

Организационная культура образовательных учреждений как предиктор организационного стресса у педагогов

Наталья Волкова, Наталья Заиченко,
Софья Кошелева, Александр Ефимов

Статья поступила
в редакцию
в апреле 2022 г.

Волкова Наталья Владимировна — кандидат психологических наук, доцент департамента менеджмента, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Санкт-Петербург). Адрес: 194100 Санкт-Петербург, ул. Кантемировская, 3, к. 1. E-mail: nv.volkova@hse.ru, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9045-4393> (контактное лицо для переписки)

Заиченко Наталья Алексеевна — кандидат педагогических наук, доцент, профессор департамента государственного администрирования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Санкт-Петербург). E-mail: zanat@hse.ru, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3663-7631>

Кошелева Софья Владимировна — доктор психологических наук, профессор кафедры организационного поведения и управления персоналом, Высшая школа менеджмента, Санкт-Петербургский государственный университет. E-mail: kosheleva@gsom.spbu.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7767-5917>

Ефимов Александр Сергеевич — заместитель директора по цифровой трансформации и инновационному развитию, руководитель Центра непрерывного повышения профессионального мастерства, Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования Ямало-Ненецкого автономного округа «Региональный институт развития образования». E-mail: eas@riroyanao.ru

Аннотация

На выборке из 457 педагогических работников 18 образовательных учреждений Невского района Санкт-Петербурга исследуется индекс организационного стресса в школах и детских садах и его зависимость от элементов организационной культуры, а также от практик формирования психологического благополучия, используемых директорами образовательных учреждений.

В исследовании применялись количественные и качественные методы сбора данных. Для измерения организационного стресса использовалась Шкала организационного стресса (*Coping with stress checklist*), разработанная А. Маклином. Оценка организационной культуры проводилась на основании модели Д. Денисона, которая в ходе исследования адаптирована для педагогических коллективов. Установки руководителей образовательных учреждений и реализуемые ими практики формирования психологического благополучия выявлены на основании анализа материалов интервью.

Установлено, что организационный стресс оказывает негативное влияние на образовательную организацию, снижая показатели сохранности педагогических коллективов и усиливая текучесть персонала. Дошкольные образовательные учреждения более гомогенны по сравнению со школами по индексу организационного стресса среди персонала, участвующего в обра-

зовательном и воспитательном процессе. Школьные педагогические коллективы гетерогенны по индексу организационного стресса, и уровень их стрессоустойчивости связан с особенностями организационной культуры и практиками, которые применяет руководитель для формирования психологического благополучия сотрудников на рабочем месте.

Ключевые слова организационная культура, организационный стресс, образовательная организация, педагоги, психологическое благополучие.

Для цитирования Волкова Н.В., Заиченко Н.А., Кошелева С.В., Ефимов А.С. (2023) Организационная культура образовательных учреждений как предиктор организационного стресса педагогов. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 29–71. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-1-29-71>

Organizational Culture of the Educational Institution as a Predictor of Organizational Stress across Teachers

Natalya Volkova, Natalya Zaichenko, Sofia Kosheleva, Alexander Efimov

Natalya V. Volkova — Candidate of Sciences in Social Psychology, Associate Professor, Department of Management, National Research University Higher School of Economics (St. Petersburg). Address: Bld. 1, 3 Kantemirovskaya Str., 194100 St. Petersburg, Russian Federation. E-mail: nv.volkova@hse.ru, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9045-4393> (corresponding author)

Natalya A. Zaichenko — Candidate of Sciences in Pedagogy, Professor, Department of Public Administration, National Research University Higher School of Economics (St. Petersburg). E-mail: zanat@hse.ru, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3663-7631>

Sofia V. Kosheleva — Doctor of Science in Psychology, Professor, Organizational Behavior and Personnel Management Department, Graduate School of Management, Saint-Petersburg State University. E-mail: kosheleva@gsom.spbu.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7767-5917>

Alexander S. Efimov — Deputy Director for Digital Transformation and Innovative Development, Head of the Center for Continuous Professional Development, State Autonomous Institution of Additional Professional Education of the Yamalo-Nenets Autonomous Okrug “Regional Institute for Educational Development”. E-mail: eas@riroyanao.ru

Abstract The purpose of this paper is to examine the level of organizational stress through the lens of organizational culture and practices of psychological well-being implemented by the leaders of educational institutions. This study used data from 457 pedagogical employees working in 18 educational institutions (school and kindergartens) located in the Nevskiy district of St. Petersburg.

A mixed-method approach with interviews and surveys was utilized for data collection. The coping with stress checklist developed by McLean was used to measure the level of organizational stress. The assessment of organizational culture was carried out on the basis of the Denison Organizational Culture Survey, adjusted to the educational environment through this study. The attitudes of the leaders of educational institutions and their practices implemented toward the formation of psychological well-being across school staff members were indicated via interviews.

The results revealed that organizational stress affects negatively educational institutions, increasing employee turnover. Preschool educational institutions are more homogeneous compared with schools in terms of the level of organizational stress across teaching staff. School teaching teams are quite heterogeneous regarding the level of organizational stress. Moreover, the elements of organizational culture coupled with the practices used by the leaders for the development of psychological well-being influence the stress level in each school studied.

Keywords organizational culture, organizational stress, educational institutions, teachers, psychological well-being.

For citing Volkova N.V., Zaichenko N.A., Kosheleva S.V., Efimov A.S. (2023) Organizatsionnaya kul'tura obrazovatel'noy organizatsii kak predictor organizatsionnogo stressa u pedagogov [Organizational Culture of the Educational Institution as a Predictor of Organizational Stress across Teachers]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 29–71. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-1-29-71>

Педагогическая деятельность, как и другие профессии системы «человек — человек», предъявляет определенные требования к личности профессионала: в частности, педагогу необходимо обладать психологической устойчивостью и одновременно эмоциональной отзывчивостью. Характер и условия деятельности дошкольных и общеобразовательных организаций позволяют рассматривать их как многосубъектные системы, объединяющие разные категории взаимодействующих участников и заинтересованных сторон (стейкхолдеров). Педагогическому и административному персоналу школ и дошкольных учреждений необходимо согласованно и эффективно взаимодействовать с разными участниками образовательных отношений — а значит, педагогам требуется психологическая выносливость, а руководителям образовательных организаций — готовность и способность реализовать меры по преодолению стресса и поддержанию психологического благополучия сотрудников. Комфортная среда образования возвращается через организационную культуру и поддерживается культурой. Безусловно, на культуру школы (в обобщенном понимании этого образовательного института) влияют и внешние факторы, они нередко формируют ситуации стресса в детских и взрослых коллективах. В идеале организационная культура школы должна быть внутренним ресурсом обеспечения профессионального благополучия, в нашем контексте — благополучия на рабочем месте.

Неизбежным в профессиональной деятельности педагогов дошкольных и общеобразовательных организаций затруднениям нередко сопутствует стресс. Отечественные и зарубежные исследователи среди факторов, приводящих к стрессу в образовательных учреждениях, выделяют высокие нагрузки, недостаточную социальную поддержку со стороны администрации, а также глубокую эмоциональную вовлеченность при взаимо-

действию с коллегами, учениками и их родителями [Jain, 2021; Kyriacou, 2001; Petrakova et al., 2021]. Многообразие ситуаций, способных вызвать интенсивные и продолжительные переживания у учителей и воспитателей, позволяет определять педагогическую деятельность как стрессогенную [Петрова, Шкабарина, 2020; Торикова, 2021; Jain, 2021; Kyriacou, 2001].

В качестве социальных детерминант стресса исследователи указывают характеристики принятой в организации системы взаимоотношений, в частности устойчивость существующих взаимоотношений и их органичную встроенность в организационную культуру [Cooper, Dewe, O'Driscoll, 2001; Lee, Jang, 2020]. При этом элементы организационной культуры, поощряющие поддержку со стороны руководителей и коллег, на практике выполняют функции буфера, компенсируя влияние на сотрудников стрессовых условий, тормозя или даже предотвращая развитие стресса [Водопьянова, Старченкова, 2008]. Кроме того, восприятие организационной культуры оказывает влияние на усталость и намерение сотрудника покинуть организацию, и это влияние опосредовано уровнем стресса на работе [Lee, Jang, 2020]. На основании обзоров исследований и интервью с экспертами исследователи характеризуют школьную культуру как одну из мягких стратегий улучшения качества школьного образования [Lee, Louis, 2019] и развития талантов педагогов [Волкова и др., 2021]. Однако большинство исследований взаимосвязи организационной культуры и стресса в школьной среде проведены зарубежными учеными, в то время как отечественные исследователи больше внимания уделяют изучению профессиональных детерминант этого явления (например, [Петрова, Шкабарина, 2020; Торикова, 2021]).

Замысел нашего исследования состоит в поиске взаимосвязи организационной культуры образовательной организации, в частности детских садов и школ, с индексом восприимчивости к организационному стрессу и показателями психологического благополучия на рабочем месте у сотрудников этих организаций.

1. Теоретические основы исследования

В данном исследовании мы опираемся на концепции организационной культуры, благополучия и организационного стресса, рассчитывая выявить с помощью такого подхода возможные смысловые взаимосвязи их основных структурных компонентов применительно к каждому из рассматриваемых феноменов.

1.1. Концепция организационной культуры

В целом организационная культура понимается как устойчивая совокупность существующих в организации ценностей, убеждений, норм, правил, ожиданий, обычаев и традиций, которые

разделяются и принимаются сотрудниками и детерминируют их организационное поведение и отношения. В литературе представлены разные подходы к описанию и анализу организационной культуры. Так, например, К. Камерон и Р. Куинн [Cameron, Quinn, 2006] рассматривают организационную культуру как своего рода социальный клей, который способствует сплочению организации, сохранению организационного единства, поддерживая устойчивую внутреннюю среду организации, обеспечивая понимание сотрудниками организационных целей и ценностей, соблюдение стандартов поведения и отношений («Как у нас это здесь принято»). Г. Хофстеде определяет организационную культуру как «коллективное программирование» [Hofstede, 2001], а С. Роббинз — как «совокупность ключевых характеристик, ценных с точки зрения данной организации» [Роббинз, 2006. С. 320]. Э. Шейн [2008] рассматривает организационную культуру как сложный конструкт, содержащий явные и скрытые компоненты, обеспечивающие единство организации, и выделяет три уровня их проявлений: поверхностный (символический), внутренний (ценностный) и глубинный (поведенческий). Первый уровень представлен наблюдаемыми атрибутами функционирования организации, второй — осознаваемыми ценностями, установками, нормами и правилами, третий — мировоззрением, базовыми верованиями (скрытыми, не всегда осознаваемыми, принимаемыми на веру предположениями), общей психологической атмосферой организации.

Организационная культура выполняет в организации важные функции, в частности идентификационную, адаптивную, интегрирующую, регулирующую, функцию управления качеством трудовой деятельности и отношений [Ashkanasy, Wilderom, Peterson, 2000; Volkova, Chiker, 2020; Роббинз, 2006]. На практике организационная культура проявляется не только в поддержке и реализации организационных ценностей, определенных ролевых моделей и норм поведения и отношений, но и в стиле управления, которого придерживается руководитель, кадровой политике, характере принимаемых управленческих решений, реакциях на возникающие трудности [Волкова и др., 2021].

По-разному определяя содержание и структуру организационной культуры, практически все исследователи едины в признании ее влияния на эффективность организации и продуктивность сотрудников. В данном исследовании мы акцентируем внимание на целях, ценностях и установках руководителей образовательных учреждений и используемых ими практиках создания благоприятной образовательной среды (в том числе на практиках обеспечения психологического благополучия педагогов на рабочем месте, способствующего толерантности

к стрессогенным факторам профессиональной деятельности, профилактике и преодолению организационного стресса).

1.2. Концепция психологического благополучия

Для оценки степени благоприятности образовательной среды для персонала школ и дошкольных учреждений можно использовать концепцию благополучия (*well-being*). Всемирная организация здравоохранения трактует благополучие на рабочем месте как состояние, в котором человек реализует свой потенциал, способен справляться с обычными жизненными стрессами, может продуктивно и плодотворно работать и вносить вклад в жизнь своей организации и социума [World Health Organization, 2013]. По мнению исследователей, благополучие концептуально можно рассматривать в качестве интегрального показателя успешности функционирования личности в профессиональной сфере. В структуре этого конструкта выделяются и тесно взаимосвязаны эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты, характеризующие отношение человека к себе как к профессионалу, к своей профессиональной среде и организационному контексту [Warr, 1990; Лисовская и др., 2021].

Эмпирически выявлены четыре типа благополучия сотрудников, связанные с их отношением к работе и вовлеченностью: «с 9.00 до 17.00», или расслабленные; увлеченные работой, или вовлеченные; трудоголики, или напряженные; выгоревшие, или уставшие [Salanova et al., 2014]. Эти типы благополучия по-разному влияют на психологическое (эмоциональное) состояние сотрудников и результативность их работы, на этом основании исследователи предполагают наличие связи благополучия с проявлениями стресса у сотрудников. В рамках данного исследования нас интересует прежде всего эмоциональный компонент благополучия сотрудников образовательных учреждений, отражающий психологическую составляющую их отношения к воспринимаемому профессиональному и организационному контексту. Феномен психологического благополучия связан с субъективным отношением сотрудника к образовательной среде, он основан на индивидуальном восприятии и личном отношении человека к обстоятельствам его жизни, деятельности и социального функционирования. Несмотря на имеющиеся различия в трактовке психологического и субъективного благополучия, в ряде исследований выявлены положительные корреляционные связи между показателями психологического и субъективного благополучия, свидетельствующие о тесной взаимосвязи данных феноменов и понятий [Kahneman, Diener, Schwarz, 1999; Keyes, Shmotkin, Ryff, 2002].

Среди концепций психологического благополучия наиболее влиятельными являются работы Н. Брэдберна, Э. Динера,

К. Рифф, Р.М. Райана, Э.Л. Деси. Н. Брэдберн [Bradburn, 1969] ввел термин «психологическое благополучие» и определил его как баланс двух видов аффекта — позитивного и негативного. Э. Динер добавил к эмоциональному компоненту, описанному Н. Брэдберном, когнитивный компонент — «удовлетворенность жизнью» и назвал свой концепт «субъективным благополучием» [Diener, 1984]. Дальнейшее развитие концепция психологического благополучия получила в работах К. Рифф, которая определяет этот феномен как интегральный показатель направленности человека на позитивное функционирование, отражающий его субъективное восприятие и оценку своего функционирования с точки зрения вершины потенциальных возможностей человека [Ryff, Keyes, 1995]. К. Рифф выделяет в структуре психологического благополучия шесть компонентов: позитивные отношения с окружающими, автономия, личностный рост, жизненные цели, самопринятие, управление средой (компетентность). Согласно теории самодетерминации Р. Райана и Э. Деси [Ryan, Deci, 2001], психологическое благополучие личности обеспечивается удовлетворением трех базовых потребностей, составляющих основу внутренней мотивации: потребности в автономии, в компетентности и в связанности с другими людьми.

В отечественных публикациях содержится сравнительный анализ концепций субъективного и психологического благополучия и большое внимание уделяется адаптации и валидации методик измерения и оценки психологического благополучия [Осин, Леонтьев, 2020; Леонтьев, 2020; Орлова, 2015; Павлоцкая, 2015].

Таким образом, обобщая рассмотренные подходы, психологическое благополучие можно определить как интегральный феномен, характеризующий позитивное функционирование человека, которое выражается в субъективном переживании удовлетворенности жизнью, реализации собственного потенциала, высокой интегрированности в социум и опосредовано системой отношений личности [Павлоцкая, 2015].

В исследованиях субъективного и психологического благополучия выделяются два направления в поисках факторов, влияющих на благополучие: изучение «внутренних» детерминант уровня благополучия, связанных с самосознанием и особенностями личности, и «внешних» по отношению к личности предикторов, отражающих влияние внешних условий (среды) [Орлова, 2015].

В характеристиках профессиональной и организационной среды исследователи выделяют шесть компонентов, образующих персонифицированный контекст для сотрудников: 1) управляемая рабочая нагрузка; 2) личный контроль над работой;

3) поддержка со стороны коллег и руководителей; 4) позитивные отношения на работе; 5) ясность профессиональной роли; 6) личный контроль за своим участием в организационных изменениях [Guest, Conway, 2004]. В предыдущих исследованиях обнаружена связь разных типов благополучия работников с их профессиональной активностью и стремлением инвестировать свой потенциал в более легкую (простую) или более тяжелую (сложную) работу [Salanova et al., 2014]. Кроме того, установлена взаимосвязь эмоционального (психологического) благополучия с производительностью труда, удовлетворенностью работой и наличием проблем в обучении и профессиональном развитии менеджеров [Hosie, Sevastos, 2010], а также с практиками управления человеческими ресурсами и индивидуальной и организационной производительностью [Guest, 2017]. На основании выбранных теоретических концепций и рассмотренных результатов исследований можно предположить наличие связи удовлетворенности сотрудника каждым из шести перечисленных компонентов профессиональной и организационной среды с его уровнем благополучия на рабочем месте и восприятием стрессогенных обстоятельств (организационного стресса).

1.3. Концепции стресса в организационной среде

Исходя из содержания и условий профессиональной педагогической деятельности, ее можно характеризовать как стрессогенную, вызывающую эмоциональное и психологическое напряжение у педагогических работников общеобразовательных организаций, нередко осложняющую отношения в педагогическом коллективе, нарушающую приемлемый баланс между работой и личной жизнью, чреватую длительным стрессом и профессиональным выгоранием. В составе профессиональной педагогической деятельности имеются трудовые действия, которые сами по себе могут становиться стрессорами. Исследователи определяют совокупность всех стрессовых состояний работника как «стресс на работе» (*job-related stress*) [Cooper, Dewe, O'Driscoll, 2001]. Концепция стресса в организационной среде рассматривает организационные факторы, вызывающие стресс у сотрудников, и анализирует его влияние на эффективность деятельности персонала и организации в целом. В рамках этой концепции выделяются три типа стресса: психологический, организационный и профессиональный.

Целям нашего исследования наиболее релевантна когнитивная теория стресса, существенный вклад в развитие которой внесли исследования Р. Лазаруса и его сотрудников [Lazarus, Folkman, 1984]. В данной концепции психологический стресс рассматривается как взаимосвязь, возникающая между чело-

веком и чрезмерными требованиями среды, которым он не может или затрудняется соответствовать, и оказывающая влияние на способность человека эффективно осуществлять свою деятельность.

Психологический стресс возникает в результате несоответствия личностью требований ситуации с имеющимися у нее ресурсами [Lazarus, Folkman, 1984]. При этом осуществляются два когнитивных процесса — оценка и преодоление (купирование) стресса. Термин «оценка» в данном контексте означает установление значимости/ценности предмета или предъявляемых требований, а «преодоление» (*coping*) — намерения и действия субъекта, направленные на удовлетворение внешних и внутренних требований, приложении соответствующих поведенческих и когнитивных усилий. Именно когнитивная оценка баланса «внешние требования — внутренние возможности» является основным фактором, регулирующим реакцию на стрессоры. Причины возникновения психологического стресса могут быть как внешними (организационными, средовыми), так и внутренними, личностными.

Профессиональный стресс — это напряженное состояние работника, возникающее при воздействии эмоционально отрицательных и экстремальных факторов, связанных с выполняемой профессиональной деятельностью. Различают такие разновидности профессионального стресса, как информационный, эмоциональный и коммуникативный¹. Й. Шарит и Г. Сальвенди [Sharit, Salvendy, 1982] определяют профессиональный стресс как многомерный феномен, выражающийся в физиологических и психологических реакциях на сложную трудовую ситуацию. Исследователи, внесшие существенный вклад в создание теории стресса на рабочем месте [Karasek, Theorell, 1990], установили, что переживание стресса у работников возникает при несбалансированном взаимодействии двух факторов — ответственности и контроля. Можно предположить, что данный механизм возникновения стресса связан с феноменом ролевой перегрузки, выявленным рядом исследователей [Gilbert, De Winne, Sels, 2011; Сереежкина, 2019] и характерным для профессиональной деятельности педагогов и воспитателей.

Отечественные исследователи уделяют много внимания феномену профессионального стресса как в образовательных учреждениях (например, [Лазарева, 2009, Васильченко, Желдоченко, 2017; Петрова, Шкабарина, 2020; Торикова, 2021]), так и в дошкольных организациях [Визитова, 2012; Балык, Макаренко, 2019; Багадаева, 2021]. В результате выявлены такие стрес-

¹ Зеер Э.Ф. (2005) Психология профессий: учеб. пособие для вузов. М.: Академический проект.

согенные факторы, как недостаточная оплата труда и низкий социальный статус педагогической деятельности, ролевой конфликт, нереалистично высокие притязания, нечетко сформулированные служебные обязанности, дефицит времени, деструктивное взаимодействие с администрацией и коллегами, эмоциональные перегрузки. У педагогов дошкольных учреждений отмечены выраженные поведенческие, эмоциональные и когнитивные проявления стресса, например «отсутствие видения альтернативных действий, пассивность, желание переложить ответственность на другого, повышенная тревога, низкая продуктивность деятельности» [Визитова, 2012. С. 6].

В меньшей степени изучен организационный аспект стрессовых явлений в общем образовании, в том числе их специфика в зависимости от типа образовательной организации. Этот дефицит знания мы пытаемся восполнить своим исследованием.

2. Организационный стресс и организационная культура: выбор подходов к исследованию

Для определения влияния внешних факторов, порождающих стресс, используется понятие «организационный стресс» (ОС). Европейское агентство по безопасности и гигиене труда определяет ОС как реакцию человека на несоответствие между восприятием требований, исходящих из организационной среды, и восприятием собственных ресурсов, необходимых для реагирования на эти требования (цит. по [Сережкина, 2019. С. 235]). В эмпирическом исследовании выявлены следующие организационные факторы стресса на рабочем месте: давление жестких требований, непосредственно связанных с выполнением трудовых задач (объем и сложность работы, ее качественные показатели, сроки выполнения и др.); постоянный контроль со стороны руководства; отсутствие поддержки, в том числе от руководителей и коллег; сложные, напряженные взаимоотношения (ссоры, конфликты, буллинг и проч.); ролевой конфликт, связанный с нечетким обозначением рабочих обязанностей или их необоснованным и некомпенсированным расширением; организационные изменения [Сережкина, 2019]. Примеры источников ОС у педагогов многообразны: от незапланированных замещений уроков и изменений в учебных расписаниях до новых форматов отчетов, новых образовательных стандартов и мониторингов качества образования, проверок и вынужденного участия в конкурсах и экспериментах.

В данном исследовании мы сосредоточимся именно на организационном стрессе ввиду его значимости для профессиональной педагогической деятельности. Выявление сильных негативных организационных раздражителей, которые приводят к нарушению эмоционального равновесия, критически важно-

го для деятельности в паре «человек — человек», и оценка личностной уязвимости педагога в отношении таких раздражителей может помочь подобрать для него эффективную стратегию поведения в такой ситуации. Для руководителя организации понимание природы организационных стрессоров — необходимая составляющая принятия решений о том, как нивелировать факторы, провоцирующие стрессовое состояние у работников.

Для анализа организационных стрессоров целесообразно разделить их на три группы: связанные с контекстом труда, с содержанием труда, с межличностными отношениями в коллективе [Сережкина, 2019]. В качестве организационных факторов, которые ведут к психологическому напряжению, исследователи выделяют определенные особенности культуры (например, расхождения между сотрудниками разного статуса в восприятии целей и ценностей) и социально-психологического климата организации (например, конфликтные коммуникации или низкая сплоченность коллектива) [Водопьянова, Старченкова, 2008; Cooper, Dewe, O'Driscoll, 2001; Lee, Jang, 2020].

Согласно модели стресса на рабочем месте, созданной С. Палмером, К. Купером и К. Томасом, возникновение стресса у работника в решающей степени зависит от организационной культуры, поскольку она детерминирует появление и функционирование потенциальных факторов стресса, действие которых обуславливает проявление как индивидуальных, так и организационных симптомов стресса, снижающих эффективность сотрудников и всей организации [Palmer, Cooper, Thomas, 2003; Сережкина, 2019]. Организационными симптомами являются, например, усиление текучести персонала, снижение качества и результативности труда сотрудников, падение их лояльности, ухудшение трудовой дисциплины, абсентеизм. Неслучайно показатель сохранности педагогических коллективов включен в некоторые региональные практики оценки эффективности механизмов управления качеством образования².

Для измерения ОС в данном исследовании использовалась Шкала организационного стресса (*Coping with stress checklist*), разработанная А. Маклином [McLean, 1979] и адаптированная к российской выборке Н.Е. Водопьяновой [2009]. Результатом применения шкалы Маклина становится индекс восприимчивости работника к организационному стрессу (индекс ОС). В перечень содержательных характеристик индекса ОС входят адаптивность сотрудника к изменениям, принятие ценностей других, активность и продуктивность деятельности и проч. Чем

² Распоряжение Комитета по образованию Правительства Санкт-Петербурга от 17.08.2021 № 2314-р.

выше этот показатель, тем более уязвим работник по отношению к организационным рабочим стрессам, переживанию дистресса, эмоциональному выгоранию.

Для анализа организационной культуры выбрана методика Д. Денисона, позволяющая оценить четыре ее составляющие: адаптивность (*adaptability*), миссию (*mission*), согласованность (*consistency*) и вовлеченность (*involvement*), каждая из которых измеряется посредством трех индикаторов (табл. 1). Эти составляющие тесно связаны с показателями эффективности деятельности организации [Gillespie et al., 2008]. Однако в зависимости от установок руководителя характеристики организационной культуры, выделенные в методике Д. Денисона, могут по-разному проявляться в организации. Поэтому в ходе исследования появилась необходимость провести интервьюирование руководителей образовательных организаций с целью выявления их установок в отношении обеспечения атмосферы психологического благополучия, снижения организационного стресса и элементов организационной культуры из модели Д. Денисона.

Таблица 1. **Индикаторы и составляющие организационной культуры в модели Д. Денисона (адаптировано из [Gillespie et al., 2008])**

Составляющие культуры организации	Индикаторы	Определение
Вовлеченность	Сотрудники преданы своей работе, чувствуют себя сопричастными общему делу и вносят вклад в развитие организации	
	Возможности для развития	Организация постоянно инвестирует в развитие знаний и навыков сотрудников, чтобы оставаться конкурентоспособной и удовлетворять потребности стейкхолдеров
	Ориентация сотрудников на работу в команде	Большое значение придается совместной работе по достижению общих целей, за осуществление которых все сотрудники чувствуют себя ответственными
	Предоставление полномочий	Сотрудники наделены необходимыми полномочиями, у них достаточно личной инициативы и способностей, чтобы самостоятельно управлять своей работой. Предоставление сотрудникам должного объема полномочий создает у них чувство сопричастности и ответственности перед организацией
Согласованность	Наличие организационных систем и процессов, способствующих согласованности и эффективности	
	Интеграция и координация действий	Подразделения организации способны эффективно взаимодействовать для достижения общих целей. Организационные барьеры не мешают выполнению работы

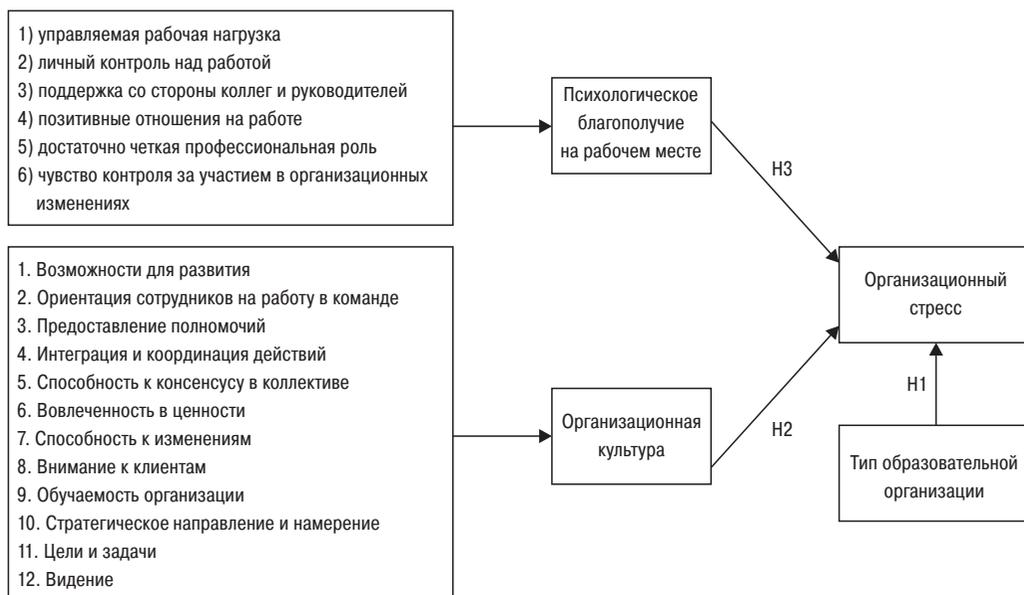
Составляющие культуры организации	Индикаторы	Определение
	Способность к консенсусу в коллективе	В организации достигается согласие по важным вопросам: существует базовый уровень согласия и способность преодолевать разногласия, когда они возникают
	Вовлеченность в ценности	Члены организации разделяют общую систему ценностей, которая создает сильное чувство идентичности и четкий набор ожиданий
Адаптивность	Способность организации трансформироваться в ответ на изменения внешней среды или запросы стейкхолдеров	
	Способность к изменениям	Способность организации адаптироваться к внешней среде: быстро реагировать на текущие изменения, а также предвидеть будущие вызовы
	Внимание к клиентам	Способность организации анализировать потребности клиентов (обучающихся и их родителей или законных представителей), учитывать их замечания и пожелания, своевременно реагировать на них, а также предвидеть будущие запросы. Внимание к клиентам отражает степень, в которой организацией движет стремление удовлетворить их потребности
	Обучаемость организации	Способность организации собирать и интерпретировать сигналы из окружающей среды для стимулирования соответствующих инноваций, получения знаний и развития потенциала сотрудников
Миссия	Определяет направления развития, социальную роль и другие значимые ориентиры, которые позволяют понять, зачем организация существует и к чему стремится	
	Стратегическое направление и намерение	Отражает долгосрочные цели и направления деятельности организации, которые помогают сотрудникам понять значимость их работы
	Цели и задачи	Показывает, насколько поставленные руководством цели понятны и измеримы
	Видение	Создает образ организации в будущем, который могут разделять или не разделять ее сотрудники

3. Выдвижение гипотез

Цель исследования — выявить взаимосвязь между индексом ОС у педагогов дошкольных и общеобразовательных учреждений и организационной культурой этих учреждений с учетом установок руководителей организаций в отношении формирования благополучия на рабочем месте. Другими словами, мы намерены доказать, что организационная культура образова-

тельной организации является предиктором организационного стресса у педагогов. В ходе теоретического анализа проблемы сформулированы общая и частные гипотезы, которые представлены в виде исследовательской модели (рис. 1).

Рис 1. Исследовательская модель



Общая гипотеза: существует взаимосвязь между индексом восприимчивости сотрудников дошкольных и общеобразовательных организаций к организационному стрессу и восприятием ими характеристик организационной культуры.

Частные гипотезы конкретизируют свойства данной взаимосвязи.

H1 Восприимчивость к ОС в педагогических коллективах образовательных организаций может различаться:

- *H1a* внутри одного типа образовательных организаций (дошкольные или общеобразовательные);
- *H1b* между типами образовательных организаций (дошкольные и общеобразовательные).

H2 Индикаторы организационной культуры по модели Д. Денисона являются предикторами ОС.

- *H2a* Существует обратная связь между показателями ОС и индикаторами организационной культуры: низкие показатели ОС детерминируют более высокие индикаторы организационной культуры.

НЗ Установки руководителей образовательных организаций и реализуемые ими практики обеспечения благополучия оказывают влияние на индекс ОС у педагогов.

**4. Дизайн
и методы
исследования**

Опрос проводился в онлайн-формате на платформе *Google* в январе и апреле 2021 г. Перед анкетированием руководителей организаций с ними проведены интервью, в результате которых сформулированы и согласованы определенные исследовательские нормы и процедуры: исключительно добровольный характер участия в опросах; анонимность сведений, полученных в ходе анкетирования; закрытость результатов анкетирования для органов управления образованием. Руководители получили разъяснения по каждому из 85 пунктов анкеты. Итоговый опросник состоял из трех блоков: Шкала организационного стресса Маклина; адаптированный Опросник организационной культуры по модели Д. Денисона; блок социально-демографических характеристик респондентов (пол, возрастная категория, стаж работы в организации, должность). Однофакторный тест Хармана (*Harman's single-factor test*) использовался для контроля предвзятости ответов [Podsakoff et al., 2003], так как педагоги привыкли к прохождению разного рода диагностик и достаточно часто дают социально одобряемые ответы. Для нашей выборки общая дисперсия, полученная по одному фактору, составила 42,25%, что составляет менее 50% дисперсии всех переменных, поэтому эффекты смещения не являются существенной проблемой для полученных данных. В результате опроса выявлены образовательные учреждения с индексом ОС у сотрудников ниже среднего значения и установлено, что атмосфера в детских садах более гомогенна, чем в школах, в отношении стресс-факторов.

Следующим этапом исследования стало проведение глубинных интервью с руководителями общеобразовательных организаций, участие в них было добровольным. Тему встречи обозначили как «Результаты исследования организационной культуры школы». Интервью проводилось в виде свободной беседы и продолжалось от получаса до трех часов. Интервьюер знакомил руководителя организации с результатами исследования организационной культуры, а также разъяснял ему содержание понятия «организационный стресс», после чего спрашивал у респондента, испытывал ли он сам организационный стресс и какие положительные или отрицательные последствия имело это переживание. Затем ход обсуждения смещался к личному опыту руководителя, ему предлагалось вспомнить две-три характерные черты организации с высоким уровнем ОС из числа тех, в которых руководитель прежде работал. На этом этапе интервьюер возвращался к диаграмме Денисона и задавал вопрос

о приоритетах сотрудников в отношении развития организации — свойственно ли им осознание общей ответственности за дело или стремление к изменениям. В конце беседы интервьюер спрашивал, какие действия совершает руководитель, чтобы снизить уровень стресса у своих сотрудников в настоящее время.

Примерные вопросы, с помощью которых интервьюер направлял и структурировал беседу с руководителями организаций:

Вам приходилось работать в организации с высоким уровнем организационного стресса?

Испытывали ли вы сами организационный стресс?

Какие две-три характерные черты подобной организации вам запомнились?

Можно ли говорить, что для этой организации было скорее характерно осознание общих ценностей и систем, ответственность за общее дело, нежели способность к изменениям и осознанное развитие?

Было ли это состояние вызвано факторами внешней или внутренней среды?

Делаете ли вы что-то, чтобы снизить уровень организационного стресса у своих сотрудников и повысить их психологическое благополучие?

Содержательный анализ транскрибированных записей интервью использовался для определения показателей психологического благополучия на рабочем месте. Дополнительно в ряде организаций были получены данные об уровне текучести персонала за последние три года.

Проверка методик осуществлялась на основе конфирматорного факторного анализа в пакете *lavaan* программы *R Studio*, для которого анализировались следующие критерии согласия модели с данными: критерий χ^2 , квадратный корень среднеквадратичной ошибки аппроксимации с его 90%-ным доверительным интервалом (RMSEA [90% CI]), сравнительный индекс согласия (CFI), индекс Такера — Льюиса (TLI), стандартизированный корень среднеквадратического остатка (SRMR). Следующие рекомендуемые критерии применялись для установления пригодности моделей: CFI, TLI > 0,90, RMSEA < 0,06, SRMR < 0,08 [Hooper, Coughlan, Mullen, 2008; Van de Schoot, Lugtig, Hox, 2012].

Статистическая обработка данных проводилась с использованием программного обеспечения STATA/MP 17. Для определения различий между группами по индексу ОС и индикаторам организационной культуры выполнен дисперсионный анализ (ANOVA) и применен *t*-критерий Стьюдента соответственно.

Влияние индикаторов организационной культуры на индекс ОС определялось на основе регрессионного анализа. Анализ организационной культуры школ по выраженности ОС проводился на основании многомерного дисперсионного анализа (MANOVA). По материалам интервью с руководителями школ, в которых индекс ОС оказался ниже среднего значения по пятибалльной шкале, выявлены практики формирования психологического благополучия.

4.1. Описание выборки

Исследование проводилось в образовательных организациях Невского района Санкт-Петербурга — одного из самых крупных районов с численностью населения 538,3 тыс. человек. В базу исследования вошли организации общего образования: детские сады и школы. Несмотря на то что дошкольное образование не является обязательным, функционал педагога дошкольной образовательной организации во многом совпадает с функционалом педагога школы и включает ответственность за безопасность детей в течение рабочего (учебного) дня, за их жизнь и здоровье, а также реализацию образовательной программы, организацию воспитательной деятельности, вовлечение воспитанников в различные виды активности, учет посещаемости и заполнение иных форм текущей отчетности. Для обеспечения репрезентативности выборки в базу исследования включена частная образовательная организация, так как в год проведения исследования в Санкт-Петербурге функционировали около 78 частных школ, что составляет примерно 1/10 общего числа общеобразовательных организаций, а в Невском районе было три учреждения данного типа. Соответственно одна частная школа — это 30% учреждений данного типа в исследуемом районе.

В выборку вошли 457 педагогических работников из 18 образовательных организаций, среди которых восемь реализуют образовательные программы дошкольного образования (детские сады), девять — образовательные программы начального общего, основного общего и среднего общего образования (общеобразовательные школы) и одна представляет собой частное образовательное учреждение. Все организации закодированы: ДОУ1–ДОУ8 — дошкольные организации, ОУ9–ОУ17 — школы, ЧОУ — частная образовательная организация. Выборку можно считать репрезентативной: в опросе приняли участие педагоги и руководители образовательных организаций, реализующих все возможные уровни и виды образовательных программ дошкольного, общего среднего и детского дополнительного образования.

Анкета направлялась руководителю образовательной организации, который распространял ссылку через цифровую среду организации только сотрудникам, для которых образова-

тельная организация является основным местом работы. При указании должности значительная доля респондентов определила ее как «иную». В школах к педагогическому персоналу помимо учителей относятся инструкторы, музыкальные руководители (концертмейстеры), педагоги-библиотекари, педагоги-психологи, социальные педагоги, учителя-дефектологи, учителя-логопеды, а также сотрудники, имеющие педагогическую нагрузку или иным образом вовлеченные в процесс обучения и воспитания. В дошкольных образовательных организациях свою должность как «иную» указали помощники воспитателей.

Для всех респондентов образовательная организация является основным местом работы, следовательно, их рабочая нагрузка распределялась в соответствии с действующим законодательством РФ. Возрастная структура выборки и профессиональный опыт респондентов вполне типичны для системы дошкольного и школьного образования: абсолютное большинство среди педагогов составляют женщины (90,8%), самая многочисленная когорта — респонденты в возрасте старше 45 лет (41,1%). Педагогические работники школ составили 66,3% выборки (табл. 2).

Таблица 2. Характеристика выборки исследования

Характеристика	Численность (человек)	Доля в выборке (%)
<i>Пол</i>		
Мужчины	42	9,19
Женщины	415	90,81
<i>Возраст</i>		
От 46 до 65 лет	188	41,14
От 36 до 45 лет	130	28,45
От 25 до 35 лет	104	22,75
От 18 до 24 лет	35	7,66
<i>Стаж работы в организации</i>		
Менее 1 года	49	10,72
1–3 года	128	28,01
4–10 лет	143	31,29
Более 11 лет	137	29,98
<i>Тип организации</i>		
Детский сад	154	33,70
Школа	303	66,30
<i>Должность</i>		
Директора	6	1,31

Окончание табл. 2

Характеристика	Численность (человек)	Доля в выборке (%)
Заместители директора по воспитательной работе, по учебно-воспитательной работе	28	6,13
Заведующие отделением дополнительного образования детей	5	1,09
Методисты	3	0,66
Педагоги дополнительного образования и педагоги-организаторы	20	6,57
Учителя/воспитатели	247	54,05
Другие специалисты, вовлеченные в учебный/ воспитательный процесс	138	30,20

4.2. Проверка методики Д. Денисона

Организационная культура образовательных организаций оценивалась на основании модели Д. Денисона [Денисон и др., 2013]. Опросник был разработан для бизнес-среды, тем не менее он уже применялся отечественными учеными для анализа университетов [Демин, 2017], вариант этого опросника использован в магистерском исследовании по школам³. Для целей нашего исследования утверждения опросника адаптированы для образовательных организаций (Приложение 1). Опросник включает 60 утверждений, степень своего согласия с ними респонденты оценивали по пятибалльной шкале Лайкерта (1 — «абсолютно не согласен», 5 — «полностью согласен»). Проверка качества шкалы осуществлялась с использованием конфирматорного факторного анализа. Модель, в которой утверждения сначала были сгруппированы в индикаторы, а затем в сегменты организационной культуры, показала значимые результаты согласованности: $\chi^2 = 3847,4$, $df = 1680$, $RMSEA = 0,053$, 90% CI [0,051, 0,055], $SRMR = 0,039$, $CFI = 0,903$, $TLI = 0,9$, $p < 0,001$. Коэффициенты альфа Кронбаха для полученных шкал превышали пороговое значение 0,7 (Приложение 1).

4.3. Проверка Шкалы организационного стресса

Для измерения восприимчивости педагогических работников к ОС использовалась Шкала организационного стресса (*Coping with stress checklist*), разработанная А. Макклином [McLean, 1979] и адаптированная к российской выборке Н.Е. Водопьяновой [2009]. Выбор данного инструмента обусловлен тем, что он дает возможность оценить общий индекс организационного стресса, принимая во внимание такую личностную характеристику,

³ Смирнова О.Ю. (2014) Модель Денисона в управлении образовательной организацией: анализ управленческого кейса: дис. магистра. СПб.: НИУ ВШЭ.

как умение общаться, учитывая ценности других людей, — эта способность актуальна в школьной среде, где взаимодействуют представители разных культур и разных слоев общества. Кроме того, данная шкала оценивает гибкость поведения в отношении к активным формам отдыха для восстановления жизненных сил, а также самооценку рабочей ситуации [McLean, 1979; Водопьянова, 2009]. Таким образом, Шкала организационного стресса дает представление как о навыках социального взаимодействия, так и о личностном благополучии респондента.

Оригинальный опросник состоит из 20 утверждений, степень своего согласия с которыми респонденты оценивали по пятибалльной шкале, и суммарная оценка, рассчитанная на основании ключа, представляет собой общий индекс организационного стресса. В ходе оценки качества шкалы посредством конфирматорного факторного анализа из нее были исключены пять утверждений: «После окончания рабочего дня я продолжаю думать о незавершенных или предстоящих рабочих делах»; «Часто в моей работе я берусь за большее, чем могу успеть сделать в реальное время»; «В выходные дни я активно отдыхаю»; «Кроме работы я успеваю заняться многими другими интересными для меня делами в разных областях (развлечения, хобби, творчество...)»; «Я расстраиваюсь, когда дело не получается так, как я хочу». Оставшиеся 15 утверждений продемонстрировали значимые показатели согласованности: ($\chi^2 = 200,67$, $df = 83$, $RMSEA = 0,056$, $90\% CI [0,046, 0,066]$, $SRMR = 0,053$, $CFI = 0,929$, $TLI = 0,91$, $p < 0,001$) и надежности (альфа Кронбаха 0,755), и были использованы для дальнейшего анализа (Приложение 2). Так мы получили дополнительный «косвенный» результат исследования: для оценки индекса восприимчивости к ОС у сотрудников образовательных организаций можно использовать сокращенную версию Шкалы организационного стресса Маклина, ускоряя сбор информации.

5. Результаты исследования

5.1. Сравнительный анализ индекса организационного стресса в разных типах образовательных организаций

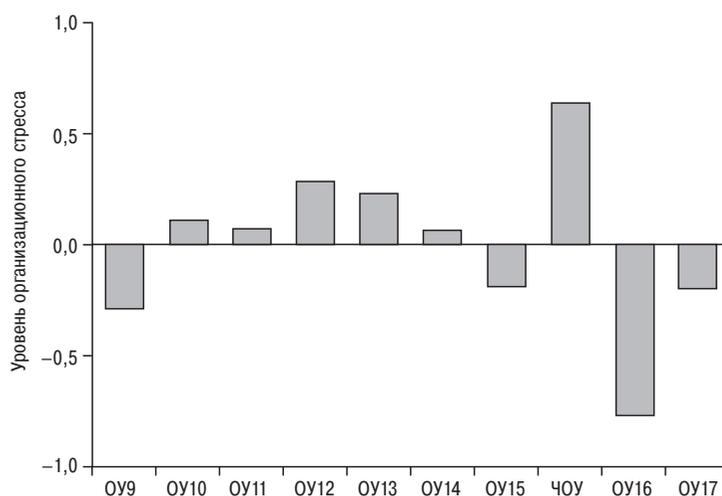
Для проведения статистического анализа все переменные переведены в стандартизированные значения ($M = 0$, $SD = 1$) [Наследов, 2013]. Для проверки частной гипотезы (H_{1a}) о различиях в индексах ОС между учреждениями одного типа выполнен дисперсионный анализ, в ходе которого установлено, что:

- (1) исследуемые детские сады не различаются статистически значимо по индексу ОС ($F(7,146) = 1,53$, $p = 0,163$);
- (2) исследуемые школы статистически значимо различаются по индексу ОС ($F(9,293) = 3,12$, $p = 0,0013$);
- (3) сильнее других категорий педагогического персонала подвержены организационному стрессу сотрудники частного образовательного учреждения.

Из графической интерпретации стандартизированных значений индекса ОС по каждой школе, представленных на рис. 2, видно, что этот показатель ниже среднего значения в образовательных учреждениях ОУ9, ОУ15, ОУ16 и ОУ17, а наиболее высок у педагогов частного образовательного учреждения (ЧОУ). При этом в образовательных организациях с самым высоким индексом ОС (ОУ12 и ЧОУ) зафиксирована и самая сильная текучесть персонала за трехлетний период (16 и 29% соответственно), в то время как в школе с самым низким индексом ОС (ОУ16) этот показатель составил за тот же период всего 7%.

Таким образом, по восприимчивости педагогического персонала к организационному стрессу детские сады представляют собой достаточно гомогенную группу: сотрудники разных дошкольных учреждений не различаются статистически значимо по индексу ОС. Среди школ, напротив, выявлены организации, сотрудники которых толерантны к организационным стресс-факторам: их показатели по индексу ОС значимо ниже, чем в других образовательных учреждениях данной группы.

Рис. 2. Распределение школ по индексу организационного стресса



Статистически значимых различий по индексу ОС между детскими садами и школами не обнаружено ($F(1,455) = 0,39$, $p = 0,535$). Следовательно, частная гипотеза Н16 не подтверждается.

Первая частная гипотеза подтвердилась частично, а именно: статистически значимые различия по индексу ОС выявлены по типу «общеобразовательное учреждение» и не выявлены по типу «дошкольное учреждение»; не выявлено различий по индексу ОС между образовательными и дошкольными учреждениями.

Дошкольные учреждения оказались более однородны по восприятию сотрудниками организационных стрессовых факторов.

5.2. Анализ влияния организационной культуры на индекс организационного стресса

Для проверки второй частной гипотезы (H2) выполнен регрессионный анализ с индексом ОС в качестве зависимой переменной. Индикаторы организационной культуры использованы в качестве предикторов. Данные, полученные в школах и детских садах, анализировались отдельно. Мультиколлинеарность измерена через VIF (*variance inflation factor*), значения которых для индикаторов организационной культуры не превышают 10 (табл. 3). На основе регрессионной модели для школ установлено, что индикаторы организационной культуры статистически значимо предсказывают индекс ОС ($F(12,290) = 10,63, p < 0,0001$) и объясняют 30,5% его изменений. В детских садах регрессионный анализ также показал статистическую значимость влияния индикаторов организационной культуры по модели Д. Денисона на индекс ОС ($F(12,141) = 5,58, p < 0,0001$) с объяснением 32,2% его вариативности. Тем самым подтверждена вторая частная гипотеза исследования (табл. 3).

Таблица 3. Предикторы организационного стресса в школах и детских садах

Предикторы	Детские сады (n = 154)				Школы (n = 303)			
	M	(SD)	β	VIF	M	(SD)	β	VIF
Способность к изменениям	4,21	(0,66)	1,07	2,52	4,11	(0,68)	-0,26	3,04
Внимание к клиентам	4,18	(0,61)	-0,01	2,37	3,98	(0,60)	-0,23	2,09
Обучаемость организации	4,19	(0,74)	-1,33	4,48	4,07	(0,78)	-0,95	4,55
Стратегическое направление и намерение	4,38	(0,73)	-2,56	6,16	4,27	(0,76)	-0,20	4,39
Цели и задачи	4,27	(0,82)	2,55	8,95	4,22	(0,77)	-1,35	7,67
Видение	4,28	(0,79)	1,39	7,21	4,19	(0,76)	-0,80	5,83
Интеграция и координация действий	4,16	(0,71)	1,23	4,81	4,06	(0,71)	-0,37	3,86
Вовлеченность в ценности	4,17	(0,73)	1,85	5,22	4,02	(0,73)	0,06	4,36
Способность к консенсусу в коллективе	4,28	(0,75)	-8,09**	6,68	4,10	(0,81)	-2,31*	5,54
Предоставление полномочий	4,13	(0,72)	0,49	2,96	4,02	(0,64)	-0,30	3,02
Возможности для развития	4,02	(0,87)	-0,60	7,92	3,96	(0,79)	1,55	5,27
Ориентация сотрудников на работу в команде	4,18	(0,83)	-0,66	4,76	4,03	(0,82)	-0,42	5,65
R^2			0,322				0,305	

Примечание: * $p < 0,05$, ** $p < 0,001$; M — средние значения, SD — стандартные отклонения, β — коэффициент регрессии, VIF — *variance inflation factor*, R^2 — коэффициент детерминации.

Во всех исследуемых организациях такой индикатор организационной культуры, как способность к консенсусу в коллективе, оказался статистически значимым предиктором снижения индекса ОС. Причем в детских садах он ($\beta = -8,09, p < 0,0001$) почти в 4 раза сильнее, чем в школах ($\beta = -2,31, p = 0,25$).

Д. Денисон считает одной из составляющих способности коллектива к консенсусу умение преодолевать разногласия, когда они возникают [Денисон и др., 2013]. Преимущество педагогов детских садов в способности к консенсусу перед педагогами школ, возможно, объясняется, во-первых, тем, что трудовые, в том числе педагогические, коллективы в детских садах гораздо малочисленнее, чем в школах, — в 2 и более раза. Негативная информация в малых коллективах распространяется быстро, и любые конфликты становятся известны многим, что, вероятно, оказывает еще более сильное влияние на индекс ОС. Во-вторых, дошкольные трудовые коллективы гораздо более однородны и по содержанию работы, и по составу персонала, что позволяет быстрее преодолевать разногласия.

В любом случае умение руководителя формировать организационные нормы коллегиального принятия решений и обсуждения вопросов по текущей деятельности в коллективе будет способствовать снижению восприимчивости педагогов к ОС.

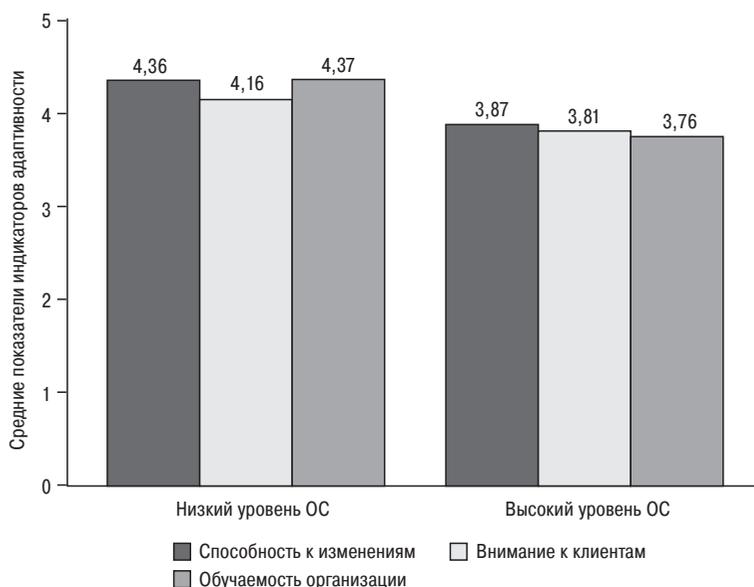
5.3. Анализ организационной культуры

Чтобы понять, какие особенности внутренней среды учреждения могут объяснить отсутствие значимых различий персонала детских садов по индексу ОС, мы сравнили индикаторы организационной культуры в школах и детских садах на основании *t*-критерия Стьюдента. Средние значения и стандартные отклонения по индикаторам организационной культуры представлены в табл. 3. В целом в детских садах все эти показатели выше, чем в школах, но только три индикатора — внимание к клиентам ($t(455) = 3,33, p = 0,001$), вовлеченность в ценности ($t(455) = 2,16, p = 0,032$) и способность к консенсусу в коллективе ($t(455) = 2,24, p = 0,026$) — статистически значимо различаются между данными типами образовательных учреждений. Таким образом, можно предположить, что развитие клиентоориентированности, которое тесно связано с пониманием ценностей образовательного учреждения, а также формирование норм коллегиального принятия решений по важным для организации вопросам способствуют росту толерантности сотрудников к организационным стресс-факторам.

В целях дополнительного анализа особенностей восприятия организационной культуры сотрудниками школ все образовательные учреждения данного типа были разделены на две группы: с показателями индекса ОС ниже нуля (или ниже сред-

него значения) (ОУ9, ОУ15, ОУ16 и ОУ17) и выше нуля (или выше среднего значения) (ОУ10, ОУ11, ОУ12, ОУ13, ОУ14 и ЧОУ) (см. рис. 2). Сравнение индикаторов организационной культуры в группах школ, различающихся индексом ОС, показало, что по всем составляющим организационной культуры средние значения в школах, где индекс ОС ниже среднего, выше, чем в образовательных учреждениях с более высокими показателями по индексу ОС (рис. 3, 4, 5, 6).

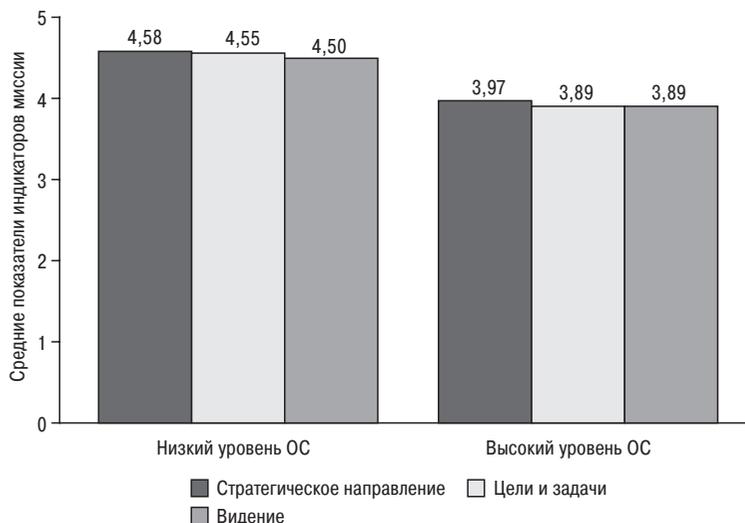
Рис. 3. Распределение средних показателей индикаторов адаптивности как составляющей организационной культуры по модели Д. Денисона в школах с высоким и низким индексом ОС



Полученные данные согласуются с результатами проведенных ранее исследований, в которых установлена отрицательная взаимосвязь между индексом ОС и когнитивной оценкой потенциала организации [Водопьянова, Старченкова, 2008].

Адаптивность (рис. 3), возможно, является базовой составляющей организационной культуры для школы, развивающейся в новых условиях. В последние три десятилетия школа находится в непрерывном процессе изменений по формальным (законы, стандарты, контракты и проч.) и не столь очевидным признакам. Успешно отвечать на эти вызовы и инкорпорировать их в собственную культуру возможно при достаточном уровне адаптивности организации к изменениям, при наличии у персонала обучаемости навыкам преодоления трудностей с пользой для своего развития. Чем слабее обучаемость преодолению препятствий, тем выше уровень стресса при появлении каждой новой задачи. Наиболее глубокие различия между груп-

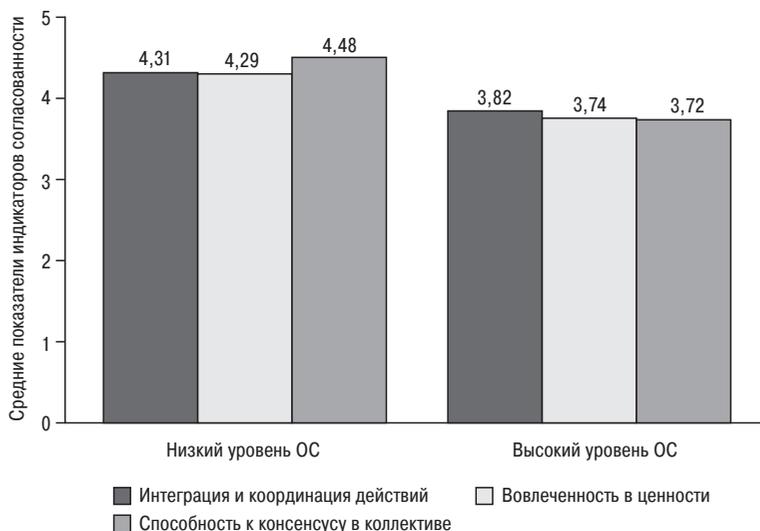
Рис. 4. Распределение средних показателей индикаторов миссии как составляющей организационной культуры по модели Д. Денисона в школах с высоким и низким индексом ОС



пами школ с низким и с высоким индексом ОС выявлены именно по индикатору «обучаемость организации».

Наиболее высокие значения индикаторов в обеих группах школ получены по составляющей организационной культуры «миссия» (рис. 4). Миссия определяет направление развития организации, принимается школьным сообществом и официально декларируется как решение о смысле и об общем назначении деятельности данного образовательного учреждения. Как правило, миссия формулируется в программе развития школы на определенный период и принимается всем сообществом в качестве девиза школьной жизни на этот период. Эта составляющая организационной культуры хорошо «отработана» в школах и является обязательной. Возможно, именно поэтому она получила самые высокие показатели индикаторов в обеих группах школ. Однако именно по этой составляющей организационной культуры наблюдаются самые сильные различия всех индикаторов между группами более и менее стрессоустойчивых школ. Высокий уровень ОС напрямую связан с непониманием педагогами поставленных руководством целей и задач, с неприятием или просто отсутствием образа будущего своей школы. В школах с открытой, понятной, обсуждаемой и совместно разрабатываемой программой развития, в которой и формулируется миссия, педагоги вовлечены в базовые процессы развития, они понимают свою роль в достижении поставленных целей, в таких школах восприимчивость в стрессу значительно ниже.

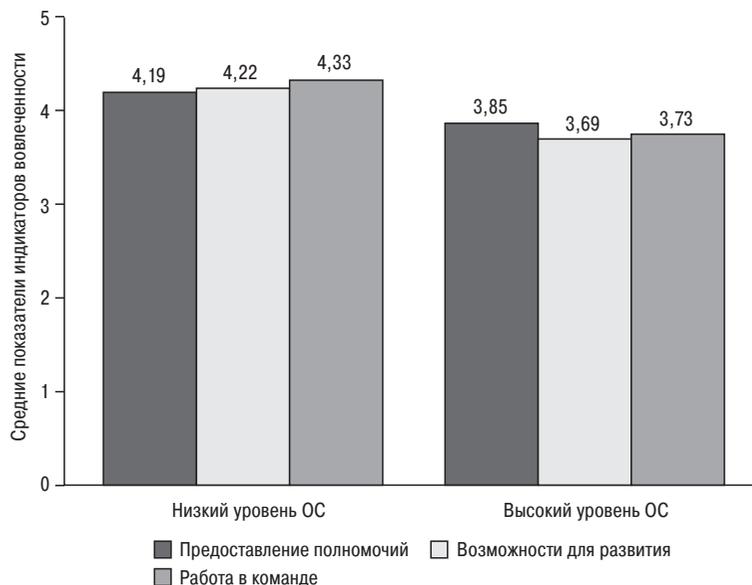
Рис. 5. Распределение средних показателей индикаторов согласованности как составляющей организационной культуры по модели Д. Денисона в школах с высоким и низким индексом ОС



Среди индикаторов согласованности как составляющей организационной культуры (рис. 5) наиболее сильные различия между двумя группами школ наблюдаются по способности к консенсусу в коллективе, т.е. по наличию базового уровня согласия и способности преодолевать разногласия. При этом в группе школ с низким уровнем ОС способность к консенсусу имеет самый высокий показатель из трех индикаторов согласованности ($M = 4,48$), а в группе с высоким ОС — самый низкий ($M = 3,72$). Таким образом, отсутствие в коллективе навыка (культуры) договариваться друг с другом — это базовый признак высокого уровня восприимчивости к стрессу. Согласованность можно считать одной из характеристик социального капитала коллектива, она обеспечивает плотность профессиональных и неформальных связей, высокий уровень которых — предиктор успешной деятельности школы и высоких академических результатов обучающихся [Ушаков, 2013].

В группе школ с низкой восприимчивостью к ОС самые низкие показатели среди индикаторов вовлеченности (рис. б) — по индикатору «предоставление полномочий» ($M = 4,19$). Это практически самый низкий показатель из всего пула 12 индикаторов по Д. Денисону, с ним конкурирует лишь индикатор «клиентоориентированность» ($M = 4,16$). То есть даже в стрессоустойчивых школах сотрудники считают, что у них нет достаточных полномочий для самоуправления в профессиональной деятельности. В группе школ с высоким ОС самые низкие показатели по-

Рис. 6. Распределение средних показателей индикаторов вовлеченности как составляющей организационной культуры по модели Д. Денисона в школах с высоким и низким индексом ОС



лучены по индикатору «возможности для развития» ($M = 3,69$). Это объяснимо: организационная культура таких школ выстроена «нейтрально» по отношению к своим сотрудникам, школа не инвестирует в развитие педагогов, не стимулирует их к формированию новых компетенций для собственного развития и развития школы. Равнодушие организации к сотрудникам порождает ответное равнодушие. В результате, не чувствуя себя причастными к достижению общих целей и решению общих задач, педагогические сотрудники лишаются возможности использовать свой потенциал, могут чувствовать себя лишними для организации, что создает стрессогенную атмосферу неустойчивости и неопределенности.

В результате многомерного дисперсионного анализа установлены статистически значимые различия в восприятии участниками исследования элементов организационной культуры в зависимости от принадлежности к группе с высоким или низким уровнем стресса ($p < 0,001$). Тем самым мы подтверждаем частную гипотезу (H2a) о том, что низкие показатели ОС детерминируют более высокие индикаторы организационной культуры, и переходим к следующему этапу исследования по выявлению установок директоров школ с индексом ОС ниже среднего относительно формирования психологического благополучия на рабочем месте.

5.4. Установки директоров школ в отношении снижения организационного стресса и формирования психологического благополучия на рабочем месте

Транскрибированные записи интервью руководителей тех образовательных учреждений, в которых индекс ОС ниже среднего (ОУ9, ОУ15, ОУ16 и ОУ17), использованы для выделения практик, применяемых руководителями с целью снижения ОС и формирования психологического благополучия на рабочем месте. Во всех четырех интервью зафиксированы направления деятельности, которые соответствовали шести компонентам психологического благополучия [Guest, Conway, 2004].

Так, поддержку со стороны коллег и руководителей упомянули все четыре руководителя, причем в школе с самым низким индексом стресса директор вернулся к этому направлению три раза в ходе интервью:

Человек должен понимать, что его на рабочем месте уважают, защищают, ценят, любят, поймут, это даст ему чувство спокойствия (директор ОУ9).

Вторым по частоте упоминания компонентом психологического благополучия стали позитивные отношения на работе — обеспечивая такие отношения в школе, руководители создают атмосферу с низким индексом стресс-факторов.

Ко мне могут прийти совершенно спокойно, когда у них есть какая-то проблема. Они приходят ко мне работать с личностью, с проблемами — семейными, домашними, чтобы мы эту проблему решили вместе. Важно мое человеческое к ним отношение, заинтересованность (директор ОУ16).

Составной частью позитивных отношений на работе является вовлечение сотрудников в совместную творческую деятельность как эффективная практика, направленная на снижение ОС.

Принцип «делай как я». Ребята, я от вас ничего не жду. Хотите быть со мной — мы сядем за круглый стол, мы вместе подумаем, мы распределим обязанности, и я буду выполнять обязанности наравне с вами. Собственно говоря, у нас начинался китайский и начиналось бизнес-образование. И вот этот вот принцип: смотрите, я иду, вы готовы идти вместе со мной? (директор ОУ9)

На третьем месте по частоте упоминаний в ходе интервью стал такой компонент психологического благополучия, как контроль за участием в организационных изменениях. Однако только трое из четырех руководителей говорили в интервью о необходимости включать коллектив в обсуждение организационных изменений.

Я привожу в пример какие-то факты, какие-то аргументы, показывая, что это нужное дело, что это действительно им надо (директор ОУ16).

Руководитель школы с самым низким индексом ОС также упомянул о четкости профессиональной роли и личном контроле над работой.

Мне кажется, не нужно это постоянно подтверждать, достаточно, чтобы люди знали [свои роли] (директор ОУ16).

Если смотреть на количество жалоб, которые поступают на сотрудников или на организацию, в принципе мы работаем. Если родитель доходит до меня для решения проблемы — это нехорошо. Учителя должны отработать на своем уровне этот вопрос (директор ОУ16).

Понятный рабочий режим назван в интервью важным элементом психологического благополучия только один раз:

Первый фактор — это четкое понятие того, что будет происходить с расписанием (директор ОУ9).

В ходе интервью руководители описывали организационный стресс как проблему, с которой они сталкиваются в работе, и меры по его сокращению.

Я хочу, чтобы коллектив на работу ходил с удовольствием. Поэтому мы организуем разнообразные мероприятия для учителей, на кораблике плаваем по Неве три часа. Стресса людям хватает и вне школы, поэтому я в силу своей должности и в силу человеческих качеств стремлюсь создать комфортные отношения в коллективе (директор ОУ15).

Руководители стремятся обеспечить функционирование организации по единым для сотрудников и администрации и общепринятым правилам, сами активно вовлекаются в решение сложных ситуаций.

Конечно, есть такие моменты, не может быть человек постоянно согласным. У нас бывают расхождения. Вот я говорю классному руководителю: у тебя в классе есть ребенок — ты всех любишь, кроме него. А в ответ классный руководитель говорит, что это не так. Я предлагаю: а ты попробуй изменить свое отношение к нему. Он перестал кричать на уроке, перестал разговаривать — все, прекрасный ребенок. Ну, уволить,

конечно, можно, но это твой крайний случай. Другого решения быть не может. А если у человека несогласие свое, такого человека нужно переориентировать и обратить на свою сторону (директор ОУ16).

В интервью руководителей тех школ, в которых выявлен высокий уровень ОС, не прозвучали установки на формирование психологического благополучия. Эти руководители либо ограничиваются эмоциональным реагированием на стрессовые ситуации, либо склонны привлекать для снижения ОС внешние ресурсы.

Мы можем позволить себе порычать, еще что-нибудь, но, понимая это и принимая это, мы так живем, так выстраиваем педагогическую и управленческую политику (директор ОУ11).

Человек не готов к изменениям, он против всего нового, а в жизни всегда что-то происходит, особенно у нас, и он не может найти выход. И поэтому, конечно, на самом деле это хорошая была бы мысль, если бы в школе были педагоги-психологи для учителей или больше было бы в этом плане работы (директор ОУ12).

Таким образом, данные, полученные из интервью руководителей, подтверждают третью гипотезу нашего исследования — о том, что установки руководителей образовательных учреждений и реализуемые ими практики обеспечения психологического благополучия на рабочем месте оказывают влияние на восприятие сотрудниками организационных стресс-факторов. Такие элементы организационной культуры, как понимание важности преодоления конфликтов, общность представлений о допустимом и недопустимом, готовность руководства действовать в соответствии с декларируемыми ими ценностями и взглядами, прозрачность правил и механизмов управления, а также свобода в распространении информации и вовлечение максимального числа сотрудников в разработку и реализацию планов организации, создают благоприятный психологический климат и способны снизить индекс организационного стресса, а также повысить уровень психологического благополучия сотрудников.

6. Ограничения исследования

Несмотря на уникальность собранных качественных и количественных данных, исследование имеет несколько ограничений. Во-первых, не получены точные данные о нагрузке педагогических работников. Все участники исследования оформлены по

основному месту работы в исследуемых организациях. Однако у преподавателя может быть дополнительная нагрузка — кружки, секции, административные обязанности и др., и ее наличие может оказывать влияние на переживание организационного стресса. Во-вторых, целесообразно было бы провести более глубокий анализ возрастных различий, особенно для группы педагогов старше 45 лет. В-третьих, исследование проводилось в мегаполисе, организация аналогичных исследований в других регионах поможет получить более полное представление о распространенности ОС в дошкольных образовательных учреждениях и школах и его связи с психологическим благополучием и организационной культурой.

7. Заключение

В результате исследования организационного стресса в дошкольных образовательных организациях и школах мы пришли к следующим выводам.

1. Существует взаимосвязь между организационной культурой образовательных организаций в дошкольном и школьном образовании, индексом ОС в педагогических коллективах и психологическим благополучием педагогов на рабочем месте.

2. Дошкольные образовательные учреждения более однородны в сравнении со школами по индексу ОС среди персонала, участвующего в образовательном и воспитательном процессе. Низкий индекс ОС в организациях дошкольного образования и относительная однородность данной группы образовательных организаций по этому показателю объясняются более плотными связями в педагогических коллективах с меньшей, чем в школах, численностью персонала; короткой «дистанцией власти» для принятия управленческих решений по разрешению конфликтных ситуаций; менее жесткими требованиями к результатам образования воспитанников и, соответственно, более «мягкой» отчетностью и контролем как со стороны руководителя дошкольной организации, так и со стороны вышестоящих органов власти.

3. Школьные педагогические коллективы гетерогенны по индексу ОС, и уровень их стрессоустойчивости обусловлен особенностями организационной культуры и практиками, которые применяет руководитель для формирования психологического благополучия сотрудников на рабочем месте. В школах с низким индексом стресса руководители прилагают усилия для создания атмосферы взаимной поддержки и выстраивания позитивных отношений на рабочем месте. Можно предположить, что деятельность руководителей, направленная на поиск компромисса, чаще с опорой на общие ценности — как профессиональные, так и корпоративные, повышает устойчивость

сотрудников к ОС. Полученные нами данные согласуются с результатами более ранних исследований, свидетельствующими о высокой значимости социальной поддержки со стороны администрации школы, которая оказалась существенным фактором снижения психологического стресса в школе в период пандемии [Petrakova et al., 2021].

4. Зафиксирована значимая связь между таким индикатором организационной культуры, как «способность к консенсусу в коллективе», и снижением уровня ОС. Для школ с низким индексом ОС характерны высокие показатели таких индикаторов организационной культуры, как «стратегическое видение», «понимание целей и задач» организации. Напротив, в школьных педагогических коллективах с высоким индексом ОС показатели сформированности «способности к консенсусу» и «возможности для развития» сниженные.

5. В ходе исследования установлено, что методика оценки организационной культуры на основании модели Д. Денисона [Денисон и др., 2013], которая активно применяется в бизнес-среде и в высших учебных заведениях, может использоваться как руководителями образовательных учреждений, так и центрами непрерывного повышения профессионального мастерства педагогов для определения зон развития сотрудников. Кроме того, в образовательных учреждениях можно применять сокращенный вариант Шкалы организационного стресса, разработанной А. Маклином [McLean, 1979] в адаптации Н.Е. Водопьяновой [2009]. Использование этих двух методик дает возможность оценить атмосферу в коллективе и наметить направления деятельности по снижению стресс-факторов. Дальнейшие исследования целесообразно посвятить более детальному анализу благополучия на рабочем месте и его оценке самими сотрудниками.

6. Наиболее приемлемой для управления коллективом в условиях изменений является модель адаптивного управления, обеспечивающего приспособляемость организации (коллектива) к различным требованиям среды, нивелирующего переживание дискомфорта и/или стресса во взаимодействиях [Константинов, 2008]. Результаты проведенного исследования актуальны для руководителей системы образования любого уровня, поскольку позволяют определить, какие особенности организационной среды создают наибольшие сложности для персонала, провоцируют стрессовые состояния и снижают уровень психологического благополучия. На основе таких данных можно выработать стратегию поведения коллектива с расчетом на нивелирование негативных стресс-эффектов, что особенно актуально в современной изменчивой действительности.

Итоговый вывод исследования заключается в том, что организационная культура образовательной организации является предиктором восприимчивости к организационному стрессу у педагогов.

Приложение 1

Утверждения, веса регрессии и коэффициенты внутренней согласованности в модели Д. Денисона

	Утверждения	Стандартизированные веса регрессии	Коэффициент альфа Кронбаха
	Адаптивность		0,915
	<i>Способность к изменениям</i>		0,821
1	Моя школа (сад) как организация легко изменяется под воздействием внешних факторов	0,56	
2	Администрация и педагогический коллектив моей школы (сада) стараются соответствовать изменениям во внешней среде	0,75	
3	В моей школе (саду) принято использовать новые, улучшенные способы выполнения работы	0,81	
4	Попытки перемен в моей школе (саду) редко встречаются с сопротивлением сотрудников	0,57	
5	Разные подразделения и службы в моей школе (саду) часто сотрудничают, чтобы провести необходимое изменение	0,73	
	<i>Внимание к клиентам</i>		0,761
6	Замечания и рекомендации родителей / законных представителей обучающихся (воспитанников) часто приводят к изменениям в моей школе (саду)	0,55	
7	Мнение родителей / законных представителей обучающихся (воспитанников) непосредственно влияет на наши решения	0,46	
8	Все сотрудники моей школы (сада) глубоко понимают желания и потребности родителей / законных представителей обучающихся (воспитанников)	0,70	
9	В моей школе (саду) поощряется прямой контакт учителей (воспитателей) с родителями / законными представителями обучающихся (воспитанников)	0,52	
10	Сотрудники и администрация школы (сада) никогда не игнорируют интересы родителей / законных представителей обучающихся (воспитанников)	0,67	
	<i>Обучаемость организации</i>		0,851
11	В моей школе (саду) поощряются и вознаграждаются инновации и принятие риска	0,68	
12	В моей школе (саду) неудачи воспринимаются преимущественно как возможность для обучения и усовершенствования	0,74	
13	В работе нашей школы (сада) нет больших упущений	0,76	
14	Обучение и развитие сотрудников — важная цель ежедневной работы	0,68	

Продолжение табл.

	Утверждения	Стандартизированные веса регрессии	Коэффициент альфа Кронбаха
15	Мы стараемся быть уверенными, что «правая рука знает, что делает левая»	0,80	
	Миссия		0,963
	<i>Стратегическое направление и намерение</i>		0,906
16	Миссия моей школы (сада) ясна и понятна, она придает значение и направление работе сотрудников	0,87	
17	Моя школа (сад) имеет долгосрочную цель и направление деятельности	0,85	
18	Мне ясно стратегическое направление моей школы (сада)	0,85	
19	Моя школа (сад) имеет ясную стратегию на будущее	0,87	
20	Стратегия моей школы (сада) нередко приводится в качестве примера для других образовательных организаций	0,68	
	<i>Цели и задачи</i>		0,921
21	Существует полное согласие по поводу целей моей школы (сада) между сотрудниками и администрацией	0,86	
22	Руководство школы (сада) ставит далеко идущие, но реалистичные цели	0,83	
23	Руководство школы (сада) официально, гласно и открыто говорит о тех целях, которых старается достигнуть	0,80	
24	Достижение целей, поставленных перед школой (садом), проверяется на каждом этапе	0,84	
25	Сотрудники школы (сада) понимают, что должно быть сделано, чтобы преуспеть в долгосрочной перспективе	0,86	
	<i>Видение</i>		0,896
26	У нас в школе (саду) есть разделяемое всеми видение будущего организации	0,84	
27	Руководство школы (сада) ориентировано на будущее	0,81	
28	Краткосрочные цели редко противоречат долгосрочной ориентации школы (сада)	0,67	
29	Наше видение будущего побуждает и мотивирует педагогов	0,85	
30	Мы способны решать краткосрочные задачи, не ставя под угрозу наши долгосрочные перспективы	0,79	
	Согласованность		0,942
	<i>Интеграция и координация действий</i>		0,848
31	Наш подход к обучению очень последователен и предсказуем	0,73	
32	Существует четкое выстраивание целей для каждого структурного подразделения / творческой группы школы (сада)	0,86	
33	Люди из разных структурных подразделений / творческих групп разделяют общие взгляды на перспективы развития школы (сада)	0,84	
34	Проекты в разных функциональных подразделениях организации (методических объединениях, службах, структурных подразделениях) легко координировать	0,80	

Продолжение табл.

	Утверждения	Стандартизированные веса регрессии	Коэффициент альфа Кронбаха
35	Работать с кем-то из другого функционального подразделения (методического объединения, службы, структурного подразделения) гораздо проще, чем работать с сотрудником другой школы (сада)	0,43	
	<i>Способность к консенсусу в коллективе</i>		0,909
36	Когда возникают разногласия, мы упорно трудимся, чтобы достичь решения, выгодного для всех участников конфликта	0,80	
37	Моя школа (сад) имеет сильную организационную культуру	0,84	
38	В моей школе существует ясное соглашение о правильных и неправильных подходах к выполнению работы	0,81	
39	Нам легко достичь согласия даже по трудным вопросам	0,81	
40	У нас редко бывают проблемы с достижением согласия по ключевым вопросам	0,78	
	<i>Вовлеченность в ценности</i>		0,805
41	В нашей школе (саду) есть ясный и последовательный набор ценностей, который определяет все стороны ее деятельности	0,84	
42	Наша школа (сад) имеет характерный стиль управления и четкий набор методов управления	0,85	
43	Руководители всех уровней показывают пример связи слова с делом	0,85	
44	Мы отличаем правильное от неправильного на основе кодекса служебного поведения (или иного подобного документа)	0,76	
45	Тот, кто игнорирует ключевые ценности моей школы (сада), может столкнуться с неприятностями	0,26	
	Вовлеченность		0,93
	<i>Предоставление полномочий</i>		0,708
46	Большинство педагогов моей школы (сада) активно вовлечены в свою работу	0,75	
47	В моей школе (саду) руководство обычно более информировано, чем сотрудники	0,10	
48	В моей школе (саду) информация распространяется свободно, каждый может иметь доступ к необходимым ему данным	0,67	
49	Каждый сотрудник моей школы (сада) верит, что он может положительно повлиять на работу всей школы	0,78	
50	Каждый сотрудник моей школы (сада) вовлечен в разработку планов работы школы (сада)	0,69	
	<i>Возможности для развития</i>		0,85
51	Руководство моей школы (сада) делегирует власть, чтобы люди могли действовать самостоятельно	0,66	
52	Способности людей в моей школе (саду) рассматриваются как важный источник развития организации	0,67	
53	Моя школа (сад) создает все условия для повышения квалификации педагогов	0,67	

Окончание табл.

	Утверждения	Стандартизированные веса регрессии	Коэффициент альфа Кронбаха
54	Человеческий потенциал моей школы (сада) постоянно растет	0,83	
55	Моя школа (сад) редко сталкивается с проблемами, потому что наши сотрудники имеют необходимые для работы навыки	0,76	
	<i>Ориентация сотрудников на работу в команде</i>		0,89
56	Кооперация и сотрудничество педагогов с разными функциональными ролями (учителя, воспитатели, педагоги дополнительного образования, педагоги-организаторы и т.д.) в моей школе (саду) активно поощряются	0,75	
57	Работать в моей школе (саду) значит быть частью команды	0,83	
58	В моей школе (саду) работа организована так, чтобы каждый педагог мог видеть связь между своей деятельностью и целями организации	0,88	
59	Команды — первичные строительные блоки моей школы (сада)	0,76	
60	В моей школе (детском саду) больше полагаются на горизонтальный контроль и координацию, чем на позицию в иерархии	0,71	

Приложение 2

Утверждения и веса регрессии Шкалы организационного стресса Маклина

Утверждения	Стандартизированные веса регрессии
1. При возникновении проблем я начинаю активно действовать	0,64
2. Я работаю с интересными и достойными людьми, уважаю их чувства и мнения	0,66
3. Я осознаю и понимаю свои собственные слабости и сильные качества	0,71
4. В нашей организации довольно много людей, которых я могу назвать хорошими друзьями	0,52
5. Я получаю удовольствие, используя свои знания и навыки на работе и в жизни	0,78
6. На работе мне часто неинтересно	0,65
7. Мне интересно встречаться, разговаривать и работать с людьми разных мировоззрений, придерживающихся точек зрения, отличающихся от моей	0,47
8. Я могу работать продуктивно только с теми, кто близок мне по духу (культуре, интересам, менталитету), или с теми, кто похож на меня	0,48
9. Я работаю прежде всего для того, чтобы заработать себе на жизнь, а не потому, что я получаю удовольствие от своей работы	0,73
10. В моей работе я всегда действую рационально, четко определяю приоритеты (первостепенные задачи)	0,57
11. На работе я часто вступаю в спор с людьми, которые думают иначе, чем я	0,56
12. Я испытываю беспокойство по поводу своей работы	0,55
13. Часто я не знаю, как настоять на своем в спорных вопросах	0,55
14. Я легко (без особого напряжения) нахожу выход из проблемных (профессионально трудных) ситуаций, мешающих мне достичь важной цели	0,55
15. Я часто не соглашаюсь с моим руководителем или коллегами	0,51

Литература

1. Багадаева О.Ю. (2021) *Формирование стрессоустойчивости педагогов дошкольного образования на основе развития их универсальных компетенций*: дис. ... канд. пед. наук. Иркутск: Иркутский государственный университет. Доступно по ссылке: <https://www.bsu.ru/content/dissert/876/bagadaeva-dissertaciya.pdf> (дата обращения 15 января 2023 г.).
2. Балык А.С., Макаренко И.П. (2019) Факторы стресса в профессиональной деятельности сотрудников дошкольной образовательной организации. *Общество: социология, психология, педагогика*, № 11 (67), сс. 102–106. <https://doi.org/10.24158/spp.2019.11.16>
3. Васильченко М.В., Желдоченко Л.Д. (2017) Феномен профессионального стресса в педагогической деятельности. *Мир науки. Педагогика и психология*, № 5 (6), сс. 1–10.
4. Визитова С.Ю. (2012) *Психологические особенности стрессоустойчивости педагога и пути ее повышения*: дис. ... канд. психол. наук. Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина.
5. Водопьянова Н.Е. (2009) *Психодиагностика стресса*. СПб.: Питер.
6. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. (2008) Субъективные репрезентации организационной культуры и динамика развития психологического стресса. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика*, № 4, сс. 356–363.
7. Волкова Н.В., Заиченко Н.А., Чикер В.А., Гюнинен О.В. (2021) Концепт «талант-менеджмент» и организационная приверженность педагогов. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 3, сс. 168–188. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-168-188>
8. Демин П.В. (2017) Корпоративная культура предпринимательского университета: потенциал измерения. *Университетское управление: практика и анализ*, т. 21, № 2 (108), сс. 65–75. <https://doi.org/10.15826/umr.2017.02.021>
9. Денисон Д., Хойшберг Р., Лэйн Н., Лиф К. (2013) *Изменение корпоративной культуры в организациях*. СПб.: Питер.
10. Константинов В.В. (2008) К вопросу о понятии «адаптация». *Проблемы социальной психологии личности*, № 7. Доступно по ссылке: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/sgu_socialpsy/contents/30306 (дата обращения 27 февраля 2023 г.)
11. Лазарева Н.В. (2009) Диагностика «синдрома эмоционального выгорания». *Педагогическая диагностика*, № 1, сс. 63–73.
12. Леонтьев Д.А. (2020) Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля. *Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены*, № 1 (155), сс. 14–37. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.02>
13. Лисовская А.Ю., Кошелева С.В., Соколов Д.Н., Денисов А.Ф. (2021) Основные подходы к пониманию благополучия сотрудника: от теории к практике. *Организационная психология*, т. 11, № 1, сс. 93–112.
14. Наследов А. (2013) *IBM SPSS Statistics 20 и AMOS: профессиональный статистический анализ данных*. СПб.: Питер.
15. Орлова Д.Г. (2015) Психологическое и субъективное благополучие: определение, структура, исследования (обзор современных источников). *Вестник ПГПУ. Серия 1: Психологические и педагогические науки*, № 1, сс. 28–36.
16. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. (2020) Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, № 1 (155), сс. 117–142. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.06>

17. Павлоцкая Я.И. (2015) Социально-психологический анализ уровней и типов благополучия личности. *Современные проблемы науки и образования*, № 1 (часть 1).
18. Петрова О.А., Шкабарина Н.Л. (2020) Профессиональный стресс в педагогической деятельности (на примере педагогов средней школы). *Январские педагогические чтения*, № 6 (18), сс. 129–132.
19. Серезкина Е.В. (2019) Управление стрессом на рабочем месте: организационный подход. *Российский журнал менеджмента*, т. 17, № 2, сс. 233–250.
20. Роббинз С.П. (2006) *Основы организационного поведения*. М.: Вильямс, 2006.
21. Торикина Е.Ф. (2021) Организационно-психологические условия профилактики профессионального стресса педагогов специальной общеобразовательной (коррекционной) школы-интерната. *Проблемы современного педагогического образования*, № 71-2, сс. 465–468.
22. Ушаков К.М. (2013) Диагностика реальной структуры образовательной организации. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 4, сс. 247–260. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2013-4-247-260>
23. Шейн Э. (2008) *Организационная культура и лидерство*. СПб.: Питер.
24. Ashkanasy N.M., Wilderom C., Peterson M.F. (2000) *Handbook of Organizational Culture and Climate*. Thousand Oaks, CA: Sage.
25. Bradburn N. (1969) *The Structure of Psychological Well-Being*. Chicago, IL: Aldine.
26. Cameron K.S., Quinn R.E. (2006) *Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
27. Cooper C.L., Dewe P., O'Driscoll M.P. (2001) *Organizational Stress: A Review and Critique of Theory, Research, and Applications*. Thousand Oaks, CA: Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9781452231235>
28. Diener E. (1984) Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, vol. 95, no 3, pp. 542–575.
29. Gilbert C., De Winne S., Sels L. (2011) Antecedents of Front-Line Managers' Perceptions of HR Role Stressors. *Personnel Review*, vol. 40, no 5, pp. 549–569. <https://doi.org/10.1108/00483481111154432>
30. Gillespie M.A., Denison D.R., Haaland S., Smerek R., Neale W.S. (2008) Linking Organizational Culture and Customer Satisfaction: Results from Two Companies in Different Industries. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, vol. 17, no 1, pp. 112–132. <https://doi.org/10.1080/13594320701560820>
31. Guest D.E. (2017) Human Resource Management and Employee Well-Being: Towards a New Analytic Framework. *Human Resource Management Journal*, vol. 27, no 1, pp. 22–38. <https://doi.org/10.1111/1748-8583.12139>
32. Guest D., Conway N. (2004) *Employee Well-Being and the Psychological Contract: A Report for the CIPD*. London: Chartered Institute of Personnel and Development.
33. Hofstede G. (2001) *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
34. Hooper D., Coughlan J., Mullen M.R. (2008) Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, vol. 6, no 1, pp. 53–60.
35. Hosie P.J., Sevastos P.P. (2010) A Framework for Conceiving of Job-Related Affective Well-Being. *Management Revue: The International Review of Management Studies*, vol. 21, no 4, pp. 406–436. <https://doi.org/10.2307/41783662>
36. Jain S. (2021) A Study of Work Stress and Coping among Primary School Teachers in the Wellington Region. *Teachers' Work*, vol. 18, no 1, pp. 18–35. <https://doi.org/10.24135/teacherswork.v18i1.313>

37. Kahneman D., Diener E., Schwarz N. (1999) *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
38. Karasek R., Theorell T. (1990) *Healthy Work, Stress, Productivity, and the Reconstruction of the Working Life*. New York, NY: Basic Books.
39. Keyes C.L.M., Shmotkin D., Ryff C.D. (2002) Optimizing Well-Being: The Empirical Encounter of Two Traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 82, no 6, pp. 1007–1022. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>
40. Kyriacou C. (2001) Teacher Stress: Directions for Future Research. *Educational Review*, vol. 53, no 1, pp. 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
41. Lazarus R.S., Folkman S. (1984) *Stress, Appraisal, and Coping*. New York, NY: Springer.
42. Lee E., Jang I. (2020) Nurses' Fatigue, Job Stress, Organizational Culture, and Turnover Intention: A Culture–Work–Health Model. *Western Journal of Nursing Research*, vol. 42, no 2, pp. 108–116. <https://doi.org/10.1177/0193945919839189>
43. Lee M., Louis K.S. (2019) Mapping a Strong School Culture and Linking It to Sustainable School Improvement. *Teaching and Teacher Education*, vol. 81, May, pp. 84–96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.02.001>
44. McLean A. (1979) *Work Stress*. Reading, MA: Addison-Wesley.
45. Palmer S., Cooper C., Thomas K. (2003) Revised Model of Organisational Stress for Use within Stress Prevention/Management and Well-Being Programmes—Brief Update. *International Journal of Health Promotion and Education*, vol. 41, no 2, pp. 57–58. <https://doi.org/10.1080/14635240.2003.10806222>
46. Petrakova A.V., Kanonire T.N., Kulikova A.A., Orel E.A. (2021) Teachers under Stress during the COVID-19 Pandemic: Analysis of a Successful Case. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, no 4 (58), pp. 90–104. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2021.58.4.05>
47. Podsakoff P.M., MacKenzie S.B., Lee J.-Y., Podsakoff N. P. (2003) Common Method Biases in Behavioral Research: A Critical Review of the Literature and Recommended Remedies. *Journal of Applied Psychology*, vol. 88, no 5, pp. 879–903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
48. Ryan R.M., Deci E.L. (2001) On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, vol. 52, no 1, pp. 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
49. Ryff C.D., Keyes C.L.M. (1995) The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 69, no 4, pp. 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
50. Salanova M., Del Líbano M., Llorens S., Schaufeli W.B. (2014) Engaged, Workaholic, Burned-Out or Just 9-to-5? Toward a Typology of Employee Well-Being: Employee Well-Being and Work Investment. *Stress and Health*, vol. 30, no 1, pp. 71–81. <https://doi.org/10.1002/smi.2499>
51. Sharit J., Salvendy G. (1982) Occupational Stress: Review and Reappraisal. *Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, vol. 24, no 2, pp. 129–162.
52. Van de Schoot R., Lugtig P., Hox J. (2012) A Checklist for Testing Measurement Invariance. *European Journal of Developmental Psychology*, vol. 9, no 4, pp. 486–492. <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2012.686740>
53. Volkova N., Chiker V. (2020) What Demographics Matter for Organizational Culture, Commitment and Identification? A Case in Russian Settings. *International Journal of Organizational Analysis*, vol. 28, no 1, pp. 274–290. <https://doi.org/10.1108/IJOA-05-2019-1762>
54. Warr P. (1990) The Measurement of Well-Being and Other Aspects of Mental Health. *Journal of Occupational Psychology*, vol. 63, no 3, pp. 193–210. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00521.x>

55. World Health Organization (2013) *The European Health Report 2012: Charting the Way to Well-Being*. Available at: https://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0004/197113/EHR2012-Eng.pdf (accessed 15 January 2023).

References

- Ashkanasy N.M., Wilderom C., Peterson M.F. (2000) *Handbook of Organizational Culture and Climate*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bagadaeva O.Yu. (2021) *Formirovanie stressoustojchivosti pedagogov doshkol'no-go obrazovaniya na osnove razvitiya ikh universal'nykh kompetentsiy* [Formation of Stress Tolerance of Preschool Teachers Based on the Development of Their Universal Competencies]. (PhD Thesis), Irkutsk: Irkutsk State University. Available at: <https://www.bsu.ru/content/disser/876/bagadaeva-dissertaciya.pdf> (accessed 15 January 2023).
- Balyk A.S., Makarenko I.P. (2019) Faktory stressa v professional'noy deyatelnosti sotrudnikov doshkol'noy obrazovatel'noy organizatsii [Stress Factors in Professional Activity of Personnel of Preschool Educational Institution]. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, no 11 (67), pp. 102–106. <https://doi.org/10.24158/spp.2019.11.16>
- Bradburn N. (1969) *The Structure of Psychological Well-Being*. Chicago, IL: Aldine.
- Cameron K.S., Quinn R.E. (2006) *Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cooper C.L., Dewe P., O'Driscoll M.P. (2001) *Organizational Stress: A Review and Critique of Theory, Research, and Applications*. Thousand Oaks, CA: Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9781452231235>
- Demin P.V. (2017) Korporativnaya kul'tura predprinimatel'skogo universiteta: potentials izmereniya [Corporate Culture of the Entrepreneurial University: Measurement Potential]. *University Management: Practice and Analysis*, vol. 21, no 2 (108), pp. 65–75. <https://doi.org/10.158267umpa.2017.02.021>
- Denison D., Hooijberg R., Lane N., Lief C. (2013) Izmenenie korporativnoy kul'tury v organizatsiyakh [Leading Culture Change in Global Organizations. Aligning Culture and Strategy]. Saint-Petersburg: Piter.
- Diener E. (1984) Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, vol. 95, no 3, pp. 542–575.
- Gilbert C., De Winne S., Sels L. (2011) Antecedents of Front-Line Managers' Perceptions of HR Role Stressors. *Personnel Review*, vol. 40, no 5, pp. 549–569. <https://doi.org/10.1108/00483481111154432>
- Gillespie M.A., Denison D.R., Haaland S., Smerek R., Neale W.S. (2008) Linking Organizational Culture and Customer Satisfaction: Results from Two Companies in Different Industries. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, vol. 17, no 1, pp. 112–132. <https://doi.org/10.1080/13594320701560820>
- Guest D.E. (2017) Human Resource Management and Employee Well-Being: Towards a New Analytic Framework. *Human Resource Management Journal*, vol. 27, no 1, pp. 22–38. <https://doi.org/10.1111/1748-8583.12139>
- Guest D., Conway N. (2004) *Employee Well-Being and the Psychological Contract: A Report for the CIPD*. London: Chartered Institute of Personnel and Development.
- Hofstede G. (2001) *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hooper D., Coughlan J., Mullen M.R. (2008) Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, vol. 6, no 1, pp. 53–60.
- Hosie P.J., Sevastos P.P. (2010) A Framework for Conceiving of Job-Related Affective Well-Being. *Management Review: The International Review of Management Studies*, vol. 21, no 4, pp. 406–436. <https://doi.org/10.2307/41783662>
- Jain S. (2021) A Study of Work Stress and Coping among Primary School Teachers in the Wellington Region. *Teachers' Work*, vol. 18, no 1, pp. 18–35. <https://doi.org/10.24135/teacherswork.v18i1.313>

- Kahneman D., Diener E., Schwarz N. (1999) *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Karasek R., Theorell T. (1990) *Healthy Work, Stress, Productivity, and the Reconstruction of the Working Life*. New York, NY: Basic Books.
- Keyes C.L.M., Shmotkin D., Ryff C.D. (2002) Optimizing Well-Being: The Empirical Encounter of Two Traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 82, no 6, pp. 1007–1022. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>
- Konstantinov V.V. (2008) K voprosu o ponyatii "adaptatsiya" [On the Question of the Concept of "Adaptation"]. *Problemy sotsial'noy psikhologii lichnosti*, no 7. Available at: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/sgu_socialpsy/contents/30306 (accessed 27 February 2023).
- Kyriacou C. (2001) Teacher Stress: Directions for Future Research. *Educational Review*, vol. 53, no 1, pp. 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Lazareva N.V. (2009) Diagnostika "sindroma emotsional'nogo vygoraniya" [Diagnosis of "Emotional Burnout Syndrome"]. *Pedagogicheskaya diagnostika*, no 1, pp. 63–73.
- Lazarus R.S., Folkman S. (1984) *Stress, Appraisal, and Coping*. New York, NY: Springer.
- Lee E., Jang I. (2020) Nurses' Fatigue, Job Stress, Organizational Culture, and Turnover Intention: A Culture–Work–Health Model. *Western Journal of Nursing Research*, vol. 42, no 2, pp. 108–116. <https://doi.org/10.1177/0193945919839189>
- Lee M., Louis K.S. (2019) Mapping a Strong School Culture and Linking It to Sustainable School Improvement. *Teaching and Teacher Education*, vol. 81, May, pp. 84–96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.02.001>
- Leontiev D.A. (2020) Schast'e i subjektivnoe blagopoluchie: k konstruirovaniyu ponyatijnogo polya [Happiness and Well-Being: Toward the Construction of the Conceptual Field]. *Monitoring of Public Opinion Economic and Social Changes*, no 1 (155), pp. 63–73. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.02>
- Lisovskaia A., Kosheleva S., Sokolov D., Denisov A. (2021) Osnovnye podkhody k ponimaniyu blagopoluchiya sotrudnika: ot teorii k praktike [Key Approaches to Understanding an Employee's Wellbeing: From Theory to Practice]. *Organizational Psychology*, vol. 11, no 1, pp. 93–112.
- McLean A. (1979) *Work Stress*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Nasledov A. (2013) *IBM SPSS Statistics 20 i AMOS: professional'ny statisticheskiy analiz dannykh* [IBM SPSS Statistics 20 and AMOS: Professional Statistical Data Analysis]. Saint-Petersburg: Piter.
- Orlova D.G. (2015) Psikhologicheskoe i subjektivnoe blagopoluchie: opredelenie, struktura, issledovaniya (obzor sovremennykh istochnikov) [Psychological and Subjective Well-Being: Definition, Structure, Researches (Review of Current Publications)]. *Vestnik PSHPU. Seriya 1: Psikhologicheskie i pedagogicheskie nauki*, no 1, pp. 28–36.
- Osin E.N., Leontiev D.A. (2020) Kratkie russkoyazychnye shkaly diagnostiki subjektivnogo blagopoluchiya: psikhometricheskie kharakteristiki i sravnitel'nyy analiz [Brief Russian-Language Instruments to Measure Subjective Well-Being: Psychometric Properties and Comparative Analysis]. *Monitoring of Public Opinion Economic and Social Changes*, no 1 (155), pp. 117–142. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.1.06>
- Palmer S., Cooper C., Thomas K. (2003) Revised Model of Organisational Stress for Use within Stress Prevention/Management and Well-Being Programmes—Brief Update. *International Journal of Health Promotion and Education*, vol. 41, no 2, pp. 57–58. <https://doi.org/10.1080/14635240.2003.10806222>
- Pavlotskaya Ya.I. (2015) Sotsial'no-psikhologicheskiiy analiz urovney i tipov blagopoluchiya lichnosti [Social-Psychological Analysis of the Levels and Types of Personal Well-Being]. *Modern Problems of Science and Education*, no 1 (part 1).
- Petrakova A.V., Kanonire T.N., Kulikova A.A., Orel E.A. (2021) Teachers under Stress during the COVID-19 Pandemic: Analysis of a Successful Case. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, no 4 (58), pp. 90–104. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2021.58.4.05>

- Petrova O.A., Shkabarina N.L. (2020) Professional'ny stress v pedagogicheskoy deyatel'nosti (na primere pedagogov sredney sholy) [Professional Stress in Pedagogical Activity (on the Example of teachers of Secondary School)]. *Yanvarskie pedagogicheskie chteniya*, no 6 (18), pp. 129–132.
- Podsakoff P.M., MacKenzie S.B., Lee J.-Y., Podsakoff N. P. (2003) Common Method Biases in Behavioral Research: A Critical Review of the Literature and Recommended Remedies. *Journal of Applied Psychology*, vol. 88, no 5, pp. 879–903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Robbins S.P. (2006) *Osnovy organizatsionnogo povedeniya* [Essentials of Organizational Behavior]. Moscow: Williams.
- Ryan R.M., Deci E.L. (2001) On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, vol. 52, no 1, pp. 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryff C.D., Keyes C.L.M. (1995) The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 69, no 4, pp. 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Salanova M., Del Líbano M., Llorens S., Schaufeli W.B. (2014) Engaged, Workaholic, Burned-Out or Just 9-to-5? Toward a Typology of Employee Well-Being: Employee Well-Being and Work Investment. *Stress and Health*, vol. 30, no 1, pp. 71–81. <https://doi.org/10.1002/smi.2499>
- Serezhkina E.V. (2019) Upravlenie stressom na rabochem meste: organizatsionny podkhod [Managing Workplace Stress: Organizational Approach]. *Russian Management Journal*, vol. 17, no 2, pp. 233–250.
- Sharit J., Salvendy G. (1982) Occupational Stress: Review and Reappraisal. *Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, vol. 24, no 2, pp. 129–162.
- Shein E.H. (2008) *Organizatsionnaya kul'tura i liderstvo* [Organizational Culture and Leadership]. Saint-Petersburg: Piter.
- Torikova E.F. (2021) Organizatsionno-psikhologicheskie usloviya profilaktiki professional'nogo stressa pedagogov spetsial'noy obshcheobrazovatel'noy (korrektsionnoy) shkoly-internata [Organizational and Psychological Conditions for Prevention of Professional Stress of Teachers of a Special General Education (Corrective) Boarding School]. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no 71–2, pp. 465–468.
- Ushakov K.M. (2013) Diagnostika real'noy struktury obrazovatel'noy organizatsii [Diagnostics of an Educational Institution Real Structure]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 247–260. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2013-4-247-260>
- Vasilchenko M.V., Zheldochenko L.D. (2017) Fenomen professional'nogo stressa v pedagogicheskoy deyatel'nosti [The Phenomenon of Occupational Stress in Activities Teaching]. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, no 5 (6), pp. 1–10.
- Van de Schoot R., Lugtig P., Hox J. (2012) A Checklist for Testing Measurement Invariance. *European Journal of Developmental Psychology*, vol. 9, no 4, pp. 486–492. <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2012.686740>
- Vizitova S.Yu. (2012) *Psikhologicheskie osobennosti stressoustojchivosti pedagoga i puti eye povysheniya* [Psychological Features of a Teacher's Stress Tolerance and Ways to Improve It]. (PhD Thesis), Yelets: Bunin Yelets State University.
- Vodopyanova N.E. (2009) *Psikhodiagnostika stressa* [Psychodiagnosics of Stress]. Saint-Petersburg: Piter.
- Vodopyanova N.E., Starchenkova E.S. (2008) Subektivnyye reprezentatsii organizatsionnoy kul'tury i dinamika razvitiya psikhologicheskogo stressa [Subjective Representations of Organizational Culture and Dynamics of Psychological Stress Development]. *Vestnik SPbSU. Psychology, Sociology, Education*, no 4, pp. 356–363.
- Volkova N., Chiker V. (2020) What Demographics Matter for Organizational Culture, Commitment and Identification? A Case in Russian Settings. *Interna-*

tional Journal of Organizational Analysis, vol. 28, no 1, pp. 274–290. <https://doi.org/10.1108/IJOA-05-2019-1762>

Volkova N.V., Zaichenko N.A., Chiker V.A., Gyuninen O.V. (2021) Kontsept "talant-menedzhment" i organizatsionnaya priverzhennost' pedagogov [The Concept of Talent Management and Organizational Commitment of Teachers]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 3, pp. 168–188. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-168-188>

Warr P. (1990) The Measurement of Well-Being and Other Aspects of Mental Health. *Journal of Occupational Psychology*, vol. 63, no 3, pp. 193–210. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00521.x>

World Health Organization (2013) *The European Health Report 2012: Charting the Way to Well-Being*. Available at: https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0004/197113/EHR2012-Eng.pdf (accessed 15 January 2023).