

Выгорание школьников: адаптация опросника на российской выборке

Александра Бочавер, Оксана Михайлова

Статья поступила в редакцию в декабре 2022 г. Бочавер Александра Алексеевна — кандидат психологических наук, директор Центра исследований современного детства Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000, Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10. E-mail: abochaver@hse.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6131-5602> (контактное лицо для переписки)

Михайлова Оксана Рудольфовна — кандидат социологических наук, научный сотрудник Центра исследований современного детства Института образования, старший преподаватель кафедры анализа социальных институтов департамента социологии, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: omikhailova@hse.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0236-6992>

Аннотация Статья посвящена адаптации русскоязычной версии Опросника выгорания школьников (*School Burnout Inventory, SBI*), разработанного финскими исследователями. Представлены концепт выгорания школьников и краткая история его изучения за рубежом и в РФ, а также ключевые результаты эмпирических исследований. Описана процедура адаптации опросника на выборке из 3197 российских школьников. Инструмент включает три шкалы: «Истощение», «Цинизм», «Чувство несоответствия». Проведенный анализ подтверждает, что инструмент обладает надежностью, структурной и конвергентной валидностью и может быть использован в исследованиях школьного благополучия/неблагополучия. Обсуждаются возможные направления применения опросника.

Ключевые слова выгорание школьников, Опросник выгорания школьников, школьная среда, психометрическая адаптация методики, психологическое благополучие школьников.

Для цитирования Бочавер А.А., Михайлова О.Р. (2023) Выгорание школьников: адаптация опросника на российской выборке. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 70–100. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-2-70-100>

School Burnout: Inventory Adaptation on the Russian Sample

Alexandra Bochaver, Oxana Mikhaylova

Alexandra A. Bochaver — PhD in Psychology, Head of the Centre for Modern Childhood Research, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics. Address: Bld. 10, 16 Potapovsky Ln, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: abochaver@hse.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6131-5602> (corresponding author)

Oxana R. Mikhaylova — PhD in Sociology, Research Fellow in the Centre for Modern Childhood, Research Institute of Education, Senior Lecturer in the Department for Social Institutions Analysis, School of Sociology, Faculty of Social Sciences, National Research University Higher School of Economics. E-mail: omikhailova@hse.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0236-6992>

Abstract The paper is devoted to the adaptation of the School Burnout Inventory (SBI), developed by Finnish researchers in line with the tradition of studying the phenomenon of burnout. The concept of burnout of school student and a brief history of its study abroad and in the Russian Federation, as well as key results of empirical research are presented. The procedure of the instrument adaptation on a sample of 3197 Russian schoolchildren is described. The questionnaire has a three-factor structure and includes three scales: Exhaustion; Cynicism; Inadequacy. The analysis confirms that the tool has good reliability, structural and convergent validity and can be used in studies of school well-being/disadvantage. Possible directions of application of the questionnaire are discussed.

Keywords school burnout, School Burnout Inventory, school environment, measurement scale adaptation, school students' well-being.

For citing Bochaver A.A., Mikhaylova O.R. (2023) Vygorenie shkol'nikov: adaptatsiya oprosnika na rossijskoy vyborke [School Burnout: Inventory Adaptation on the Russian Sample]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 70–100. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-2-70-100>

Профессиональное выгорание обсуждается во всем мире уже больше 40 лет, однако выгорание в ходе учебного процесса — среди школьников и студентов — стало предметом научных исследований относительно недавно. Данная статья посвящена адаптации Опросника выгорания школьников (ОВШ) (*School Burnout Inventory*) [Salmela-Aro et al., 2009], разработанного финскими исследователями в русле традиции изучения феномена выгорания.

Как правило, феномен профессионального, или эмоционального, выгорания изучается в связи с трудовой деятельностью. В работах К. Маслак и ее коллег выгорание определяется как длительная реакция на хронические эмоциональные и межличностные стрессоры на работе и включает три измерения: эмоциональное истощение, деперсонализацию, или цинизм по отношению к работе, и редукцию профессиональ-

ных достижений [Водопьянова, Старченкова, 2008; Орел, 2005; Maslach, Jackson, 1981; Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001]. Эмоциональное истощение — это переживание опустошенности, обеднение эмоций, равнодушие, вызванное перегрузками и конфликтами на работе, оно может проявляться в хронической усталости. Деперсонализация включает отстраненное, негативное, циничное восприятие работы и общения с другими людьми в рабочем контексте, утрату смысла работы и интереса к работе, которые следуют за истощением. Редукция профессиональных достижений — это переживание снижения собственной компетентности и эффективности и ожидание неудач, которое обычно становится следствием чрезмерных требований на работе, дефицита социальной поддержки и возможностей профессионального развития [Водопьянова, Старченкова, 2008; Орел, 2005]. Критика концепта выгорания, в том числе и со стороны его авторов, касается в основном его теоретической необоснованности и нецелостности. Например, К. Маслак и В. Шауфели еще 30 лет назад писали, что в разные времена выгорание приравнивалось к множеству разнородных явлений — эмоциональных, социальных, личностных, нравственных: к скуке, стрессу на работе, неудовлетворенности работой, реактивной или профессиональной депрессии, отчуждению, низкому уровню нравственности, тревоге, напряжению в связи с работой, переживанию «изношенности», «потухшего пламени», конфликту, социальному давлению, «нервам», хронической или эмоциональной усталости, слабому психическому здоровью, личностному кризису, беспомощности, истощению жизненных сил и безнадежности [Maslach, Schaufeli, 1993]. Трехкомпонентная структура выгорания также подвергается критике [Bianchi, Schonfeld, Verkuilen, 2020]. В статье 2020 г. В. Шауфели с коллегами предлагают новую модель, в которой стремятся преодолеть дефицит теоретической обоснованности, присущий традиционному подходу к выгоранию, и психометрические недостатки шкалы К. Маслак и усилить прикладные возможности конструкта. Опираясь на экспертные интервью с практиками, они определяют выгорание как связанное с работой состояние истощения, которое характеризуется 1) крайней усталостью, 2) сниженной способностью регулировать когнитивные и 3) эмоциональные процессы, 4) «психической отчужденностью» (*mental distancing*). Эти четыре ядерных признака эмоционального выгорания сопровождаются 5) подавленным настроением, а также неспецифическими 6) психологическими и 7) психосоматическими жалобами [Schaufeli, Desart, De Witte, 2020].

Изначально предполагалось, что выгорание характерно только для профессий социальной сферы — врачей, учителей, социальных работников, психологов и др. Такая установка за-

ложена в формулировках опросника К. Маслак. Позже выяснилось, что выгорание происходит и у работников других специальностей, чья профессиональная деятельность не связана с общением. Два десятилетия назад начались исследования выгорания в высшем образовании [Schaufeli et al., 2002], приблизительно последние 15 лет активно изучается выгорание и среди школьников. Таким образом, сформировался новый контекст рассмотрения выгорания — учебный.

1. Выгорание школьников

К. Сальмела-Аро и ее коллеги считают, что деятельность учащихся можно рассматривать по аналогии с работой, поскольку школьники посещают школу, выполняют задания, сдают экзамены в обязательном порядке, и стрессоры, с которыми они сталкиваются, во многом сходны с теми, которые характерны для профессиональной деятельности [Salmela-Aro et al., 2009]. На основании общих представлений о профессиональном выгорании [Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001] и результатов разработки проблематики выгорания в контексте высшего образования истощение, обусловленное школой, можно определить как чувство напряжения и хроническую усталость, возникающие в связи с учебой как результат чрезмерной учебной нагрузки. Цинизм по отношению к школе проявляется в безразличном или отстраненном отношении к школьным занятиям, потере интереса к обучению и утрате его смысла. Редукция учебных достижений может выражаться в возникновении сомнений в собственной компетентности и снижении показателей академической успешности, при этом чувство несоответствия, вынесенное в название шкалы (*sense of inadequacy at school*), отражает рассогласование между возможностями ребенка и требованиями школы [Salmela-Aro et al., 2009]. Высокий уровень выгорания у школьника может проявляться целым рядом разнородных признаков: утрачивается интерес к учебе, в том числе теряют привлекательность предметы и занятия, которые были очень значимыми; пропадает желание посещать школу, учеба начинает ассоциироваться со скукой, тревогой или чувством подавленности; снижается успеваемость; становится сложнее сосредоточиться, появляется забывчивость, снижается продуктивность; ослабевает креативность; усиливается раздражительность; могут появляться физические недомогания (боли в животе, головные боли, кожные высыпания), нездоровые привычки (школьник может начать пережевывать или грызть ногти), нарушается сон, чаще случается простуда [Sulea et al., 2015; Widlund, Tuominen, Korhonen, 2022].

Тема выгорания как реакции школьников на хронический стресс в образовательной среде пока не вошла в мейнстрим

российских исследований в области психологии образования, и публикаций по ней несопоставимо меньше, чем работ по выгоранию педагогов. Первое в России эмпирическое исследование выгорания у школьников, судя по всему, было опубликовано в 2012 г. [Зубкова, Кондратьев, 2012], в нем использовались словосочетание «“профессиональное выгорание” школьников-подростков и юношей» и адаптированный опросник К. Маслак для взрослых. Далее вышло еще несколько работ, посвященных выгоранию у школьников [Дятлов, Шепелевич, 2020; Зубкова, 2012; 2014; Илюхин, 2020; Мухаметова, Шубина, 2010; Рочев, Рочева, 2022]. В 2015 г. опросник *School Burnout Inventory* был переведен на русский язык и апробирован на выборке из 152 респондентов в рамках изучения отчуждения от учебы у студентов [Осин, 2015], однако сведений о дальнейшей адаптации опросника нам найти не удалось. Автор наиболее подробного обзора основных подходов к исследованию выгорания в жизни школьников и студентов А.Г. Илюхин приходит к выводу, что, используя разные инструменты диагностики и по-разному идентифицируя структуру факторов изучаемого конструкта, исследователи тем не менее сходятся во мнении, что ведущими симптомами в составе выгорания являются элементы истощения, обесценивания собственного труда, негативного отношения к нему и негативного образа себя как исполнителя [Илюхин, 2021. С. 118].

1.1. Школа как социальный контекст

Школа представляет собой психологически насыщенное пространство для развития детей и подростков, в котором перед ними выдвигается большое количество задач, создаются условия для разнообразных социальных взаимодействий и у них формируются определенные ожидания и способы поведения [Поливанова, Бочавер, 2022; Хломов, Бочавер, Корнеев, 2020]. Эмпирически подтверждено, что восприятие ребенком школы и школьного климата связано с его благополучием/неблагополучием [Новикова, Пеан, 2019; Lombardi et al., 2019; Aldridge et al., 2016] и академической успешностью [Чиркина, Хавенсон, 2017; Косарецкий, Мерцалова, Сенина, 2021; Demirtas-Zorbaz, Akin-Arikan, Terzi, 2021]. Более того, в последние годы образовательная среда выдвигается на первый план в ряду факторов благополучия учащихся [Поливанова, 2020], в частности обсуждается вклад школы в развитие депрессивных состояний [Сивак и др., 2022]. Организация экономического сотрудничества и развития в 2019 г. опубликовала доклад о значении школьной жизни для учащихся, и в нем рассматривались цифровизация и связанные с ней изменения в процессе обучения, эмоциональное и физическое состояние детей, их удовлетво-

ренность жизнью, тревога и страх ошибки [OECD, 2019]. Негативное восприятие школы, в том числе опыт буллинга, значимо связано со снижением учебной мотивации, выпадением из учебного процесса и возникновением проблем в обучении [Бочавер, 2021a; 2021b].

В России постоянное реформирование содержания школьного образования, недавний вынужденный переход на удаленный формат обучения в связи с пандемией COVID-19 и его последующая отмена, объединение школ в образовательные комплексы, сложности с проведением Единого государственного экзамена делают вопрос о стрессе школьников и способах совладания с ним одним из наиболее важных в контексте заботы о благополучии детей.

Результаты исследований свидетельствуют о том, что выгорание школьников отрицательно связано с их благополучием [Raiziene, Pilkauskaite-Valickiene, Zukauskiene, 2022], вовлеченностью в учебу [Salmela-Aro, Upadaya, 2012], удовлетворенностью потребностей в автономии, компетентности и связи с другими людьми [Sulea et al., 2015], академической успеваемостью [Evers et al., 2020] и положительно — с отсевом из школы [Bask, Salmela-Aro, 2013], депрессивными симптомами [Ponkosonsirilert et al., 2022], суицидальным мышлением [Walburg, 2014], беспокойным сном, вызванным чрезмерным использованием социальных сетей [Evers et al., 2020], и другими нарушениями сна [Liu et al., 2021]. Вовлеченные в обучение школьники получают более высокие оценки и лучше социализируются как в школе, так и за ее пределами; те же школьники, у которых обнаружен высокий уровень выгорания, чаще выпадают из учебного процесса, сталкиваются с учебной неуспешностью и с различными негативными психосоциальными последствиями [Salmela-Aro, Savolainen, Holopainen, 2009a; Salmela-Aro, Upadaya, 2014]. Высокие учебные требования, например учебные перегрузки, способствуют выгоранию, а связанные с учебной ресурсами — надежда, эффективность, устойчивость, оптимизм — предохраняют от выгорания и положительно связаны с вовлеченностью в обучение [Carmona-Halty et al., 2022]. Высокие успехи в математике повышают учебную вовлеченность школьников и снижают показатели их истощения и цинизма, в то же время вовлеченность и истощение предсказывают более высокие успехи, а чувство несоответствия и цинизм негативно сказываются на успехах в математике [Widlund, Tuominen, Korhonen, 2022].

Несмотря на достаточно большое количество лонгитюдных исследований, посвященных выгоранию учащихся, данные о его динамике неоднозначны. Метаанализ результатов 48 исследований показывает, что в большинстве случаев уровень выгорания остается неизменным в течение длительного пери-

ода, однако есть свидетельства его повышения со временем, а также роста показателей выгорания у тех, кто выбирает после школы академический трек, и их снижения либо неизменности — у тех, кто выбирает профессиональный трек [Vansoeterstede et al., 2022].

1.2. Факторы
риска
выгорания
и факторы
защиты от него

Благополучный школьный климат предсказывает низкие показатели выгорания у школьников [Grazia, 2022]. Школьный климат — сложный конструкт, и в инструменты его оценки почти всегда включаются показатели, характеризующие восприятие учащимися межличностных отношений и уровня безопасности в школьной среде [Olsen et al., 2018]. Одним из индикаторов школьного климата является буллинг: для благоприятного школьного климата характерен низкий уровень буллинга и виктимизации [Новикова, Реан, 2019; Espelage, Swearer, 2003; Farina, 2019]. Связь буллинга с выгоранием кажется интуитивно очевидной, однако исследований этой связи немного, и они преимущественно сфокусированы на профессиональной жизни, а не на сфере образования. Так, целый ряд исследований, проведенных в разных странах, показывает, что буллинг на рабочем месте связан с уровнем выгорания у медицинских сестер [Lang et al., 2022; Giorgi et al., 2016; João, Vicente, Portelada, 2022; Chowdhury et al., 2022], а также у работников других сфер [Rossiter, Sochos, 2018; Ribeiro et al., 2022]. Отсутствие таких исследований в образовательных организациях побудило нас включить инструмент по оценке буллинга в исследовательскую батарею, несмотря на отсутствие эмпирических подтверждений связи школьного буллинга с выгоранием у учащихся.

Выбор академического трека однозначно повышает риск выгорания, что, возможно, связано с высокими требованиями в вузе [Salmela-Aro, Kiuru, Nurmi, 2008]. Перфекционизм и стремление добиться академических успехов, как и отсутствие ясных целей и/или избегание достижений, повышают риск выгорания [Sorkkila et al., 2018; Vansoeterstede et al., 2022]. При посттравматическом стрессовом расстройстве невротические симптомы, а также навязчивости способствуют развитию выгорания, кроме того, они могут истощать когнитивные ресурсы учащихся, снижая их способность справляться с академическими трудностями; школьникам с эмоциональными расстройствами бывает нелегко справляться со своим аффектом в ситуациях учебных перегрузок или конфликтов в классе, они испытывают дополнительный дистресс, что усиливает выгорание [Vansoeterstede et al., 2022]. Среди факторов риска выгорания многие исследователи упоминают принадлежность к женскому полу, возможные объяснения — более высокая, чем у мальчиков, чувстви-

тельность к стрессу, характерная для девочек ориентация на академические достижения, более низкая самооценка в учебе и проявления сексизма в образовательной среде [Ibid.]. Роль социально-экономического статуса неоднозначна: есть данные о том, что выгоранию школьников способствуют низкий социально-экономический статус семьи и в то же время высокий уровень образования родителей; также статус мигранта является фактором риска выгорания [Ibid.].

Защитными факторами, которые предупреждают или замедляют развитие выгорания у школьников, могут быть некоторые характеристики личности и среды. Так, было показано, что высокий уровень настойчивости (*grit*) (который стабильно выступает в качестве надежного предиктора достижения высоких академических результатов и психологического благополучия) [Ерофеева, Нартова-Бочавер, 2020], а именно двух ее компонентов — упорства (*perseverance of effort*) и устойчивости интереса (*consistency of interest*), значимо снижал депрессивную симптоматику у подростков с высоким уровнем выгорания. Упорство и устойчивость интереса защищают учащихся, особенно юношей, в ситуации риска выгорания, и способствуют снижению уровня переживаемого одиночества и депрессивной симптоматики [Tang, Upadyaya, Salmela-Aro, 2021]. Ориентация на развитие мастерства также делает учащегося более защищенным от риска выгорания [Sorkkila et al., 2018; Tuominen, Juntunen, Niemivirta, 2020].

Родительство, фокусирующееся на сильных сторонах ребенка (*strength-based parenting*), т.е. родительский стиль, характеризующийся осознанным поиском и культивированием благоприятных состояний, позитивных процессов и положительных качеств в своих детях [Waters, 2015], значимо связано с более высокой школьной вовлеченностью детей и косвенно защищает их от выгорания через усиление психологической устойчивости (*mental toughness*) [Sađkal, 2019]. Для детей-спортсменов, сталкивающихся с риском выгорания сразу в двух средах, каждая из которых требует от них высоких достижений, — в школе и в спорте, — фактором защиты от выгорания выступают эмоциональная поддержка и проявления тепла и любви со стороны матери, но только если они не сочетаются с психологическим контролем [Aunola et al., 2018]. Наличие у ребенка целей достижения мастерства в спорте и школе отрицательно связано с цинизмом и чувством несоответствия в спорте и школе; в то же время цели, обусловленные стремлением добиться высокой успеваемости в школе, положительно связаны с цинизмом в отношении школы [Sorkkila et al., 2018]. Поддержка родителями детской автономии также вносит вклад в защиту детей от выгорания, удовлетворяя базовую психологическую потреб-

ность ребенка и компенсируя дефицит поддержки автономии в школе [Vansoeterstede et al., 2022].

Школа, будучи той средой, в которой развивается выгорание, может вносить вклад и в защиту от него. Благополучные отношения со сверстниками, дружеские связи, которые сохраняются при переходе с одной образовательной ступени на другую, а также принадлежность к группе успешных в учебе детей снижают риск выгорания у школьников. Особенно важным фактором защиты от выгорания является поддержка учителей, поскольку именно они определяют задачи и уровень требований к ребенку в школе и от них во многом зависит восприятие учащимися доступных им в школе ресурсов, а также имеющихся угроз. Таким образом, позитивные характеристики школьного климата устойчиво отрицательно связаны с выгоранием, а негативные — отсутствие друзей и поддержки со стороны учителей, конфликтные отношения среди сверстников, — напротив, ему способствуют [Илюхин, 2021; Romano et al., 2021; Vansoeterstede et al., 2022].

Цель данного исследования — адаптация опросника *School Burnout Inventory* на российской выборке. Надежный инструмент оценки выгорания у школьников необходим для расширения возможностей изучения связей между характеристиками образовательного пространства и детским благополучием и решения других исследовательских задач.

2. Процедура и выборка

Оригинал Опросника выгорания школьников (ОВШ) разработан в Финляндии [Salmela-Aro et al., 2009] и направлен на измерение трех аспектов школьного выгорания: истощения, цинизма и чувства несоответствия. Шкала состоит из девяти утверждений. Для ответа предлагаются 6 вариантов: 1 — «полностью не согласен», 2 — «не согласен», 3 — «скорее не согласен», 4 — «скорее согласен», 5 — «согласен» и 6 — «полностью согласен». Опросник используется исследователями образования в Китае [Hernesniemi et al., 2017], Чили [Carmona-Halty et al., 2022], США [May et al., 2020] и других странах.

При адаптации опросника для диагностики выгорания у школьников в России мы сформулировали следующие гипотезы.

1. Опросник выгорания школьников обладает структурной валидностью и включает три шкалы.
2. Опросник обладает конвергентной валидностью, которая проявляется в значимых корреляциях показателей трех шкал опросника с индикаторами школьного климата, психологического самочувствия, а также виктимизации и агрессии в ситуациях буллинга.

Для запуска процесса адаптации осуществлен двойной перевод опросника, после чего в рамках пилотажа он интегрирован в батарею методик, адресованных школьникам и направленных на сбор данных об их благополучии. Пилотаж первой версии опросника состоялся в марте 2021 г. Выборку составили 196 учащихся школ г. Красноярска в возрасте 11–14 лет, 45% из них — юноши. Задачей данного этапа адаптации было проверить консистентность переведенной версии шкалы. По его результатам обнаружены два утверждения (№ 7 «В свободное время я погружен(а) в мысли о школьных делах» и № 9 «Учеба в школе давит на меня так, что нарушаются мои отношения с близкими»), которые негативно влияют на показатель α Кронбаха. Оба эти утверждения относятся в исходном опроснике к шкале истощения. Чтобы повысить надежность шкалы при проведении полномасштабного исследования, разработаны по две дополнительные альтернативные формулировки каждого из этих утверждений.

Основное исследование с несколькими вариантами утверждений анкеты (каждому участнику предлагались все варианты утверждений) проведено на выборке школьников из более чем 20 регионов РФ. В исследовании суммарно приняли участие 3197 респондентов в возрасте 10–18 лет ($M_{age} = 14$, $SD_{age} = 1,47$; 1777 девушек, $M_{age} = 14,05$, $SD_{age} = 1,48$; 1394 юноши, $M_{age} = 13,92$, $SD_{age} = 1,46$).

Родители или законные представители школьников предоставили в школы письменное согласие на участие их детей в опросе. Данные собирались онлайн на платформе «1ka» (<https://hse.1ka.si>), опрос организован при помощи классных руководителей и сотрудников психологической службы.

- 2.1. Инструменты При проведении исследования мы использовали Опросник выгорания школьников (9 пунктов и альтернативные версии перевода для пунктов № 7 и № 9; см. Приложение 1), а также три дополнительных инструмента для оценки его конвергентной валидности: Опросник школьного климата [Bochaver, Korneev, Khlomov, 2022], модифицированную анкету о самочувствии [Due et al., 2005] и опросник Д. Ольвеуса «Роли жертвы и агрессора в ситуации школьного буллинга» [Бушина, Муминова, 2021]. Выбор опросника школьного климата был обусловлен, во-первых, зарубежными данными о связи выгорания со школьным климатом и самочувствием учащихся и, во-вторых, интересом к роли общешкольного контекста (в частности, как результата управленческих практик) в симптоматике выгорания в российских школах. Анкета самочувствия включена в батарею методик ввиду наличия многочисленных свидетельств того, что

выгоранию сопутствуют различные психологические и психосоматические жалобы [Schaufeli, Desart, De Witte, 2020]. Опросник Д. Ольвеуса выбран для оценки конвергентной валидности ОВШ, поскольку буллинг устойчиво рассматривается как один из показателей школьного климата [Hong, Espelage, 2012; Espelage, Swearer, 2003], но связи между выгоранием и буллингом у школьников, в отличие от взрослых, недоисследованы.

Опросник школьного климата [Bochaver, Korneev, Khlokov, 2022] включает 22 вопроса, которые составляют три шкалы: «Девиантное поведение», «Школьное благополучие», «Субъективная небезопасность». Примеры пунктов: «В вашем классе принято обзывать»; «В школе вам в целом нравится, приятно, интересно»; «В вашей школе стены, мебель испачканные, испаканные». Учащимся предлагается ответить на каждое утверждение «да» или «нет». Авторы намеренно не стали использовать шкалу Ликерта и вариант ответа «затрудняюсь ответить», чтобы избежать размывания оценок и сократить возможности давать социально желательные ответы.

Модифицированная анкета о самочувствии разработана на основе анкеты, использованной в крупнейшем международном исследовании связи буллинга с соматической симптоматикой у детей [Due et al., 2005], она содержит общую формулировку вопроса («Отметь, пожалуйста, появлялись ли у тебя следующие симптомы или состояния?») и 8 пунктов с наименованием симптомов: головная боль, боль в животе, боль в спине, тошнота/расстройство желудка, плохое настроение, головокружения, трудности со сном (бессонница, кошмары и т.п.), нервозность/беспокойство. Для ответа дети выбирают один из шести вариантов: 1 — каждый день; 2 — чаще раза в неделю; 3 — каждую неделю; 4 — примерно раз в месяц; 5 — редко; 6 — никогда.

Опросник «Роли жертвы и агрессора в ситуации школьного буллинга» представляет собой адаптацию опросника Ольвеуса [Бушина, Муминова, 2021) и включает две шкалы — шкалу виктимизации (8 пунктов) и шкалу агрессии (8 вопросов). Примеры пунктов: «Мне давали неприятные прозвища, надо мной смеялись или обидно дразнили»; «Я давал(а) обидные прозвища, смеялся(лась) или обидно дразнил(а)». Для ответа предлагается модификация шкалы Ликерта с характеристиками частоты событий: 1 — ничего подобного не случилось в последние месяцы; 2 — подобное случилось один или два раза; 3 — два-три раза в месяц; 4 — примерно раз в неделю; 5 — несколько раз в неделю. Остальные вопросы касаются различных проявлений буллинга и работы с ним в школе, например «Беседовал(а) ли с тобой классный руководитель или любой другой учитель на тему твоего участия в травле других учеников школы в последние месяцы?».

Помимо заполнения опросников школьникам предлагалось ответить на дополнительные вопросы, которые касались комфорта и безопасности школьной среды и стрессовых ситуаций в школе в течение учебного года (например, смена директора школы). Ряд вопросов предназначен для оценки социально-экономического статуса респондентов (уточнялись пол, возраст респондентов, населенный пункт и название школы, а также наличие в семье автомобиля и наличие у школьника своей комнаты).

- 2.2. Анализ Для проверки надежности использовался коэффициент α Кронбаха [Cronbach, 1951]. Факторная структура (структурная валидность) опросника тестировалась при помощи конфирматорного факторного анализа [Brown, 2006]. Применялся метод диагонально взвешенных наименьших квадратов (*diagonally weighted least squares*, DWLS), поскольку шкалы опросника порядковые [DiStefano, Morgan, 2014]. Оценка качества опросника осуществлялась при помощи критерия согласия модели CFI, индекса Такера — Льюиса (TLI), квадратичной средней ошибки аппроксимации (RMSEA) и среднего квадрата остатков (SRMR). Качественной признавалась та модель, у которой CFI и TLI выше 0,90, что свидетельствует о хорошем соответствии модели; для RMSEA и SRMR значения менее 0,08 рассматривались как индикаторы близкого соответствия [Schumacker, Lomax, 2010]. Проверка конвергентной валидности проводилась на основании коэффициента корреляции Пирсона. Анализ проходил в *R-studio* с использованием пакетов *lavaan* [Rosseel, 2012] и *psych*.

3. Результаты

3.1. Факторный анализ

В целях уточнения структуры и оценки структурной валидности разработанного опросника проведена серия из девяти конфирматорных анализов, в ходе которых варьировались формулировки для двух утверждений опросника — № 7 и № 9. В итоге сопоставления результатов отобрана модель с наиболее высокими показателями качества: $\chi^2(24) = 244,648$, $p < 0,001$, CFI = 0,981, TLI = 0,971, RMSEA = 0,055 [0,049; 0,061], SRMR = 0,026. Факторные нагрузки данной модели представлены в табл. 1.

Корреляции между факторами истощения и цинизма — 0,768, между факторами истощения и чувства несоответствия — 0,820, между факторами цинизма и чувства несоответствия — 0,809.

3.2. Надежность

Коэффициент α Кронбаха при 95%-ном доверительном интервале для шкалы «Истощение» составил 0,76 [0,75; 0,77], для шкалы «Цинизм» — 0,85 [0,84; 0,86] и для шкалы «Чувство несоответствия» — 0,67 [0,64; 0,69]. Все коэффициенты средние или высокие, поэтому шкалы можно считать надежными.

Таблица 1. **Факторные нагрузки**

Фактор	Пункт	Факторные нагрузки*
Истощение	Проблемы в школе часто нарушают мой сон	0,728
	Мои отношения с родителями или друзьями портятся из-за того, что происходит в школе	0,679
	Я чувствую себя перегруженным(ой) учебой	0,646
	Мысли об учебе беспокоят меня даже в свободное от учебы время	0,616
Цинизм	Я чувствую, что у меня исчезает интерес к учебе в школе	0,887
	Мне не хватает желания учиться в школе, я часто думаю о том, чтобы бросить учебу	0,793
	Я постоянно задаюсь вопросом, имеет ли моя учеба в школе какой-то смысл	0,757
Чувство несоответствия	Раньше у меня были более высокие ожидания от моей учебы в школе, чем сейчас	0,735
	Я часто чувствую, что недоотягиваю в учебе	0,683

* Все факторные нагрузки значимы на уровне $p < 0,001$.

3.3. Описательная статистика баллов по шкалам

Описательная статистика суммарных (средних) баллов по шкалам опросника размещена в табл. 2.

Таблица 2. **Описательная статистика шкал опросника**

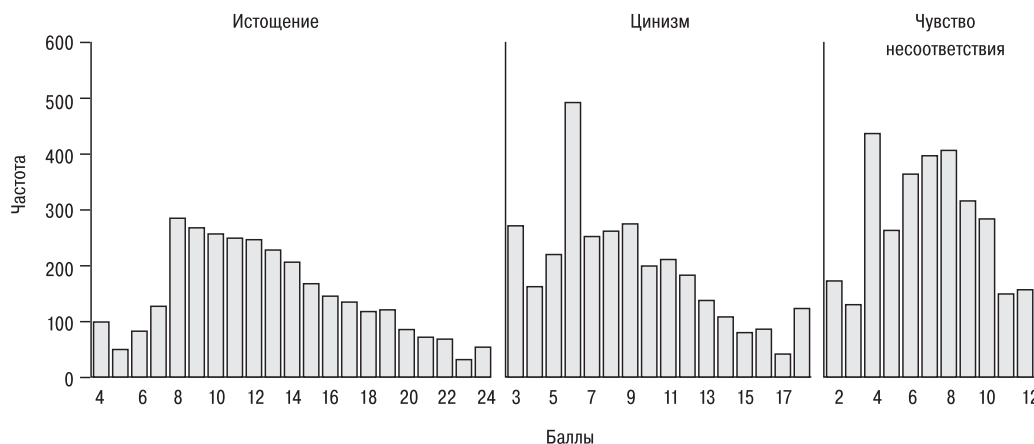
	Среднее	95%-ный доверительный интервал	Стандартное отклонение	Стандартная ошибка	Асимметрия	Экссесс
Истощение	12,6	[12,47; 12,80]	4,75	0,09	0,41	-0,5
Цинизм	8,75	[8,61; 8,89]	4,03	0,07	0,57	-0,47
Чувство несоответствия	6,92	[6,82; 7,01]	2,7	0,05	0,04	-0,86

Распределения суммарных баллов по шкалам представлены на рис. 1.

Распределения по шкалам «Истощение» и «Цинизм» имеют средне выраженную положительную и отрицательную асимметрию, т.е. этим шкалам свойственна повышенная чувствительность на верхнем и нижнем полюсах. Шкала «Чувство несоответствия» имеет тенденцию к негативной асимметрии (эксцесс отрицательный), т.е. она наиболее чувствительна в нижней части.

При сопоставлении результатов опроса юношей и девушек по ОВШ получены статистически значимые различия по всем

Рис. 1. Распределение баллов по шкалам



шкалам. Все показатели у девушек выше, чем у юношей, что соответствует имеющимся данным о большей предрасположенности к выгоранию у женщин [Vansoeterstede et al., 2022]. При этом, судя по размеру эффекта (значения коэффициента d Коэна ниже 0,5), эти различия невелики. Только примерно 58% опрошенных юношей показали результаты по шкалам опросника ниже девушек. Описательная статистика по полу, результаты сравнения средних, размеры эффектов (d Коэна) представлены в табл. 3.

Таблица 3. Сравнение значений шкал опросника у юношей и девушек

Шкала	Мужской пол		Женский пол		Оценка различий*	Размер эффекта (d Коэна)
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение		
Истощение	11,58	4,63	13,46	4,68	$t(2909,1) = -11,15$	0,4 [0,33; 0,48]
Цинизм	8,39	3,91	9,04	4,1	$t(2990,4) = -4,45$	0,16 [0,09; 0,23]
Чувство несоответствия	6,57	2,67	7,18	2,7	$t(3010) = -6,40$	0,23 [0,16; 0,3]

* Для оценки различий использовался t -критерий Стьюдента с поправкой на неравенство дисперсий, все значения t -test значимы на уровне $p < 0,001$. Расчет размера эффекта производился на уровне доверительной вероятности 99%.

Корреляции значений шкал с возрастом респондентов оказались близкими к нулю, хотя и значимыми за счет большого объема выборки: $r = 0,057$, $r = 0,047$ и $r = -0,048$ для шкал «Истощение», «Цинизм» и «Чувство несоответствия» соответственно

($p < 0,01$). Сходные результаты дал анализ корреляций значений шкал с полом респондентов. Коэффициенты корреляции с классом обучения оказались вовсе незначимыми на 99%-ном уровне доверительной вероятности и низкими по модулю, как и корреляции с возрастом и полом.

На основании анализа связи результатов опросника с полом и возрастом респондентов можно говорить об их независимости от возраста респондентов, но не от пола, поэтому мы предлагаем использовать единые нормы для всех возрастов, но разные для школьников мужского и женского пола. Для оценки уровня трех выделенных показателей можно использовать границы терцилей, приведенные в табл. 4.

Таблица 4. Терцильные значения шкал

Шкала	1-й терциль (33%)	2-й терциль (66%)	3-й терциль (100%)
<i>Юноши</i>			
Истощение	9	13	24
Цинизм	6	10	18
Чувство несоответствия	5	8	12
<i>Девушки</i>			
Истощение	11	15	24
Цинизм	6	11	18
Чувство несоответствия	6	9	12

Для юношей, согласно полученным результатам, низким уровнем выраженности показателя «Истощение» можно считать набранные по ОВШ 9 баллов или меньше, за средний — от 10 до 13 баллов, за высокий — 14 баллов и более. У девушек уровень истощения считается низким при результате по ОВШ 11 баллов или ниже, средним — если набрано от 12 до 15 баллов, высоким — если результат 16 баллов и более.

По шкале «Цинизм» и для юношей, и для девушек показатель считается низким, если набрано 6 баллов или меньше, средним — если результат по ОВШ от 7 до 10 баллов для юношей и от 7 до 11 для девушек, высоким — при 11 баллах или больше для юношей и 12 баллах или больше для девушек.

Наконец, по шкале «Чувство несоответствия» показатель считается низким у юношей при набранных 5 баллах или меньше, у девушек — 6 баллов или меньше; средний уровень для юношей — 6–8 баллов, для девушек — 7–9; высокий уровень — 9 баллов или больше для юношей и 10 или больше для девушек (см. Приложение).

3.4. Конвергентная валидность Корреляции между шкалами ОВШ и показателями виктимизации, агрессии, самочувствия, а также школьного климата (девиантного поведения, школьного благополучия и субъективной небезопасности) приведены в табл. 5.

Таблица 5. Корреляция Пирсона между тремя шкалами ОВШ и показателями школьного климата, а также самочувствия, агрессии и виктимизации*

Шкала	<i>n</i> **	Истощение	Цинизм	Чувство несоответствия
Девиантное поведение	2930	0,308	0,351	0,327
Школьное благополучие	2953	-0,197	-0,324	-0,186
Субъективная небезопасность	2976	0,208	0,252	0,227
Самочувствие	2983	-0,613	-0,483	-0,405
Виктимизация	3004	0,225	0,199	0,168
Агрессия	2933	0,127	0,168	0,135

* $p < 0,001$.

***n* — число респондентов, заполнивших оба опросника.

Ввиду большого размера выборки значимыми оказались и невысокие корреляции, поэтому мы опишем только те, которые по абсолютному значению выше 0,2. Результаты показали не сильную, но значимую положительную корреляцию шкалы «Истощение» со шкалами виктимизации, девиантного поведения и субъективной небезопасности, а также средней силы отрицательную корреляцию со шкалой самочувствия. Шкала «Цинизм» имеет слабо положительную корреляцию с показателем субъективной небезопасности, средней силы положительную — с показателем девиантного поведения, а также средней силы и низкую отрицательную корреляцию со шкалами самочувствия и школьного благополучия соответственно. Шкала «Чувство несоответствия» обнаруживает средней силы значимую положительную корреляцию с показателем девиантного поведения и слабую положительную — с показателем субъективной небезопасности, а также средней силы отрицательную — с показателем самочувствия. Полученные результаты согласуются с данными предшествующих исследований, в которых установлено, что выгорание связано со школьным климатом: оно положительно коррелирует с негативными характеристиками школьного климата и отрицательно — с позитивными, а также часто проявляется в различных психологических и психосоматических жалобах [Schaufeli, Desart, De Witte, 2020; Grazia, 2022]. Между показателями выгорания и буллинга/

виктимизации также выявлены слабые, но значимые корреляции, для уточнения характера этих связей требуются дальнейшие исследования.

В целом полученные результаты подтверждают конвергентную валидность сформированных нами шкал при сопоставлении с показателями виктимизации, агрессии, самочувствия, девиантного поведения, школьного благополучия и субъективной небезопасности.

4. Обсуждение

Итак, в статье описана адаптация Опросника выгорания школьников на российской выборке. Проведен теоретический анализ, показана актуальность данного инструмента, на основе данных, собранных с участием более трех тысяч респондентов, проверены надежность, структурная и конвергентная валидность русскоязычной версии опросника. Выдвинутые гипотезы о психометрических свойствах ОВШ подтвердились. Судя по данным конфирматорного факторного анализа, опросник, как и ожидалось, имеет трехфакторную структуру — она соответствует и зарубежному первоисточнику [Salmela-Aro et al., 2009], и классической трехфакторной модели выгорания у взрослых [Schaufeli et al., 2002]. Надежность инструмента высокая (α Кронбаха по шкалам составляет от 0,67 до 0,85) — этот результат говорит о том, что разработанный опросник позволяет оценить три фактора школьного выгорания: истощение, цинизм и чувство несоответствия. Первый фактор характеризует эмоциональное истощение подростка, связанное со школой и учебой. Второй фактор показывает отстранение от школы, ее обесценивание, утрату смысла и целей обучения. Третий фактор отражает переживание школьником собственного несоответствия требованиям и ожиданиям, которые предъявляет школа. Эти три фактора коррелируют друг с другом, что является следствием их взаимозависимости.

Анализ конвергентной валидности показал, что все шкалы ОВШ положительно связаны со шкалами виктимизации и агрессии. Получены значимые корреляции между шкалами ОВШ и Опросника школьного климата [Bochaver, Korneev, Khlotov, 2022]: все шкалы ОВШ положительно связаны со шкалами девиантного поведения и субъективной небезопасности и отрицательно — со школьным благополучием. Эти результаты согласуются с данными исследований, в которых обнаружена положительная связь выгорания у школьников с различными негативными психосоциальными явлениями, в том числе с депрессивной симптоматикой, и отрицательная — с позитивной оценкой школьного климата, школьной вовлеченностью и бла-

гополучием [Carmona-Halty et al., 2022; Raiziene, Pilkauskaitė-Valickiene, Zukauskienė, 2022; Salmela-Aro, Savolainen, Holopainen, 2009b; Salmela-Aro, Upadaya, 2012]. Сильные отрицательные корреляции всех шкал ОВШ с показателями самочувствия также согласуются с результатами других исследований, свидетельствующих о связи выгорания с тревожными и депрессивными симптомами, нарушениями сна [Evers et al., 2020; Liu et al., 2021; Ponkosonsirilert et al., 2022]. Все три шкалы ОВШ коррелируют со шкалами виктимизации и агрессии из опросника Д. Ольвеуса [Бушина, Муминова, 2021], что подтверждает данные о связи буллинга с выгоранием, полученные на выборках взрослых [Rossiter, Sochos, 2018; João, Vicente, Portelada, 2022; Chowdhury et al., 2022].

Проблема выгорания носит прикладной характер, что подтверждают авторы исследования, основанного на интервью с тремя группами практиков, предложившие новую модель выгорания [Schaufeli, Desart, De Witte, 2020]. Профилактика выгорания и его преодоление — задачи, крайне актуальные для профессионалов в самых разных видах деятельности, а также для студентов и школьников. Однако данных об эффективных программах или практиках в этой сфере немного. Среди хорошо зарекомендовавших себя интервенций исследователи обсуждают психологические группы (в том числе в парадигмах когнитивно-бихевиоральной, ориентированной на решение, рационально-эмотивной поведенческой терапии), индивидуальное психологическое консультирование, а также психологические приемы, направленные на повышение осознанности (*mindfulness*), обучение навыкам саморегуляции и здоровьесбережения, тайм-менеджменту, внедрение занятий различными видами спорта [Tang et al., 2021]. В основании эффективности перечисленных интервенций для профилактики и преодоления выгорания у школьников, судя по результатам лонгитюдных исследований, лежат три основных механизма: а) удовлетворение базовых психологических потребностей школьников — в автономии, компетентности и связях с другими людьми — в образовательной среде [Ryan, Deci, 2000; Sulea et al., 2015]; б) усиление школьной вовлеченности, положительных эмоций в связи с учебой, расширение учебных ресурсов, субъективных вознаграждений в соотношении с прилагаемыми к учебе усилиями [Carmona-Halty et al., 2022; Salmela-Aro, Upadaya, 2014]; в) формирование у школьников целей, ориентированных на развитие мастерства, а не на получение высоких оценок, снижение конкуренции и вовлечение в школьную жизнь индифферентных по отношению к обучению учеников [Илюхин, 2021; Sorkkila et al., 2018; Tuominen, Juntunen, Niemivirta, 2020]. Российской

системе образования такие программы необходимы в контексте усиления внимания образовательных организаций к обеспечению благополучия школьников, и особенно в периоды их повышенной уязвимости, например перед экзаменами.

Проведенная адаптация опросника имеет ряд характеристик, ограничивающих репрезентативность полученных данных и обуславливающих необходимость дополнительных исследований. Выборка не является случайной, поскольку опрос организовывало руководство школ и респонденты представляют отдельные классы. Не проводился повторный замер, и нет данных о тест-ретестовой надежности опросника. Выбор инструментов для оценки конвергентной валидности представляется неоптимальным, и необходимы дальнейшие исследования.

5. Заключение

Итак, в статье представлен адаптированный на большой российской выборке инструмент для оценки выгорания у школьников. Опросник выгорания школьников имеет хорошие показатели надежности и валидности и может быть использован в исследованиях образования. Расширение представлений о выгорании и включение в группу риска по нему людей, еще не имеющих профессионального опыта, — студентов и школьников — принципиально изменило устоявшиеся представления о том, что выгоранию подвержены только взрослые профессионалы, преимущественно занятые в социальной сфере. Адаптация данного опросника открывает новые возможности для изучения опыта учащихся в образовательной среде. С прикладной точки зрения опросник будет полезен для дальнейших исследований и разработки проектов и программ, направленных на профилактику разных форм нарушения детского благополучия в школе и улучшение школьного климата. Среди возможных перспективных направлений исследования — изучение связи выгорания с разного рода психологической и психосоматической симптоматикой, со школьной вовлеченностью, с уровнем стресса в образовательной организации, а также с использованием разного рода управленческих и педагогических практик.

Благодарности

Статья подготовлена в рамках проекта «Лонгитюдное исследование факторов, влияющих на школьную неуспешность» (2021–2023 гг.) Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ: <https://www.hse.ru/org/projects/834293129>

Приложение Опросник выгорания школьников

Пожалуйста, выберите вариант, который лучше всего описывает вашу ситуацию за последние месяцы.

	Вопросы	Полностью не согласен	Не согласен	Скорее не согласен	Скорее согласен	Согласен	Полностью согласен
1	Я чувствую, что учеба в школе подавляет меня	1	2	3	4	5	6
2	Мне не хватает желания учиться в школе, я часто думаю о том, чтобы бросить учебу	1	2	3	4	5	6
3	У меня часто есть ощущение, что в школе у меня что-то не так	1	2	3	4	5	6
4	Я часто плохо сплю из-за вещей, которые связаны с занятиями в школе	1	2	3	4	5	6
5	Я чувствую, что у меня исчезает интерес к учебе в школе	1	2	3	4	5	6
6	Я постоянно задаюсь вопросом, имеет ли моя учеба в школе какой-то смысл	1	2	3	4	5	6
7	Мысли об учебе беспокоят меня даже в свободное от учебы время	1	2	3	4	5	6
8	Раньше у меня были более высокие ожидания от моей учебы в школе, чем сейчас	1	2	3	4	5	6
9	Мои отношения с родителями или друзьями портятся из-за того, что происходит в школе	1	2	3	4	5	6

Ключи:

Шкала «Истощение»: вопросы 1, 4, 7, 9.

Шкала «Цинизм»: вопросы 2, 5, 6.

Шкала «Чувство несоответствия»: вопросы 3, 8.

Для подсчета результата по каждой из шкал полученные баллы суммируются. Интерпретация результатов осуществляется с опорой на терцильные значения по шкалам.

Шкала	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
<i>Юноши</i>			
Истощение	4–9	10–13	14–24
Цинизм	3–6	7–10	11–18
Чувство несоответствия	2–5	6–8	9–12

Шкала	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
<i>Девушки</i>			
Истощение	4–11	12–15	16–24
Цинизм	3–6	7–11	12–18
Чувство несоответствия	2–6	7–9	10–12

Литература

1. Бочавер А.А. (2021а) Школьный опыт буллинга и актуальное благополучие у студентов. *Психологическая наука и образование*, т. 26, № 2, сс. 17–27. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260202>
2. Бочавер А.А. (2021b) Последствия школьной травли для ее участников. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, т. 18, № 2, сс. 393–409. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-2-393-409>
3. Бушина Е.В., Мунинова А.М. (2021) Адаптация русскоязычной версии опросника Ольвеуса «Роли жертвы и агрессора в ситуации школьного буллинга». *Социальная психология и общество*, т. 12, № 2, сс. 197–216. <https://doi.org/10.17759/sps.2021120212>
4. Водопьянова Н.Е. Старченкова Е.С. (2008) *Синдром выгорания: диагностика и профилактика*. СПб.: Питер.
5. Дятлов Д.С. Шепелевич А.Н. (2020) Оценка распространенности синдрома эмоционального выгорания среди учащейся молодежи. *Студенческий вестник*, № 37-2 (135), сс. 6–8.
6. Ерофеева В.Г., Нартова-Бочавер С.К. (2020) Что такое «grit» и почему она может быть личностным ресурсом? *Современная зарубежная психология*, т. 9, № 4, сс. 22–31. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090402>
7. Зубкова А.К. (2014) «Профессиональное выгорание» в подростковом и ранней юности: не слишком ли рано? *European Social Science Journal*, № 3-2 (42), сс. 382–386.
8. Зубкова А.К. (2012) Эмпирическое исследование «профессионального выгорания» школьников-подростков. *Вестник МГОУ (Психологические науки)*, № 2, сс. 78–81.
9. Зубкова А.К., Кондратьев М.Ю. (2012) Исследование «профессионального выгорания» школьников-подростков и юношей. *Социальная психология и общество*, т. 3, № 4, сс. 85–93.
10. Илюхин А.Г. (2021) Выгорание в жизни школьников и студентов: причины, последствия и способы преодоления. *Современная зарубежная психология*, т. 10, № 2, сс. 117–127. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100212>
11. Илюхин А.Г. (2020) Факторы эмоционального выгорания в учебной деятельности старших школьников. *Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус»*, т. 19, № 4 (46), сс. 106–113. [https://doi.org/10.20310/1810-231X-2020-19-4\(46\)-106-113](https://doi.org/10.20310/1810-231X-2020-19-4(46)-106-113)
12. Косарецкий С.Г., Мерцалова Т.А., Сенина Н.А. (2021) Преодоление школьной неуспешности: возможности и дефициты российских школ. *Психологическая наука и образование*, т. 26, № 6, сс. 69–82. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260605>
13. Мухаметова Х.Г., Шубина Х.З. (2010) Исследование уровня эмоционального выгорания среди подростков. *В мире научных открытий*, № 4-17 (10), сс. 121.
14. Новикова М.А., Реан А.А. (2019) Влияние школьного климата на возникновение травли: отечественный и зарубежный опыт исследования. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 78–97. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-2-78-97>

15. Орел В.Е. (2005) Синдром психического выгорания личности. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского.
16. Осин Е.Н. (2015) Отчуждение от учебы как предиктор выгорания у студентов вузов: роль характеристик образовательной среды. *Психологическая наука и образование*, т. 20, № 4, сс. 57–74. <https://doi.org/10.17759/pse.2015200406>
17. Поливанова К.Н. (2020) Новый образовательный дискурс: благополучие школьников. *Культурно-историческая психология*, т. 16, № 4, сс. 26–34. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160403>
18. Поливанова К.Н., Бочавер А.А. (2022) Возможна ли детская самостоятельность в современной школе? *Психологическая наука и образование*, т. 27, № 3, сс. 6–15. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270301>
19. Рочев В.П., Рочева Е.В. (2022) Сравнительная оценка уровней синдрома эмоционального выгорания и состояния здоровья у студентов различных вузов. *Медицина. Социология. Философия. Прикладные Исследования*, № 5, сс. 21–26. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49546149>
20. Сивак Е.В., Михайлова О.Р., Поливанова К.Н., Смирнов И.Б. (2022) *Депрессия у детей и подростков: группы риска, роль школы, рекомендации для учителей и родителей*. М.: НИУ ВШЭ.
21. Хломов К.Д., Бочавер А.А., Корнеев А.А. (2020) Копинг-стратегии и образовательная среда подростков. *Социальная психология и общество*, т. 11, № 2, сс. 180–199. <https://doi.org/10.17759/sps.2020110211>
22. Чиркина Т.А., Хавенсон Т.Е. (2017) Школьный климат: история понятия, подходы к определению и измерение в анкетах PISA. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 207–229. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-1-207-229>
23. Aldridge J.M., Fraser B.J., Fozdar F., Ala'i K., Earnest J., Afari E. (2016) Students' Perceptions of School Climate as Determinants of Wellbeing, Resilience and Identity. *Improving Schools*, vol. 19, no 1, pp. 5–26. <http://dx.doi.org/10.1177/1365480215612616>
24. Aunola K., Sorkkila M., Viljaranta J., Tolvanen A. (2018) The Role of Parental Affection and Psychological Control in Adolescent Athletes' Symptoms of School and Sport Burnout during the Transition to Upper Secondary School. *Journal of Adolescence*, vol. 69, no 1, pp. 140–149. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.10.001>
25. Bask M., Salmela-Aro K. (2013) Burned Out to Drop Out: Exploring the Relationship between School Burnout and School Dropout. *European Journal of Psychology of Education*, vol. 28, no 2, pp. 511–528. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0126-5>
26. Bianchi R., Schonfeld I.S., Verkuilen J. (2020) A Five-Sample Confirmatory Factor Analytic Study of Burnout-Depression Overlap. *Journal of Clinical Psychology*, vol. 76, no 4, pp. 801–821. <https://doi.org/10.1002/jclp.22927>
27. Bochaver A.A., Korneev A.A., Khlomov K.D. (2022) School Climate Questionnaire: A New Tool for Assessing the School Environment. *Frontiers in Psychology*, vol. 13, Article no 871466. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2022.871466>
28. Brown T.A. (2006) *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York, NY: The Guilford.
29. Carmona-Halty M., Mena-Chamorro P., Sepúlveda-Páez G., Ferrer-Urbina R. (2022) School Burnout Inventory: Factorial Validity, Reliability, and Measurement Invariance in a Chilean Sample of High School Students. *Frontiers in Psychology*, vol. 12, Article no 774703. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.774703>

30. Chowdhury S.R., Kabir H., Chowdhury M.R., Hossain A. (2022) Workplace Bullying and Violence on Burnout among Bangladeshi Registered Nurses: A Survey Following a Year of the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Public Health*, vol. 67, Article no 1604769. <http://dx.doi.org/10.3389/ijph.2022.1604769>
31. Cronbach L.J. (1951) Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests. *Psychometrika*, vol. 16, no 8, pp. 297–334.
32. Demirtas-Zorbaz S., Akin-Arikan C., Terzi R. (2021) Does School Climate that Includes Students' Views Deliver Academic Achievement? A Multilevel Meta-Analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 32, no 4, pp. 543–563. <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2021.1920432>
33. DiStefano C., Morgan G.B. (2014) A Comparison of Diagonal Weighted Least Squares Robust Estimation Techniques for Ordinal Data. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, vol. 21, no 3, pp. 425–438. <http://dx.doi.org/10.1080/10705511.2014.915373>
34. Due P., Holstein B.E., Lynch J., Diderichsen F., Gabhain S.N., Scheidt P., Currie C., de Matos M.G. (2005) Bullying and Symptoms among School-Aged Children: International Comparative Cross-Sectional Study in 28 Countries. *European Journal of Public Health*, vol. 15, no 2, pp. 128–132. <https://doi.org/10.1093/eurpub/cki105>
35. Espelage D.L., Swearer S.M. (2003) Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go from Here? *School Psychology Review*, vol. 32, no 3, pp. 365–383. <http://dx.doi.org/10.1080/02796015.2003.12086206>
36. Evers K., Chen S., Rothmann S., Dhir A., Pallesen S. (2020) Investigating the Relation among Disturbed Sleep due to Social Media Use, School Burnout, and Academic Performance. *Journal of Adolescence*, vol. 84, no 1, pp. 156–164. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.08.011>
37. Farina K.A. (2019) Promoting a Culture of Bullying: Understanding the Role of School Climate and School Sector. *Journal of School Choice*, vol. 13, no 1, pp. 94–120. <http://dx.doi.org/10.1080/15582159.2018.1526615>
38. Giorgi G., Mancuso S., Fiz Perez F., Castiello D'Antonio A., Mucci N., Cupelli V., Arcangeli G. (2016) Bullying among Nurses and Its Relationship with Burnout and Organizational Climate. *International Journal of Nursing Practice*, vol. 22, no 2, pp. 160–168. <https://doi.org/10.1111/ijn.12376>
39. Grazia V. (2022) A Longitudinal Study of School Climate: Reciprocal Effects with Student Engagement and Burnout. *Psychology in the Schools*, vol. 59, no 2, pp. 1521–1537. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.22691>
40. Hernesniemi E., Rätty H., Kasanen K., Cheng X., Hong J., Kuittinen M. (2017) Burnout among Finnish and Chinese University Students. *Health and Disability*, vol. 58, no 5, pp. 400–408. <http://dx.doi.org/10.1111/sjop.12380>
41. Hong J.S., Espelage D.L. (2012) A Review of Research on Bullying and Peer Victimization in School: An Ecological System Analysis. *Aggression and Violent Behavior*, vol. 17, no 4, pp. 311–322. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
42. João A.L., Vicente C., Portelada A. (2022) Burnout and Its Correlation with Workplace Bullying in Portuguese Nurses. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*. <http://dx.doi.org/10.1080/10911359.2022.2096740>
43. Lang M., Jones L., Harvey C., Munday J. (2022) Workplace Bullying, Burnout and Resilience amongst Perioperative Nurses in Australia: A Descriptive Correlational Study. *Journal of Nursing Management*, vol. 30, no 6, pp. 1502–1513. <http://dx.doi.org/10.1111/jonm.13437>
44. Liu X., Zhang L., Wu G., Yang R., Liang Y. (2021) The Longitudinal Relationship between Sleep Problems and School Burnout in Adolescents: A Cross-Lagged

- Panel Analysis. *Journal of Adolescence*, vol. 88, no 5, pp. 14–24. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.02.001>
45. Lombardi E., Traficante D., Bettoni R., Offredi I., Giorgetti M., Vernice M. (2019) The Impact of School Climate on Well-Being Experience and School Engagement: A Study with High-School Students. *Frontiers in Psychology*, vol. 10. October, Article no 2482. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02482
 46. Maslach C., Jackson S.E. (1981) The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Organizational Behavior*, vol. 2, no 2, pp. 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
 47. Maslach C., Schaufeli W.B. (1993) Historical and Conceptual Development of Burnout. *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* (eds W. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek), Washington, DC: Taylor & Francis, pp. 1–16.
 48. Maslach C., Schaufeli W.B., Leiter M.P. (2001) Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, vol. 52, no 1, pp. 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
 49. May R.W., Rivera P.M., Rogge R.D., Fincham F.D. (2020) School Burnout Inventory: Latent Profile and Item Response Theory Analyses in Undergraduate Samples. *Frontiers in Psychology*, vol. 11, Article no 188. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00188>
 50. OECD (2019) *PISA 2018 Results. Vol. III: What School Life Means for Students' Lives*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
 51. Olsen J., Preston A.I., Algozzine B., Algozzine K., Cusumano D. (2018) A Review and Analysis of Selected School Climate Measures. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, vol. 91, no 2, pp. 47–58. <http://dx.doi.org/10.1080/00098655.2017.1385999>
 52. Ponkosonsirilert T., Laemsak O., Pisitsungkagarn K., Jarukasemthawee S., Audboon S., Leangsuksant T. (2022) Stress, Self-Compassion, and School Burnout in Thai High School Students. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, vol. 34, no 5, pp. 343–349. <https://doi.org/10.1515/ijamh-2020-0109>
 53. Raiziene S., Pilkauskaitė-Valickienė R., Zukauskienė R. (2022) School Burnout and Subjective Well-Being: Evidence from Cross-Lagged Relations in a 1-Year Longitudinal Sample. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, no 116, pp. 3254–3258.
 54. Ribeiro N., Semedo A.S., Gomes D., Bernardino R., Singh S. (2022) The Effect of Workplace Bullying on Burnout: The Mediating Role of Affective Well-Being. *Management Research Review*, vol. 45, no 6, pp. 824–840. <https://doi.org/10.1108/MRR-07-2021-0514>
 55. Romano L., Angelini G., Consiglio P., Fiorilli C. (2021) The Effect of Students' Perception of Teachers' Emotional Support on School Burnout Dimensions: Longitudinal Findings. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 18, no 4, Article no 1922. <http://dx.doi.org/10.3390/ijer-ph18041922>
 56. Rosseel Y. (2012) Lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, vol. 48, no 2. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
 57. Rossiter L., Sochos A. (2018) Workplace Bullying and Burnout: The Moderating Effects of Social Support. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, vol. 27, no 4, pp. 386–408. <http://dx.doi.org/10.1080/10926771.2017.1422840>
 58. Ryan R.M., Deci E.L. (2000) Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, vol. 55, no 1, pp. 68–78. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
 59. Sağkal A.S. (2019) Direct and Indirect Effects of Strength-Based Parenting on Adolescents' School Outcomes: Exploring the Role of Mental Toughness.

- Journal of Adolescence*, vol. 76, no 1, pp. 20–29. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.08.001>
60. Salmela-Aro K., Kiuru N., Leskinen E. Nurmi J.-E. (2009) School Burnout Inventory (SBI): Reliability and Validity. *European Journal of Psychological Assessment*, vol. 25, no 1, pp. 48–57. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48>
 61. Salmela-Aro K., Kiuru N., Nurmi J.-E. (2008) The Role of Educational Track in Adolescents' School Burnout: A Longitudinal Study. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 78, no 4, pp. 663–689. <https://doi.org/10.1348/000709908X281628>
 62. Salmela-Aro K., Savolainen H., Holopainen L. (2009a) Depressive Symptoms and School Burnout during Adolescence: Evidence from Two Cross-Lagged Longitudinal Studies. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 38, no 10, pp. 1316–1327. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9334-3>
 63. Salmela-Aro K., Savolainen H., Holopainen L. (2009b) Depressive Symptoms and School Burnout during Adolescence: Evidence from Two Cross-Lagged Longitudinal Studies. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 38, no 10, pp. 1316–1327. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9334-3>
 64. Salmela-Aro K., Upadaya K. (2012) The Schoolwork Engagement Inventory: Energy, Dedication, and Absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment*, vol. 28, no 1, pp. 60–67. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000091>
 65. Salmela-Aro K., Upadaya K. (2014) School Burnout and Engagement in the Context of Demands-Resources Model. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 84, no 1, pp. 137–151. <https://doi.org/10.1111/bjep.12018>
 66. Schaufeli W.B., Desart S., De Witte H. (2020) Burnout Assessment Tool (BAT) — Development, Validity, and Reliability. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 17, no 24, Article no 9495. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249495>
 67. Schaufeli W.B., Martínez I.M., Pinto A.M., Salanova M., Bakker A.B. (2002) Burnout and Engagement in University Students: A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 33, no 5, pp. 464–481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
 68. Schumacker R.E., Lomax R.G. (2010) *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. New York, NY: Routledge.
 69. Sorkkila M., Aunola K., Salmela-Aro K., Tolvanen A., Ryba T.V. (2018) The Co-Developmental Dynamic of Sport and School Burnout among Student-Athletes: The Role of Achievement Goals. *Scandinavian Journal of Medicine Science in Sports*, vol. 28, no 6, pp. 1731–1742. <http://dx.doi.org/10.1111/sms.13073>
 70. Sulea C., van Beek I., Sarbescu P., Virga D., Schaufeli W.B. (2015) Engagement, Boredom, and Burnout among Students: Basic Need Satisfaction Matters More Than Personality Traits. *Learning and Individual Differences*, vol. 42, August, pp. 132–138. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.018>
 71. Tang L., Zhang F., Yin R., Fan Z. (2021) Effect of Interventions on Learning Burnout: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, vol. 12, Article no 645662. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.645662>
 72. Tang X., Upadaya K., Salmela-Aro K. (2021) School Burnout and Psychosocial Problems among Adolescents: Grit as a Resilience Factor. *Journal of Adolescence*, vol. 86, no 1, pp. 77–89. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.12.002>
 73. Tuominen H., Juntunen H., Niemivirta M. (2020) Striving for Success but at What Cost? Subject-Specific Achievement Goal Orientation Profiles, Perceived Cost, and Academic Well-Being. *Frontiers in Psychology*, vol. 11, Article no 557445. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.557445>
 74. Vansoeterstede A., Cappe E., Lichtlé J., Boujut E. (2022) A Systematic Review of Longitudinal Changes in School Burnout among Adolescents: Trajecto-

ries, Predictors, and Outcomes. *Journal of Adolescence*, vol. 95, no 2, pp. 1–24. <http://dx.doi.org/10.1002/jad.12121>

75. Walburg V. (2014) Burnout among High School Students: A Literature Review. *Children and Youth Services Review*, vol. 42, July, pp. 28–33. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.03.020>
76. Waters L. (2015) The Relationship between Strength-Based Parenting with Children's Stress Levels and Strength-Based Coping Approaches. *Psychology*, no 6, pp. 689–699. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2015.66067>
77. Widlund A., Tuominen H., Korhonen J. (2022) Reciprocal Effects of Mathematics Performance, School Engagement and Burnout during Adolescence. *British Journal of Educational Psychology*, Article no 12548. <https://doi.org/10.1111/bjep.12548>

References

- Aldridge J.M., Fraser B.J., Fozdar F., Ala'i K., Earnest J., Afari E. (2016) Students' Perceptions of School Climate as Determinants of Wellbeing, Resilience and Identity. *Improving Schools*, vol. 19, no 1, pp. 5–26. <http://dx.doi.org/10.1177/1365480215612616>
- Aunola K., Sorkkila M., Viljaranta J., Tolvanen A. (2018) The Role of Parental Affection and Psychological Control in Adolescent Athletes' Symptoms of School and Sport Burnout during the Transition to Upper Secondary School. *Journal of Adolescence*, vol. 69, no 1, pp. 140–149. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.10.001>
- Bask M., Salmela-Aro K. (2013) Burned Out to Drop Out: Exploring the Relationship between School Burnout and School Dropout. *European Journal of Psychology of Education*, vol. 28, no 2, pp. 511–528. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0126-5>
- Bianchi R., Schonfeld I.S., Verkuilen J. (2020) A Five-Sample Confirmatory Factor Analytic Study of Burnout-Depression Overlap. *Journal of Clinical Psychology*, vol. 76, no 4, pp. 801–821. <https://doi.org/10.1002/jclp.22927>
- Bochaver A.A. (2021a) Shkolny opyt bullinga i aktual'noe blagopoluchie u studentov [School Bullying Experience and Current Well-Being Among Students]. *Psychological Science and Education*, vol. 26, no 2, pp. 17–27. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260202>
- Bochaver A.A. (2021b) Posledstviya shkol'noy travli dlya ee uchastnikov [Consequences of School Bullying for Its Participants]. *Psychology. Journal of Higher School of Economics*, vol. 18, no 2, pp. 393–409. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-2-393-409>
- Bochaver A.A., Korneev A.A., Khlomov K.D. (2022) School Climate Questionnaire: A New Tool for Assessing the School Environment. *Frontiers in Psychology*, vol. 13, Article no 871466. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2022.871466>
- Brown T.A. (2006) *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York, NY: The Guilford.
- Bushina E.V., Muminova A.M. (2021) Adaptatsiya russkoyazychnoy versii oprosnika Ol'veusa "Roli zhertvy i agressora v situatsii shkol'nogo bullinga" [Adaptation of the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire — Russian version]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo / Social Psychology and Society*, vol. 12, no 2, pp. 197–216. <https://doi.org/10.17759/sps.2021120212>
- Carmona-Halty M., Mena-Chamorro P., Sepúlveda-Páez G., Ferrer-Urbina R. (2022) School Burnout Inventory: Factorial Validity, Reliability, and Measurement Invariance in a Chilean Sample of High School Students. *Frontiers in Psychology*, vol. 12, Article no 774703. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.774703>
- Chirkina T.A., Khavenson T.E. (2017) Shkol'ny klimat: istoriya ponyatiya, podkhody k opredeleniyu i izmerenie v anketakh PISA [School Climate: The History of

- the Concept, Approaches to Defining, and Measurement in PISA Questionnaire]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 2017–229. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-1-207-229>
- Chowdhury S.R., Kabir H., Chowdhury M.R., Hossain A. (2022) Workplace Bullying and Violence on Burnout among Bangladeshi Registered Nurses: A Survey Following a Year of the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Public Health*, vol. 67, Article no 1604769. <http://dx.doi.org/10.3389/ijph.2022.1604769>
- Cronbach L.J. (1951) Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests. *Psychometrika*, vol. 16, no 8, pp. 297–334.
- Demirtas-Zorbaz S., Akin-Arikan C., Terzi R. (2021) Does School Climate that Includes Students' Views Deliver Academic Achievement? A Multilevel Meta-Analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 32, no 4, pp. 543–563. <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2021.1920432>
- DiStefano C., Morgan G.B. (2014) A Comparison of Diagonal Weighted Least Squares Robust Estimation Techniques for Ordinal Data. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, vol. 21, no 3, pp. 425–438. <http://dx.doi.org/10.1080/10705511.2014.915373>
- Due P., Holstein B.E., Lynch J., Diderichsen F., Gabhain S.N., Scheidt P., Currie C., de Matos M.G. (2005) Bullying and Symptoms among School-Aged Children: International Comparative Cross-Sectional Study in 28 Countries. *European Journal of Public Health*, vol. 15, no 2, pp. 128–132. <https://doi.org/10.1093/eurpub/cki105>
- Dyatlov D.S., Shepelevich A.N. (2020) Otsenka rasprostranennosti sindroma emotional'nogo vygoraniya sredi uchashchejsya molodyozhi [Assessment of the Prevalence of Emotional Burnout Syndrome among Students]. *Studencheskiy vestnik*, no 37-2(135), pp. 5–8.
- Espelage D.L., Swearer S.M. (2003) Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go from Here? *School Psychology Review*, vol. 32, no 3, pp. 365–383. <http://dx.doi.org/10.1080/02796015.2003.12086206>
- Evers K., Chen S., Rothmann S., Dhir A., Pallesen S. (2020) Investigating the Relation among Disturbed Sleep due to Social Media Use, School Burnout, and Academic Performance. *Journal of Adolescence*, vol. 84, no 1, pp. 156–164. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.08.011>
- Farina K.A. (2019) Promoting a Culture of Bullying: Understanding the Role of School Climate and School Sector. *Journal of School Choice*, vol. 13, no 1, pp. 94–120. <http://dx.doi.org/10.1080/15582159.2018.1526615>
- Giorgi G., Mancuso S., Fiz Perez F., Castiello D'Antonio A., Mucci N., Cupelli V., Arcangeli G. (2016) Bullying among Nurses and Its Relationship with Burnout and Organizational Climate. *International Journal of Nursing Practice*, vol. 22, no 2, pp. 160–168. <https://doi.org/10.1111/ijn.12376>
- Grazia V. (2022) A Longitudinal Study of School Climate: Reciprocal Effects with Student Engagement and Burnout. *Psychology in the Schools*, vol. 59, no 2, pp. 1521–1537. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.22691>
- Hernesniemi E., Rätty H., Kasanen K., Cheng X., Hong J., Kuitinen M. (2017) Burnout among Finnish and Chinese University Students. *Health and Disability*, vol. 58, no 5, pp. 400–408. <http://dx.doi.org/10.1111/sjop.12380>
- Hong J.S., Espelage D.L. (2012) A Review of Research on Bullying and Peer Victimization in School: An Ecological System Analysis. *Aggression and Violent Behavior*, vol. 17, no 4, pp. 311–322. <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
- Ilyukhin A.G. (2021) Vygoranie v zhizni shkol'nikov i studentov: prichiny, posledstviya i sposoby preodoleniya [Burnout in the Lives of Schoolchildren and Students: Causes, Consequences and Ways to Overcome]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, vol. 10, no 2, pp. 117–127. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2021100212>

- Ilyukhin A.G. (2020) Faktory emotsional'nogo vygoraniya v uchebnoy deyatel'nosti starshikh shkol'nikov [Factors of Emotional Burnout in the Educational Activities of High School Students]. *Psychological-Pedagogical Journal "Gaudeamus"*, vol. 19, no 4 (46), pp. 106–133. [https://doi.org/10.20310/1810-231X-2020-19-4\(46\)-106-113](https://doi.org/10.20310/1810-231X-2020-19-4(46)-106-113)
- João A.L., Vicente C., Portelada A. (2022) Burnout and Its Correlation with Workplace Bullying in Portuguese Nurses. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*. <http://dx.doi.org/10.1080/10911359.2022.2096740>
- Khломov K.D., Bochaver A.A., Korneev A.A. (2020) Koping-strategii i obrazovatel'naya sreda podrostkov [Coping Strategies of Adolescents and Educational Environment]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo / Social Psychology and Society*, vol. 11, no 2, pp. 180–199. <https://doi.org/10.17759/sps.2020110211>
- Kosaretsky S.G., Mertsalova T.A., Senina N.A. (2021) Preodolenie shkol'noy neuspeshnosti: vozmozhnosti i defitsity rossijskikh shkol [Improving Low Academic Performance: Opportunities and Deficits in Russian Schools]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie / Psychological Science and Education*, vol. 26, no 6, pp. 69–82. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260605>
- Lang M., Jones L., Harvey C., Munday J. (2022) Workplace Bullying, Burnout and Resilience amongst Perioperative Nurses in Australia: A Descriptive Correlational Study. *Journal of Nursing Management*, vol. 30, no 6, pp. 1502–1513. <http://dx.doi.org/10.1111/jonm.13437>
- Liu X., Zhang L., Wu G., Yang R., Liang Y. (2021) The Longitudinal Relationship between Sleep Problems and School Burnout in Adolescents: A Cross-Lagged Panel Analysis. *Journal of Adolescence*, vol. 88, no 5, pp. 14–24. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.02.001>
- Lombardi E., Traficante D., Bettoni R., Offredi I., Giorgetti M., Vernice M. (2019) The Impact of School Climate on Well-Being Experience and School Engagement: A Study with High-School Students. *Frontiers in Psychology*, vol. 10. October, Article no 2482. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02482
- Maslach C., Jackson S.E. (1981) The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Organizational Behavior*, vol. 2, no 2, pp. 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach C., Schaufeli W.B. (1993) Historical and Conceptual Development of Burnout. *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* (eds W. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek), Washington, DC: Taylor & Francis, pp. 1–16.
- Maslach C., Schaufeli W.B., Leiter M.P. (2001) Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, vol. 52, no 1, pp. 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- May R.W., Rivera P.M., Rogge R.D., Fincham F.D. (2020) School Burnout Inventory: Latent Profile and Item Response Theory Analyses in Undergraduate Samples. *Frontiers in Psychology*, vol. 11, Article no 188. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00188>
- Mukhametova Kh.G., Shubina Kh. Z. (2010) Issledovanie urovnya emotsional'nogo vygoraniya sredi podrostkov [Study of the Level of Emotional Burnout among Adolescents]. *In the World of Scientific Discoveries*, no 4-17 (10), pp. 121.
- Novikova M.A., Rean A.A. (2019) Vliyanie shkol'nogo klimata na vzniknovenie travli: otechestvenny i zarubezhny opyt issledovaniya [Influence of School Climate on Bullying Prevalence: Russian and International Research Experience]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 78–97. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-2-78-97>
- OECD (2019) *PISA 2018 Results. Vol. III: What School Life Means for Students' Lives*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Olsen J., Preston A.I., Algozzine B., Algozzine K., Cusumano D. (2018) A Review and Analysis of Selected School Climate Measures. *The Clearing House: A Journal*

- of *Educational Strategies, Issues and Ideas*, vol. 91, no 2, pp. 47–58. <http://dx.doi.org/10.1080/00098655.2017.1385999>
- Orel V.E. (2005) *Sindrom psikhicheskogo vygoraniya lichnosti* [Mental Burnout Syndrome]. Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky.
- Osin E.N. (2015) Otchuzhdenie ot ucheby kak predictor vygoraniya u studentov vuzov: rol' kharakteristik obrazovatel'noy sredy [Alienation from Study as a Predictor of Burnout in University Students: The Role of the Educational Environment Characteristics]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie / Psychological Science and Education*, vol. 20, no 4, pp. 57–74. <https://doi.org/10.17759/pse.2015200406>
- Polivanova K.N. (2020) Novy obrazovatel'ny diskurs: blagopoluchie shkol'nikov [New Educational Discourse: The Well-Being of Schoolchildren]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya / Cultural-Historical Psychology*, vol. 16, no 4, pp. 26–34. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160403>
- Polivanova K.N., Bochaver A.A. (2022) Vozmozhna li detskaya samostoyatel'nost' v sovremennoy shkole? [Is Students' Autonomy Possible at Contemporary School?]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie / Psychological Science and Education*, vol. 27, no 3, pp. 6–15. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270301>
- Ponkosonsirilert T., Laemsak O., Pisitsungkagarn K., Jarukasemthawee S., Audboon S., Leangsuksant T. (2022) Stress, Self-Compassion, and School Burnout in Thai High School Students. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, vol. 34, no 5, pp. 343–349. <https://doi.org/10.1515/ijamh-2020-0109>
- Raiziene S., Pilkauskaitė-Valickienė R., Zukauskienė R. (2022) School Burnout and Subjective Well-Being: Evidence from Cross-Lagged Relations in a 1-Year Longitudinal Sample. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, no 116, pp. 3254–3258.
- Ribeiro N., Semedo A.S., Gomes D., Bernardino R., Singh S. (2022) The Effect of Workplace Bullying on Burnout: The Mediating Role of Affective Well-Being. *Management Research Review*, vol. 45, no 6, pp. 824–840. <https://doi.org/10.1108/MRR-07-2021-0514>
- Rochev V.P., Rocheva E.V. (2022) Sravnitel'naya otsenka urovney sindroma emocional'nogo vygoraniya i sostoyaniya zdorov'ya u studentov razlichnykh vuzov [Comparative Assessment of Levels of Emotional Burnout Syndrome and Health Status in Students of Various Universities]. *Medicine. Sociology. Philosophy. Applied Research*, no 5, pp. 21–26. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49546149>
- Romano L., Angelini G., Consiglio P., Fiorilli C. (2021) The Effect of Students' Perception of Teachers' Emotional Support on School Burnout Dimensions: Longitudinal Findings. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 18, no 4, Article no 1922. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph18041922>
- Rosseel Y. (2012) Lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, vol. 48, no 2. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Rossiter L., Sochos A. (2018) Workplace Bullying and Burnout: The Moderating Effects of Social Support. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, vol. 27, no 4, pp. 386–408. <http://dx.doi.org/10.1080/10926771.2017.1422840>
- Ryan R.M., Deci E.L. (2000) Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, vol. 55, no 1, pp. 68–78. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sağkal A.S. (2019) Direct and Indirect Effects of Strength-Based Parenting on Adolescents' School Outcomes: Exploring the Role of Mental Toughness. *Journal of Adolescence*, vol. 76, no 1, pp. 20–29. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.08.001>
- Salmela-Aro K., Kiuru N., Leskinen E., Nurmi J.-E. (2009) School Burnout Inventory (SBI): Reliability and Validity. *European Journal of Psychological Assessment*, vol. 25, no 1, pp. 48–57. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48>

- Salmela-Aro K., Kiuru N., Nurmi J.-E. (2008) The Role of Educational Track in Adolescents' School Burnout: A Longitudinal Study. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 78, no 4, pp. 663–689. <https://doi.org/10.1348/000709908X281628>
- Salmela-Aro K., Savolainen H., Holopainen L. (2009a) Depressive Symptoms and School Burnout during Adolescence: Evidence from Two Cross-Lagged Longitudinal Studies. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 38, no 10, pp. 1316–1327. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9334-3>
- Salmela-Aro K., Savolainen H., Holopainen L. (2009b) Depressive Symptoms and School Burnout during Adolescence: Evidence from Two Cross-Lagged Longitudinal Studies. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 38, no 10, pp. 1316–1327. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9334-3>
- Salmela-Aro K., Upadaya K. (2012) The Schoolwork Engagement Inventory: Energy, Dedication, and Absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment*, vol. 28, no 1, pp. 60–67. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000091>
- Salmela-Aro K., Upadaya K. (2014) School Burnout and Engagement in the Context of Demands-Resources Model. *British Journal of Educational Psychology*, vol. 84, no 1, pp. 137–151. <https://doi.org/10.1111/bjep.12018>
- Schaufeli W.B., Desart S., De Witte H. (2020) Burnout Assessment Tool (BAT) — Development, Validity, and Reliability. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 17, no 24, Article no 9495. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249495>
- Schaufeli W.B., Martínez I.M., Pinto A.M., Salanova M., Bakker A.B. (2002) Burnout and Engagement in University Students: A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 33, no 5, pp. 464–481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Schumacker R.E., Lomax R.G. (2010) *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. New York, NY: Routledge.
- Sivak E.V., Mikhaylova O.R., Polivanova K.N., Smirnov I.B. (2022) *Depressiya u detey i podrostkov: gruppy riska, rol' shkoly, rekomendatsii dlya uchiteley i roditeley* [Depression among Children and Adolescents: Risk Groups, School Role and Recommendations for Teachers and Parents]. Moscow: HSE.
- Sorkkila M., Aunola K., Salmela-Aro K., Tolvanen A., Ryba T.V. (2018) The Co-Developmental Dynamic of Sport and School Burnout among Student-Athletes: The Role of Achievement Goals. *Scandinavian Journal of Medicine Science in Sports*, vol. 28, no 6, pp. 1731–1742. <http://dx.doi.org/10.1111/sms.13073>
- Sulea C., van Beek I., Sarbescu P., Virga D., Schaufeli W.B. (2015) Engagement, Boredom, and Burnout among Students: Basic Need Satisfaction Matters More Than Personality Traits. *Learning and Individual Differences*, vol. 42, August, pp.132–138. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.018>
- Tang L., Zhang F., Yin R., Fan Z. (2021) Effect of Interventions on Learning Burnout: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, vol. 12, Article no 645662. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.645662>
- Tang X., Upadaya K., Salmela-Aro K. (2021) School Burnout and Psychosocial Problems among Adolescents: Grit as a Resilience Factor. *Journal of Adolescence*, vol. 86, no 1, pp. 77–89. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.12.002>
- Tuominen H., Juntunen H., Niemivirta M. (2020) Striving for Success but at What Cost? Subject-Specific Achievement Goal Orientation Profiles, Perceived Cost, and Academic Well-Being. *Frontiers in Psychology*, vol. 11, Article no 557445. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.557445>
- VanSoeterstede A., Cappe E., Lichtlé J., Boujut E. (2022) A Systematic Review of Longitudinal Changes in School Burnout among Adolescents: Trajectories, Predictors, and Outcomes. *Journal of Adolescence*, vol. 95, no 2, pp. 1–24. <http://dx.doi.org/10.1002/jad.12121>

- Vodop'yanova N.E., Starchenkova E.S. (2008) *Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika* [Burnout Syndrome: Diagnosis and Prevention]. Saint-Petersburg: Piter.
- Walburg V. (2014) Burnout among High School Students: A Literature Review. *Children and Youth Services Review*, vol. 42, July, pp. 28–33. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chilcyouth.2014.03.020>
- Waters L. (2015) The Relationship between Strength-Based Parenting with Children's Stress Levels and Strength-Based Coping Approaches. *Psychology*, no 6, pp. 689–699. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2015.66067>
- Widlund A., Tuominen H., Korhonen J. (2022) Reciprocal Effects of Mathematics Performance, School Engagement and Burnout during Adolescence. *British Journal of Educational Psychology*, Article no 12548. <https://doi.org/10.1111/bjep.12548>
- Yerofeyeva V.G., Nartova-Bochaver S.K. (2020) Chto takoe "grit" i pochemu ona mozhet byt' lichnostnym resursom? [What Is "Grit" and Why It Can Be a Personal Resource?] *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, vol. 9, no 4, pp. 22–31. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090402>
- Zubkova A.K. (2014) "Professional'noe vygoranie" v podrochnichestve i ranney yunosti: ne slishkom li rano? ["Professional Burnout" in Adolescence and Early Youth: Is It too Early?]. *European Social Science Journal*, no 3-2 (42), pp. 382–386.
- Zubkova A.K. (2012) Empiricheskoe issledovanie "professional'nogo vygoraniya" shkol'nikov-podrostkov [An Empirical Study of the "Professional Burnout" of Teenage Schoolchildren]. *Bulletin of Moscow Region State University (Psychological Sciences)*, no 2, pp. 78–81.
- Zubkova A.K., Kondratyev M.Yu. (2012) Issledovanie "professional'nogo vygoraniya" shkol'nikov-podrostkov i yunoshey [Exploring 'Professional Burnout' in Adolescents]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo / Social Psychology and Society*, vol. 3, no 4, pp. 85–93.