 10,3 | 0,0001 |

Как видно из приведенной выше таблицы 9 не было выявлено значимых различий между педагогами-предметниками общеобразовательных школ и педагогами дополнительного образования по уровню профессионального «выгорания».

Как видно из приведенной выше таблицы 9 не было выявлено значимых различий между педагогами-предметниками общеобразовательных школ и педагогами дополнительного образования по уровню профессионального «выгорания».

Таблица 10

Достоверность различий между воспитателями общежитий и педагогами дополнительного образования по уровню профессионального «выгорания»

Table 10

Reliability of differences between tutors of hostels and teachers of additional education on the level of burnout

| Шкалы опросника самооценки профессионального «выгорания» | Среднее значение (в баллах) | | Среднеквадратичная ошибка среднего | | t-критерий Стьюдента | p |
|--|-----------------------------|--------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|----------------------|--------|
| | Воспитатели общежитий | Педагоги дополнительного образования | Воспитатели общежитий | Педагоги дополнительного образования | | |
| Негативное отношение к микросоциуму | 5,53 | 4,30 | 0,38 | 0,33 | 2,4 | 0,01 |
| Негативное отношение к макросоциуму | 10,27 | 6,70 | 0,69 | 0,45 | 4,28 | 0,0001 |
| Негативное отношение к профессиональной роли | 5,40 | 4,35 | 0,31 | 0,32 | 2,38 | 0,02 |
| Негативное оценивание временной перспективы | 6,65 | 4,73 | 0,46 | 0,32 | 3,35 | 0,001 |
| Уровень профессионального «выгорания» | 27,85 | 20,08 | 0,98 | 0,71 | 6,39 | 0,0001 |

Вторая выдвинутая нами гипотеза в ходе исследования была также частично подтверждена. У воспитателей общежитий более выражено негативное отношение к микросоциуму и к своей профессиональной роли по сравнению с педагогами дополнительного образования.

Заключение

Статья посвящена описанию психометрических характеристик опросника самооценки профессионального «выгорания». Опросник предназначен для педагогов и направлен на выявление симптомов профессионального «выгорания». На основании разработанного нами теоретического конструкта была создана методика. При ее создании мы исходили из необходимости измерения синдрома профессионального «выгорания» как

единого интегрального показателя, а также и его составляющих, описывающих различные характеристики синдрома профессионального «выгорания». Опросник включает интегральную шкалу уровня самооценки профессионального «выгорания», а также четыре коррелирующих между собой шкал: негативного отношения к микросоциуму; негативного отношения к макросоциуму; негативного отношения к профессиональной роли; негативного оценивания временной перспективы.

Выборка для анализа пунктов опросника составила 250 человек. Она состояла из педагогов-предметников, работающих в общеобразовательных школах. Границы возрастного диапазона выборки 23–56 лет, средний возраст выборки – 37 лет. Большинство испытуемых составляли женщины – 85 %.



Проверка ретестовой надежности надежности проводилась с 96 испытуемыми, входящими в состав вышеперечисленной выборки.

Оценка валидности производилась на выборке педагогов-предметников. Объем выборки составил 144 человека в возрасте от 22 до 56 лет (84 % женщины).

Выборка была смешанной, но на 84 % была представлена женщинами. Объем выборки составил 144 человека в возрасте от 22 до 56 лет.

Проверка критериальной валидности опросника самооценки профессионального «выгорания» проводилась методом контрастных групп. В связи с этим в исследовании принимали участие следующие группы педагогов: педагоги-предметники общеобразовательных школ, педагоги дополнительного образования и воспитатели общежитий. Каждая группа состояла из 60–70 человек, средний возраст выборки составлял 34 года (85 % женщин).

С помощью опросника удалось выявить уровень профессионального «выгорания» испытуемых. По всем шкалам опросника самооценки профессионального «выгорания» распределение данных оказалось близким к нормальному. Оценка надежности опросника проводилась с помощью вычисления коэффициента «альфа» Кронбаха по отдельным шкалам. В результате были получены следующие коэффициенты. Шкала «Негативное отношение к микросоциуму» – 0,853, шкала «Негативное отношение к макросоциуму» – 0,847, шкала «Негативное отношение к профессиональной роли» – 0,838, шкала «Негативное оценивание временной перспективы» – 0,845. Что говорит о достаточно высокой надежности шкал по однородности, то есть внутреннюю согласованность пунктов, составляющих шкалы опросника самооценки профессионального «выгорания».

Проведенные процедуры подтвердили репрезентативность, внутреннюю согласован-

ность, конструктивную и критериальную валидность, а также ретестовую надежность опросника. Исследование по разработке методики измерения уровня профессионального «выгорания» и его психометрическая проверка показали, что опросник самооценки синдрома профессионального «выгорания» может использоваться в исследовательских целях в качестве надежной методики его фиксации.

Данная методика позволяет выявить причины симптомов профессионального «выгорания» педагогов. Согласно концепции К. Маслач, к основным симптомам профессионального «выгорания» относятся: эмоциональное истощение, цинизм (деперсонализация) и редукция персональных достижений (негативное отношение к своим профессиональным успехам и снижение мотивации в работе). Данный опросник позволяет выявить особенности отношения специалиста к макросоциуму (социальным институтам), микросоциуму (коллегам и ученикам). Также опросник позволяет определить особенности отношения специалиста к своей профессиональной роли и оценивание временной перспективы. По нашему мнению, симптомы истощения, снижения мотивации и циничного отношения к людям являются следствием негативного позиционирования педагогом в своей профессиональной роли, негативного оценивания системы профессиональных отношений и перспектив дальнейшего развития. Данная методика позволяет дать информацию о профессиональных затруднениях специалистов в процессе психологического карьерного консультирования. Мы предполагаем, что использование данной методики в практической деятельности психологов будет эффективным как в профилактике, так и в коррекции синдрома профессионального «выгорания».



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Бойко В. В.** Энергия эмоций: моногр. – СПб.: Питер, 2004. – 474 с.
2. **Влах Н. И.** Методы диагностики и коррекции субдепрессивных расстройств при эмоциональном «выгорании»: опыт организации и проведения исследования // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2016. – Т. 9, № 2. – С. 39–44. DOI: <https://doi.org/10.14529/psy160205>
3. **Влах Н. И.** Модель психологической помощи представителям «помогающих» профессий при эмоциональном «выгорании» // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. – 2015. – Т. 8, № 4. – С. 24–30. DOI: <https://doi.org/10.14529/psy150403>
4. **Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С.** Синдром выгорания: диагностика и профилактика: моногр. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
5. **Водопьянова Н. Е., Шестакова К. Н.** Позитивный подход к противодействию профессиональному «выгоранию» // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2014. – № 3 (35). – С. 24. DOI: <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2014-3-24>
6. **Мерзлякова Д. Р.** Особенности эмоциональных симптомов профессионального «выгорания» и отношения к микросоциуму и макросоциуму у педагогов с разным уровнем данного психологического феномена // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – № 1. – С. 211–214.
7. **Шевченко А. А.** Специфика смысложизненных ориентаций личности с психическим «выгоранием» // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. – 2016. – Т. 9, № 2. – С. 105–111. DOI: <https://doi.org/10.14529/psy160212>
8. **Шпет М. С.** Факторы, влияющие на эмоциональное «выгорание» в контексте психологических и социально-психологических исследований // Научный альманах. – 2016. – № 2-4 (16). – С. 207–210. DOI: <https://doi.org/10.17117/na.2016.02.04.207>
9. **Bellingrath S., Weigl T., Kudielka B. M.** Cortisol dysregulation in school teachers in relation to burnout, vital exhaustion, and effort–reward-imbalance // Biological Psychology. – 2008. – Vol. 78. – P. 104–113. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2008.01.006>
10. **Berghe L.V., Soenens B., Aelterman N., Cardon G., Tallir I. B., Haerens L.** Within-person profiles of teachers' motivation to teach: Associations with need satisfaction at work, need-supportive teaching, and burnout // Psychology of Sport and Exercise. – 2014. – Vol. 15, Issue 4. – P. 407–417. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.04.001>
11. **Boujut E., Popa-Roch M., Palomares E.-A., Dean A., Cappe E.** Self-efficacy and burnout in teachers of students with autism spectrum disorder // Research in Autism Spectrum Disorders. – 2017. – Vol. 36. – P. 8–20. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rasd.2017.01.002>
12. **Cadime I., Pinto A. M., Lima S., Rego S., Pereira J., Ribeiro I.** Well-being and academic achievement in secondary school pupils: The unique effects of burnout and engagement // Journal of Adolescence. – 2016. – Vol. 53. – P. 169–179. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.10.003>
13. **Cooper A. N., Seibert G. S., May R. W., Fitzgerald M. C., Fincham F. D.** School burnout and intimate partner violence: The role of self-control // Personality and Individual Differences. – 2017. – Vol. 112. – P. 18–25. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.paid.2017.02.047>
14. **Fiorilli C., Gabola P., Pepe A., Meylan N., Curchod-Ruedi D., Albanese O., Doudin P.-A.** The effect of teachers' emotional intensity and social support on burnout syndrome. A comparison between Italy and Switzerland // Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology. – 2015. – Vol. 65. – P. 275–283. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.erap.2015.10.003>



15. **Hascher T., Hagenauer G.** Openness to theory and its importance for pre-service teachers' self-efficacy, emotions, and classroom behaviour in the teaching practicum // *International Journal of Educational Research*. – 2016. – Vol. 77. – P. 15–25. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.02.003>
16. **Jeon L., Hu E., Buettner C. K.** Child-care chaos and teachers' responsiveness: The indirect associations through teachers' emotion regulation and coping // *Journal of School Psychology*. – 2016. – Vol. 59. – P. 83–96. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.006>
17. **Košir K., Tement S., Licardo M., Habe K.** Two sides of the same coin? The role of rumination and reflection in elementary school teachers' classroom stress and burnout // *Teaching and Teacher Education*. – 2015. – Vol. 47. – P. 131–141. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.006>
18. **Lauermann F., König J.** Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout // *Learning and Instruction*. – 2016. – Vol. 45. – P. 9–19. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.006>
19. **Leiter M.P., Maslach C.** Latent burnout profiles: A new approach to understanding the burnout experience // *Burnout Research*. – 2016. – Vol. 3. – P. 89–100. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.burn.2016.09.001>
20. **Malinen O.-P., Savolainen H.** The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study // *Teaching and Teacher Education*. – 2016. – Vol. 60. – P. 144–152. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012>
21. **Maslach C., Leiter M. P.** It's time to take action on burnout // *Burnout Research*. – 2015. – Vol. 2, Issue 1. – P. 101–108. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.burn.2015.05.002>
22. **Masmoudi R., Trigui D., Ellouze S., Sellami R., Baati I., Feki I., Masmoudi J.** Burnout and associated factors among Tunisian teachers // *European Psychiatry*. – 2016. – Vol. 33. – P. 35–36. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2016.01.2393>
23. **Moradkhani S., Raygan A., Moein M. S.** Iranian EFL teachers' reflective practices and self-efficacy: Exploring possible relationships // *System*. – 2017. – Vol. 65. – P. 1–14. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.12.011>
24. **Oberle E., Schonert-Reichl K. A.** Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students // *Social Science & Medicine*. – 2016. – Vol. 159. – P. 30–37. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.04.031>
25. **Schmidt J., Klusmann U., Lüdtke O., Möller J., Kunter M.** What makes good and bad days for beginning teachers? A diary study on daily uplifts and hassles // *Contemporary Educational Psychology*. – 2017. – Vol. 48. – P. 85–97. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.09.004>
26. **Seibert G. S., May R. W., Fitzgerald M. C., Fincham F. D.** Understanding school burnout: Does self-control matter? // *Learning and Individual Differences*. – 2016. – Vol. 49. – P. 120–127. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.024>
27. **Upadyaya K., Vartiainen M., Salmela-Aro K.** From job demands and resources to work engagement, burnout, life satisfaction, depressive symptoms, and occupational health // *Burnout Research*. – 2016. – Vol. 3. – P. 101–108. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.burn.2016.10.001>



DOI: [10.15293/2226-3365.1703.04](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1703.04)

Dina Rafailovna Merzlyakova, Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor, Safety Department, Udmurt State University,
Izhevsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4825-3181>
E-mail: sagitova_77@mail.ru

Creating a questionnaire to measure the degree of professional burnout

Abstract

Introduction. Professional burnout of educators is increasingly recognized as a serious concern which is explained by a wide range of stress factors affecting educational practitioners. The purpose of the article is to develop and evaluate a burnout self-assessment questionnaire for educators.

Materials and methods. The study used a psychodiagnostic complex, which included the following techniques: Maslach Burnout Inventory - Educators Survey, the scale of subjective well-being and the author's burnout self-assessment questionnaire. 730 educators were recruited for the study.

Results. The obtained data made it possible to create and evaluate a burnout self-assessment questionnaire, which includes an integral scale, as well as four correlating scales: a negative attitude toward the microcosm; Negative attitude towards the macrocosm; Negative attitude to the professional role; Negative assessment of the time aspect. The peculiarities of educators' attitude towards students, colleagues, and public institutions are considered. The author analyses the peculiarities of teachers' attitude towards their professional role and the resulting conflicts. The specificity of the time aspect for teachers suffering from professional burnout is studied.

Conclusion. The questionnaire can be used in the practice of psychologists for prevention and correction of burnout.

Keywords

Burnout; Subjective well-being; Maslach Burn-Out Scale; Emotional burnout; School teachers; Professional deformation; Risk factors.

REFERENCES

1. Boyko V. V. *Energy of emotions: a monograph*. SPb.: Piter, 2004, 474 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20074925>
2. Vlah N. I. Methods of diagnostics and correction of subdepressive disorders at burning: the experience of organization and conduct of research. *Bulletin of the South Ural State University. Series "Psychology"*, 2016, vol. 9, no. 2, pp. 39–44. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.14529/psy160205>
3. Vlah N. I. Model of psychological help to representatives of helping professions during burnout. *Bulletin of the South Ural State University. Series "Psychology"*, 2015, vol. 8, no. 4, pp. 24–30. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.14529/psy150403>
4. Vodopyanova N. E., Starchenkova E. C. *Burnout syndrome: diagnostics and prevention: monograph*. SPb.: Piter, 2009. 336 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20093473>
5. Vodopyanova N. E., Shestakova K. N. Positive approach to counteract burnout. *Modern research of social problems*, 2014, no. 3, pp. 24–25. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2014-3-24>



6. Merzlyakova D. R. Features of emotional symptoms and relation to society at teachers with different level of burnout. *Vector of Science of Togliatti State University. Series "Pedagogy, psychology"*, 2012, no. 1, pp. 211–214. (In Russian) URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17428362>
7. Shevchenko A. A. Specificity of meaningful orientations of personality with burnout. *Bulletin of the South Ural State University. Series "Psychology"*, 2016, vol. 9, no. 2, pp. 105–111. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.14529/psy160212>
8. Shpet M. S. Factors affecting burnout in the context of psychological and socio-psychological research. *Scientific Almanac*, 2016, no. 2-4, pp. 207–210. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17117/na.2016.02.04.207>
9. Bellingrath S., Weigl T., Kudielka B. M. Cortisol dysregulation in school teachers in relation to burnout, vital exhaustion, and effort–reward-imbalance. *Biological Psychology*, 2008, vol. 78, pp. 104–113. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2008.01.006>
10. Berghe L. V., Soenens B., Aelterman N., Cardon G., Tallir I. B., Haerens L. Within-person profiles of teachers' motivation to teach: Associations with need satisfaction at work, need-supportive teaching, and burnout. *Psychology of Sport and Exercise*, 2014, vol. 15, no. 4, pp. 407–417. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.04.001>
11. Boujut E., Popa-Roch M., Palomares E.-A., Dean A., Cappe E. Self-efficacy and burnout in teachers of students with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2017, vol. 36, pp. 8–20. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rasd.2017.01.002>
12. Cadime I., Pinto A. M., Lima S., Rego S., Pereira J., Ribeiro I. Well-being and academic achievement in secondary school pupils: The unique effects of burnout and engagement. *Journal of Adolescence*, 2016, vol. 53, pp. 169–179. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.10.003>
13. Cooper A. N., Seibert G. S., May R. W., Fitzgerald M. C., Fincham F. D. School burnout and intimate partner violence: The role of self-control. *Personality and Individual Differences*, 2017, vol. 112, pp. 18–25. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.paid.2017.02.047>
14. Fiorilli C., Gabola P., Pepe A., Meylan N., Curchod-Ruedi D., Albanese O., Doudin P.-A. The effect of teachers' emotional intensity and social support on burnout syndrome. A comparison between Italy and Switzerland. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 2015, vol. 65, pp. 275–283. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.erap.2015.10.003>
15. Hascher T., Hagenauer G. Openness to theory and its importance for pre-service teachers' self-efficacy, emotions, and classroom behaviour in the teaching practicum. *International Journal of Educational Research*, 2016, vol. 77, pp. 15–25. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.02.003>
16. Jeon L., Hu E., Buettner C. K. Child-care chaos and teachers' responsiveness: The indirect associations through teachers' emotion regulation and coping. *Journal of School Psychology*, 2016, vol. 59, pp. 83–96. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.006>
17. Košir K., Tement S., Licardo M., Habe K. Two sides of the same coin? The role of rumination and reflection in elementary school teachers' classroom stress and burnout. *Teaching and Teacher Education*. 2015, vol. 47, pp. 131–141. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.006>
18. Lauermaun F., König J. Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and Instruction*, 2016, vol. 45, pp. 9–19. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.006>
19. Leiter M. P., Maslach C. Latent burnout profiles: A new approach to understanding the burnout experience. *Burnout Research*, 2016, vol. 3, pp. 89–100. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.burn.2016.09.001>



20. Malinen O.-P., Savolainen H. The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 2016, vol. 60, pp. 144–152. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012>
21. Maslach C., Leiter M. P. It's time to take action on burnout. *Burnout Research*, 2015, vol. 2, no. 1, pp. 101–108. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.burn.2015.05.002>
22. Masmoudi R., Trigui D., Ellouze S., Sellami R., Baati I., Feki I., Masmoudi J. Burnout and associated factors among Tunisian teachers. *European Psychiatry*, 2016, vol. 33, pp. 35–36. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2016.01.2393>
23. Moradkhani S., Raygan A., Moein M. S. Iranian EFL teachers' reflective practices and self-efficacy: Exploring possible relationships. *System*, 2017, vol. 65, pp. 1–14. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.12.011>
24. Oberle E., Schonert-Reichl K. A. Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science & Medicine*, 2016, vol. 159, pp. 30–37. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.04.031>
25. Schmidt J., Klusmann U., Lütke O., Möller J., Kunter M. What makes good and bad days for beginning teachers? A diary study on daily uplifts and hassles. *Contemporary Educational Psychology*, 2017, vol. 48, pp. 85–97. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.09.004>
26. Seibert G. S., May R. W., Fitzgerald M. C., Fincham F. D. Understanding school burnout: Does self-control matter? *Learning and Individual Differences*, 2016, vol. 49, pp. 120–127. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.024>
27. Upadyaya K., Vartiainen M., Salmela-Aro K. From job demands and resources to work engagement, burnout, life satisfaction, depressive symptoms, and occupational health. *Burnout Research*, 2016, vol. 3, pp. 101–108. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.burn.2016.10.001>



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).