

Женщина в российском обществе. 2024. № 3. С. 64—82.

Woman in Russian Society. 2024. No. 3. P. 64—82.

Научная статья

УДК 316.6:371.124-055.2

DOI: 10.21064/WinRS.2024.3.4

**СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ
ЖЕНЩИН-УЧИТЕЛЕЙ РОССИИ И ИТАЛИИ
В УСЛОВИЯХ ПОВЫШЕННОЙ УЧЕБНОЙ НАГРУЗКИ**

*Людмила Николаевна Захарова*¹,
*Зарэтхан Хаджи-Мурзаевна Саралиева*¹,
*Эммануэле Исидори*², *Инна Александровна Лангман*¹

¹ Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, Россия, zlnnpov@mail.ru

² Римский университет «Форо Италико», г. Рим, Итальянская Республика

Аннотация. Цель исследования — раскрыть характер связи между субъективным благополучием учителей и их отношением к трудовой деятельности в форме значимости профессиональной успешности в условиях повышенной учебной нагрузки. Исследование проведено на женских выборках российских и итальянских учителей средней школы молодого и среднего возраста. Показано, что организационные условия в школах России и Италии различаются. В Италии повышенная учебная нагрузка учителей ниже, она не оплачивается. Субъективное благополучие у учителей-итальянок существенно выше, чем у россиянок, в условиях повышенной учебной нагрузки по всем изученным показателям: прямой оценке субъективного благополучия в труде, самооценке состояния здоровья (сердечно-сосудистая система и нервная система), уровню усталости, самооценке возрастного самочувствия. Учителя в организационных условиях итальянских школ рассматривают повышенную нагрузку как показатель своей профессиональной востребованности, ее объем и трудовую усталость они воспринимают как элементы удовлетворения от работы. Повышение учебной нагрузки без стресса, потери значимости профессионального успеха и ухудшения здоровья составляет пять часов.

Ключевые слова: женщина-учитель, организационные условия, субъективное благополучие, профессиональное выгорание, стресс, повышенная учебная нагрузка, значимость профессионального успеха

Благодарности: авторы выражают глубокую признательность А. Маньянини и И. Леоновой за сбор данных в итальянских школах. Авторы также благодарят Римский университет «Форо Италико», Ж. В. Бадулину и Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского.

Для цитирования: Захарова Л. Н., Саралиева З. Х.-М., Исидори Э., Лангман И. А. Субъективное благополучие женщин-учителей России и Италии в условиях повышенной учебной нагрузки // *Женщина в российском обществе*. 2024. № 3. С. 64—82.

Original article

THE IMPACT OF INCREASED TEACHING LOAD ON THE SUBJECTIVE WELL-BEING OF FEMALE TEACHERS IN RUSSIA AND ITALY

*Lyudmila N. Zakharova*¹, *Zaretkhan Kh.-M. Saralievva*¹,
*Emanuele Isidori*², *Inna A. Langman*¹

¹ National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod,
Russian Federation, zlnnnov@mail.ru

² Foro Italico University of Rome, Rome, Italian Republic

Abstract. The purpose of the study is to reveal the nature of the connection between the subjective well-being of female teachers and their attitude towards work in the form of the importance of professional success and assessment of their own professional competence when working overtime. The study involved young and middle-aged female teachers from Russia (N = 600) and Italy (N = 122), who worked in secondary schools. Significant differences in the organizational working conditions of Italian female teachers are the smaller amount of overtime work. In addition, female teachers from Italy voluntarily agree to work overtime. The study was conducted using a pre-tested authors' questionnaire, including questions combined with direct scaling. The questions concerned the necessity of overtime work, the volume of hours per week, self-assessment of psychophysiological and socio-psychological indicators of subjective well-being, self-assessment of one's professional competence and the importance of professional success. The study was conducted using a pre-tested authors' questionnaire, which included questions combined with direct scaling. The questions concerned the necessity of overtime work, its volume of hours per week, one's own assessment of psychophysiological, social and psychological indicators of subjective well-being, as well as assessment of one's professional competence and the significance of professional success. The main methods of statistical processing are the nonparametric Mann — Whitney U test and Spearman's rank correlation coefficient. It is shown that the organizational conditions in schools in Russia and Italy differ. In Italy, teachers' overtime work is lower and unpaid. In Russia, women work more overtime than men (54 % versus 36 %). In Italy, the percentage of women and men working overtime is the same (28 % respectively). The range of overtime work for female teachers from Russia was 2—40 hours per week. For female teachers from Italy, the range of overtime work was 3—10 hours. For both groups, statistically significant positive relationships between subjective well-being and attitude towards work were common. The most significant factor determining subjective well-being was the support of female teachers by the workforce. The same factor reduces the impact of stress, which is reflected in the self-assessment of the state of the nervous system and the general feeling of fatigue from work.

Statistically significant differences were obtained in relation to the relationship between subjective well-being and overtime work. Russian women revealed a weak, but still statistically significant inverse relationship between fatigue and overtime work, on the one hand, and subjective well-being, on the other. A negative relationship was revealed between work fatigue and subjective well-being. Female teachers from Italy showed the opposite results. All of the above connections are positive, i. e. teachers in the organizational conditions of Italian schools consider overtime work as an indicator of their professional demand. Italian female teachers perceive the amount of overtime work and work fatigue as elements of job satisfaction that have a positive impact on their professional competence. Low indicators of subjective well-being of Russian female teachers indicate an urgent need to revise organizational conditions and acceptable limits for increasing the teaching load both to maintain health and to increase motivation for professional growth, blocked by fatigue and stress.

Key words: female teachers, organizational conditions, subjective well-being, professional burnout, stress, increased teaching load, the importance of professional success

Acknowledgements: the authors express their deep gratitude to A. Magnanini and I. Leonova for collecting data in Italian schools. The authors also express their gratitude to the University of Rome “Foro Italico” (Foro Italico University of Rome), Zh. V. Badulina and the National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod.

For citation: Zakharova, L. N., Saraliev, Z. Kh.-M., Isidori, E., Langman, I. A. (2024) Sub’ektivnoe blagopoluchie zhenshchin-uchitelei Rossii i Italii v usloviakh povyshennoy uchebnoy nagruzki [The impact of increased teaching load on the subjective well-being of female teachers in Russia and Italy], *Zhenshchina v rossiiskom obshchestve*, no. 3, pp. 64—82.

Введение

В последние годы обостряется проблема нехватки учительских кадров, что типично и для России, и для многих стран. Причины нехватки учителей разные: от нежелания работать учителем, ввиду его небольшой зарплаты и невысокого социального статуса, до высоких требований к профессии и большой нагрузки. Это отталкивает от профессии молодежь и приводит к оттоку уже работающих учителей [Егорышев, Егорышева, 2023; Fleuren et al., 2023]. Материальные трудности, вследствие невысоких зарплат, вынуждают учителей перерабатывать и подрабатывать. Нехватка кадров порождает новые проблемы: рост перегрузки учителей и снижение эффективности их работы, в то время как задачи в сфере образования усложняются, а ожидания учащихся меняются. Все более осознается необходимость готовить выпускников школ как жизнеспособных, креативных, социально активных людей с трансформирующей агентностью, способных строить свою частную и профессиональную жизнь в турбулентных условиях [Сорокин, Фрумин, 2022; Zakharova, Saraliev, Ghadbeigi, Zhu, 2022]. Возникает необходимость постоянного профессионального развития учителей, и уже не только профессионального, но и личностного [Even-Zahav et al., 2022]. Большая часть учителей — женщины. В России женщин-учителей — 88,4 % [Женщины и мужчины... , 2022: 63]. Учитывая особенности баланса занятости женщин в трудовой деятельности и заботы о семье, их особую реакцию на трудовой стресс, можно понять, насколько актуальна проблема субъективного благополучия (СБ)

женщин-учителей и их установок на профессиональное развитие в условиях повышенной учебной нагрузки [Комлева, 2018].

Профессиональная деятельность учителя становится все более соответствующей трудной жизненной ситуации, основными характеристиками которой являются высокие затраты усилий при значимости ситуации для человека [Битюцкая, 2020]. Однако влияние повышенной учебной нагрузки на учителя как субъекта трудовой деятельности практически не изучается. Как правило, констатируется лишь факт, что учителя перерабатывают.

Усталость названа в качестве основной причины профессионального выгорания, желания оставить работу и действительного увольнения [Räsänen et al., 2022]. Особую значимость представляют результаты, показывающие негативное влияние выгорания учителей на трудовую мотивацию, профессиональную эффективность, учебную мотивацию школьников и студентов [Pietarinen et al., 2021; Егорышев, 2023].

Известны пагубные последствия превышения норм рабочего времени: снижается жизненное благополучие учителей, возникают нарушения сна, растет кровяное давление, появляются и другие заболевания [Нагма, 2006]. Чрезмерная сверхурочная работа увеличивает риск смерти от инсульта и ишемической болезни сердца [Pega et al., 2021].

Тем не менее данные исследований трудоцентризма, трудоголизма и презентеизма свидетельствуют о существующей тенденции смещения баланса между работой и семьей, частной жизнью в пользу работы, личностной зависимости от работы, пребывания на работе дольше временных границ рабочего времени, в том числе и во время болезни [Сидорина, Ищенко, 2015; Lewis, Beauregard, 2018; Захарова и др., 2023]. Но известен и феномен «тихих увольнений», когда уставшие и утратившие трудовую мотивацию сотрудники имитируют свое участие в рабочем процессе [Курманаева, 2022]. Есть данные о том, что если сверхурочная работа обусловлена личным желанием сотрудников, то это может не только оказать положительное влияние на самих сотрудников в материальном плане и в доступе к лучшим условиям труда, но и повысить их уровень счастья. В труде учителя факторами, смягчающими действие усталости и стресса, являются чувство эффективности преподавания, защита интересов учащихся, стремление к совершенствованию, поддержка руководства, наставничество в отношении молодых преподавателей [Vidic et al., 2022]. Таким образом, имеются весьма противоречивые данные о влиянии повышенной нагрузки на сотрудников, остаются неисследованными объемы повышенной нагрузки с разным регулирующим влиянием на сотрудника и успешность его профессиональной деятельности.

В число важнейших эмоциональных регуляторов деятельности входит СБ ее субъекта [Diener et al., 1999]. Под СБ понимается эмоциональная оценка удовлетворенности жизнью в целом или ее конкретными сферами, в том числе трудовой деятельностью, где ключевой составляющей СБ является желание прогрессивных технологических и организационных изменений на фоне позитивных эмоций, связанных с трудом [Zakharova, Saraliev, Leonova, 2022].

Рассмотрение СБ в качестве эмоционального регулятора, входящего в систему саморегуляции деятельности, позволяет определить его, в соответствии

с теорией Т. Парсонса, как социальное действие интерактивного характера. Человек испытывает влияние контекстных факторов, но и сам, взаимодействуя с предметной и социальной средой, регулирует эти отношения на уровне самосознания и (или) поведения, стремясь достичь СБ или удержать его. СБ как социальное действие имеет системную детерминацию на уровнях культуры общества, контекстных факторов (на рабочем месте это корпоративные требования и требования профессиональной деятельности, модель организационной культуры, уровни личности и организма — соматические и психофизиологические характеристики) [Парсонс, 2018; Zakharova, Saralievа, Leonova, 2022]. На всех этих уровнях детерминации СБ представлен его именно субъективный характер. Человек может чувствовать себя здоровым, но объективные показатели здоровья будут свидетельствовать об обратном. Он может не обращать внимания на усталость, а может чувствовать себя усталым при неудачах в работе, от проблем коммуникаций, отношений с учащимися. Даже условия труда, включая повышенную нагрузку как фактор профессионального выгорания и оттока учителей из профессии, рассматриваются как зависящие от их субъективного восприятия учителями [Richards et al., 2018].

Учитель может быть приверженцем ценностей культуры общества, а может придерживаться иной ценностной системы. Особо значимой представляется ценностная приверженность россиян коллективизму и стабильности, в то время как в западном обществе преобладают ценности индивидуализма и толерантности к неопределенности как основе инновативности [Hofstede, 1984]. Ценностные различия закономерно создают различия в подверженности стрессу и СБ в условиях внедрения инноваций [Zakharova, Saralievа, Leonova, 2022].

Современный учитель сталкивается с большим количеством стрессовых факторов: от систематической повышенной нагрузки до беспокойства не справиться, не успеть, административного давления и сложностей многосторонних коммуникаций. Усталость является наиболее сильным стрессовым фактором, способствующим профессиональному выгоранию вплоть до полного отворачивания к деятельности [Бодров, 2010]. Но не только. Стресс разрушает деятельность, и тем сильнее, чем она сложнее [Китаев-Смык, 2010]. Инновационные процессы, идущие в школах, новые программы и методы, которыми должен овладеть учитель, его профессиональное развитие и саморазвитие, безусловно, относятся к сложным видам деятельности и, следовательно, испытывают разрушительное влияние стресса. Стресс является неотъемлемой характеристикой работы учителя и мощным фактором снижения СБ. Исследователи труда учителя отмечают, что стресс испытывают практически все учителя [Galanakis et al., 2020]. Более успешно удастся поддержать инновации без сильного стресса, если они внедряются в коллективном контексте, меняя мышление учителей, и с хорошими вложениями в организацию пространства школы [Cesalupo, 2022].

СБ отрицательно связано с толерантностью к неопределенности. Поэтому инновации в образовании порождают стрессы и постстрессовые нарушения (дидактогении в форме педиогений, матетогений и эдьюктогений). Данные нарушения и попытки их преобразования касаются трансформаций и деформаций персонального, интерперсонального и организационного уровней [Арпентьева и др., 2020]. Особенно это наблюдается в школах с низким уровнем адаптивности

к изменениям, ограниченными возможностями развития и достижения консенсуса в педагогическом коллективе, слабой социальной поддержкой учителей со стороны администрации школы [Волкова и др., 2023]. Коллективное участие при хорошем управлении процессом снижает субъективную неопределенность и, следовательно, стресс и способствует принятию инноваций [Дехтяренко и др., 2022]. Самый высокий уровень СБ показали учителя школ, в которых хороший психологический климат и хорошее оборудование рабочих мест [Dreer, 2022].

Подводя итог анализа проблемы связи повышенной нагрузки и СБ учителя, можно констатировать, что пока преобладают данные о неблагоприятном влиянии повышенной учебной нагрузки, проявляющемся в усталости учителей, на их субъективное благополучие и установки в отношении профессионального развития. Практически отсутствуют данные об объеме допустимых повышенных нагрузок без негативных последствий для СБ и факторах, опосредующих их влияние. Представляется актуальным исследовать эту связь в различных организационных условиях, определяющих объем повышенных нагрузок и наличие/отсутствие их оплаты. Это может быть реализовано в сравнительном исследовании связи объема повышенных нагрузок, СБ и установок на профессиональное развитие в группах российских и итальянских учителей средних школ. Для их трудовой деятельности установлены одинаковые нормы рабочего времени — 18 ч в неделю. Россияне получают оплату за переработанные часы, а итальянцы такой оплаты не получают [О продолжительности... , 2019; *Attività dei docenti*, 2024].

Цель исследования — раскрыть характер связи между субъективным благополучием учителей и их отношением к трудовой деятельности в условиях повышенной нагрузки.

В качестве респондентов выступили женщины-учителя, работающие в средних классах российских (N = 600) и итальянских (N = 122) общеобразовательных школ. Возраст респондентов — от 22 до 60 лет. Данные представителей более старших возрастов не вошли в анализ, поскольку если в российской выборке доля женщин-учителей старшего возраста — 9 %, то среди итальянок — только 3 %.

В ходе исследования использовалась авторская анкета оценки СБ на русском и итальянском языках, сочетающая вопросы с прямым шкалированием ответов. Анкета апробирована в предшествующих исследованиях [Саралиева и др., 2018]. Вопросы касаются самооценки характера и размера повышенной нагрузки, субъективного благополучия в трудовой деятельности, составляющих СБ на уровнях усталости от трудовой деятельности, самооценки здоровья — состояния нервной и сердечно-сосудистой систем как наиболее чувствительных к нагрузкам и стрессу, психологического самочувствия / психологической поддержки в трудовом коллективе, социально-психологического возраста, самооценки своей профессиональной компетентности и значимости профессионального успеха.

В качестве методов статистической обработки эмпирических данных использовались непараметрические критерии Манна — Уитни и Вилкоксона, а также ранговый корреляционный анализ по Спирмену.

Результаты и их анализ

В таблице 1 представлены данные о повышенной нагрузке респондентов.

Таблица 1

Объем повышенной нагрузки российских и итальянских учителей

Страна	Количество респондентов, %		Количество перерабатывающих, %		Средняя переработка в неделю, ч		Диапазон переработок, ч/неделя		Вынужденные переработки, %	
	Ж	М	Ж	М	Ж	М	Ж	М	Ж	М
Россия	93	7	54	36	9,8	8,7	2–40	2–23	34	33
Италия	71	29	28	28	7,7	5,6	3–10	3–10	22	26
Статистическая значимость различий в объеме повышенной нагрузки учителей-женщин (россиянки — итальянки)					p ≤ 0,05		—		—	
Статистическая значимость различий в объеме повышенной нагрузки учителей-мужчин (россияне — итальянцы)					p ≤ 0,01		—		—	

Данные о респондентах-мужчинах приведены для более полного представления о гендерном характере повышенной нагрузки. Можно видеть, что в обеих странах женщины-учителя перерабатывают больше. В Италии учителя — и женщины, и мужчины — перерабатывают существенно меньше, чем в России, и по относительному количеству перерабатывающих и по объему повышенной нагрузки. В России перерабатывают более половины женщин-учителей и их нагрузка наиболее велика: почти 10 ч в неделю, из них более трети — вынужденные.

Данные таблицы 2 показывают, что СБ учителей-итальянок существенно выше, чем россиянок, в условиях повышенной нагрузки, но без повышенных нагрузок — выше у россиянок. Среди учителей-итальянок СБ выше у тех, кто перерабатывает, а среди россиянок — у тех, кто не имеет повышенной нагрузки. Различия находятся на границе статистической значимости и рассматриваются как устойчивая тенденция. Эти результаты обладают определенной неожиданностью. Они свидетельствуют о том, что учителям-итальянкам нравится иметь повышенную нагрузку. Причем ее оплата не производится. Учителя выполняют объем работы, превышающий норму (18 ч в неделю), добровольно, если этого требует ситуация, сложившаяся в школе. Можно видеть, что объем повышенной нагрузки россиянок существенно выше: в среднем 9,8 ч в неделю против 7,8 ч у итальянок, $p \leq 0,01$. Диапазон повышенной нагрузки у россиянок существенно шире — от 2 до 40 ч в неделю, в то время как у итальянок он колеблется от 3 до 10 ч в неделю, т. е. различия по верхней границе достигают 4 раз (табл. 1).

Таблица 2

Средние значения и статистическая значимость различий между показателями субъективного благополучия и профессиональных установок российских и итальянских учителей-женщин, имеющих повышенную нагрузку и не имеющих ее

Наличие переработок	Респонденты	Переработки, ч/неделя	Разница в возрасте	Субъективная оценка		Поддержка трудового коллектива	Усталость			Профессиональные установки		СБ в труде
				ССС	НС		Труд	ДР	W	Профессиональная компетентность	Важность профессионального успеха	
С П	Р	9,8	2,9	2,03	1,42	2,82	6,95	4,72	*	3,40	3,13	2,90
	И	7,7	7,5	3,12	2,65	3,41	4,82	4,47	–	3,76	3,88	3,65
U		**	*	*	*	T	**	*		–	*	*
Без П	Р	–	3,5	3,02	2,47	3,58	5,67	4,02	T	3,55	3,65	3,52
	И	–	5,3	3,32	2,77	3,27	4,41	5,14	T	2,75	3,45	2,84
U			*	–	*	*	**	–		**	*	*
С П	И	7,7	7,5	3,12	2,65	3,41	4,82	4,47	–	3,76	3,88	3,65
Без П	И		5,3	3,32	2,77	3,27	4,41	5,14	–	2,75	3,45	2,84
U			*	*	*	*	*	*		–	*	T
С П	Р	9,8	2,9	2,03	1,42	2,82	6,95	4,72	**	3,40	3,13	2,90
Без П	Р	–	3,5	3,02	2,47	3,58	5,67	4,02	*	3,55	3,65	3,52
U			–	*	*	**	**	–		–	*	T

Примечания. Р — учителя-россиянки, И — учителя-итальянки; П — переработки; СБ — субъективное благополучие, СССР — состояние сердечно-сосудистой системы, НС — состояние нервной системы, ДР — усталость от работы по дому; статистическая значимость различий: U — по критерию Манна — Уитни, W — по критерию Вилкоксона; * — $p \leq 0,05$; ** — $p \leq 0,01$, – — статистически значимые различия отсутствуют, T — статистически значимые различия присутствуют как тенденция.

Анонимный опрос показал (табл. 1), что 22 % учителей-итальянок все же считают свои подработки вынужденными. Это учителя, чьи повышенные нагрузки приближаются к максимальным, но являются существенно меньшими, чем у россиянок. Большой объем повышенной нагрузки вызывает усталость. У россиянок с повышенной нагрузкой уровень усталости существенно выше, чем у итальянок: 6,95 против 4,82 балла, $p \leq 0,01$. Следует отметить, что россиянки и без повышенной нагрузки устают больше итальянок. Уровни усталости в этих случаях ниже, но высокая статистическая значимость различий остается: 5,67 против 4,41 балла, $p \leq 0,01$. Уровень усталости от повышенной нагрузки у россиянок превышает уровень усталости от домашней работы во всех случаях

сравнения, что говорит о большом объеме трудовой нагрузки у учителей-россиянок, $p \leq 0,01$. У итальянок не только уровень трудовой усталости ниже, чем у россиянок, но и нет статистической значимости различий в уровнях трудовой усталости и усталости от домашней работы. Если уровень усталости россиянок превышает средний уровень в 5 баллов, достигая 6,95 балла в среднем, то у итальянок он только в одном случае достигает 5,14 балла. Это относится к ситуации, когда уровень усталости итальянок на работе минимальный, поэтому им кажется, что дома они устают больше.

Меньшие нагрузки на работе благотворно сказываются на самочувствии итальянок. Они значительно выше, чем россиянки, оценивают состояние своих сердечно-сосудистой и нервной систем. Среди россиянок эти показатели существенно выше у тех, кто не имеет повышенной нагрузки. Особо низкий показатель 1,42 балла в оценке состояния нервной системы зафиксирован у учителей-россиянок с повышенной нагрузкой. Это прямое свидетельство того, что перерабатывающие россиянки находятся продолжительное время в состоянии организационного стресса, неблагоприятно сказывающегося на состоянии здоровья.

Привлекают внимание составляющие интегрального показателя СБ в форме разницы между хронологическим и ощущаемым социально-психологическим возрастом респондентов. Хотя женщины склонны приуменьшать свой возраст [Zakharova, Saralievа, Leonova, 2022], тем не менее различия между этими показателями у россиянок и итальянок впечатляют. Если без повышенной нагрузки итальянки чувствуют себя в среднем моложе на 5,3 года, а россиянки на 3,5 года, $p \leq 0,05$, то в условиях повышенной нагрузки разница возрастает до 7,5 года у итальянок и 2,9 года у россиянок, $p \leq 0,05$. Это еще раз показывает неблагоприятное влияние повышенной нагрузки на СБ учителей-россиянок. Обращают на себя внимание различия в социально-психологическом возрасте итальянок, имеющих повышенные нагрузки и не имеющих их. Перерабатывающие итальянки чувствуют себя моложе, чем не перерабатывающие: 7,5 против 5,3 года, $p \leq 0,05$. В этом пункте анализа происходит возврат к ранее уже отмечавшемуся факту позитивности восприятия повышенной нагрузки итальянками. По самооценке состояния сердечно-сосудистой и нервной систем итальянки с повышенной нагрузкой и без нее имеют в среднем даже чуть более высокие показатели, чем россиянки без повышенной нагрузки, но порога статистической значимости эти различия не достигают.

Заслуживают внимания оценки поддержки учителей трудовым коллективом. Итальянки с повышенной нагрузкой чувствуют в целом большую поддержку, чем россиянки, — 3,41 против 2,82 балла. Различия находятся на границе статистической значимости и могут расцениваться как тенденция. Если же обратиться к данным сравнения внутри национальных групп, то можно видеть, что итальянки с повышенной нагрузкой получают большую поддержку коллектива, чем не имеющие подработок: 3,41 против 3,27 балла, $p \leq 0,05$. Россиянки чувствуют большую поддержку коллектива, если не имеют подработок, чем когда имеют: 3,58 против 2,82 балла, $p \leq 0,05$. Противоположное отношение к подработкам россиянок и итальянок проявляется в прямой оценке ими своего СБ в трудовой деятельности. Если у итальянок, имеющих подработки, преобладает тенденция выше оценивать свое СБ (3,65 против 2,84 балла), то у россиянок —

обратная ситуация: уровень СБ выше у не имеющих подработок (3,52 против 2,90 балла). Эти тенденции проявляются и в результатах статистически значимых сравнений: в условиях подработок уровень СБ выше у итальянок (3,65 против 2,90 балла, $p \leq 0,05$). Если повышенная нагрузка отсутствует, то уровень СБ выше у россиянок (3,52 против 2,84 балла, $p \leq 0,05$). Таким образом, можно сделать вывод, что в итальянских школах созданы более благоприятные условия для учителей при необходимости выполнения ими работы сверх установленной нормы. Повышенные нагрузки относительно невелики по объему и не сказываются негативно на самочувствии учителей. Они не оплачиваются, но их выполнение поддерживается трудовым коллективом. Учителя с повышенной нагрузкой чувствуют себя востребованными, что дает хороший импульс для чувства благополучия на рабочем месте.

И это неслучайно. Можно видеть, что для итальянских учителей с повышенной нагрузкой показатель важности профессионального успеха статистически значимо выше, чем для российских учителей, уставших от повышенной нагрузки (3,88 против 3,13 балла, $p \leq 0,05$). Среди итальянских учителей этот показатель существенно выше у перерабатывающих (3,88 против 3,45 балла, $p \leq 0,05$). У россиянок другая ситуация: важность профессионального успеха статистически значимо выше для тех, кто не перерабатывает (3,65 против 3,13 балла, $p \leq 0,05$). Выше, чем у неперерабатывающих итальянок (3,65 против 3,45 балла, $p \leq 0,05$). Россиянки без повышенной нагрузки выше оценивают свою профессиональную компетентность, чем ее оценивают итальянки (3,55 против 2,75 балла, $p \leq 0,05$). Эти данные свидетельствуют о том, что установки на профессиональное развитие, реализация которых могла бы повысить уровень профессиональной компетентности, подавляются постоянной усталостью вследствие повышенной нагрузки.

Можно констатировать, что высокий объем повышенных нагрузок, связанные с ним усталость и стресс мешают перерабатывающим россиянкам реализовать свой профессиональный потенциал и иметь более высокое качество жизни. Различия в поддержке трудового коллектива объясняются тем, что коллектив российской школы чувствует неблагоприятное влияние повышенных нагрузок на СБ и профессиональные установки учителей и стремится не только (и возможно, не столько) поддерживать перерабатывающих, но и снижать зависимость учителей от повышенной нагрузки. В итальянских школах коллектив поддерживает перерабатывающих учителей, признавая их профессионализм и востребованность. По-видимому, можно предполагать и разный характер оценки повышенных нагрузок как вынужденных у российских и итальянских учителей. Учителя-россиянки хотят увеличить свой заработок и поэтому соглашаются на больший объем повышенной нагрузки. Итальянки не отказываются от нее, даже если обстоятельства их жизни требуют большей отдачи в семейной или частной жизни, поскольку отказ может быть рассмотрен как корпоративная непатриотичность или как профессиональная неуверенность.

Более детальную картину детерминации СБ и отношения к труду можно видеть, проанализировав корреляционные связи между показателями (рис. 1, 2).

Результаты четко показывают общее и отличительное в показателях россиянок и итальянок. Общее состоит в том, что выявлены статистически значимые связи СБ и самооценки профессиональной компетентности и значимости профессионального успеха. У россиянок сила r этих связей составляет 0,696 ($p \leq 0,01$) и 0,465 ($p \leq 0,01$) соответственно, а у итальянок 0,724 ($p \leq 0,01$) и 0,451 ($p \leq 0,01$). Если первое отношение можно рассматривать как взаимосвязь, то второе как причинно-следственную связь: СБ определяет значимость профессионального успеха. Такие же высокие статистически значимые связи обнаружены между психологической поддержкой коллектива и СБ ($r = 0,597$ у россиянок, $r = 0,644$ у итальянок). Поддержка трудового коллектива связана у россиянок с самооценкой профессиональной компетентности и важностью профессионального успеха ($r = 0,393$, $r = 0,350$ соответственно, $p \leq 0,01$). У итальянок связи между поддержкой трудового коллектива, профессиональной самооценкой и значимостью профессионального успеха примерно такие же, как у россиянок ($r = 0,392$, $r = 0,334$, $p \leq 0,01$). Характер этих связей может проявляться как взаимосвязь. Коллектив больше поддерживает профессиональных и стремящихся к профессионализму учителей. Но коллектив может поддерживать самооценку по этим качествам и без соответствующих усилий учителей вследствие межличностной сплоченности женского коллектива. Таким образом, эта связь нуждается в дополнительном исследовании.

Фактор психологической поддержки коллектива имеет высокую значимость как опосредующий влияние на СБ трудовой усталости и организационного стресса. Статистически значимые связи выявлены между самооценкой состояния нервной и сердечно-сосудистой систем и СБ и у россиянок ($r = 0,624$, $r = 0,481$ соответственно, $p \leq 0,01$), и у итальянок ($r = 0,661$, $r = 0,451$ соответственно, $p \leq 0,01$). Поддержка коллектива связана с состоянием нервной и сердечно-сосудистой систем у россиянок ($r = 0,629$, $r = 0,545$ соответственно, $p \leq 0,01$) и итальянок ($r = 0,763$, $r = 0,481$ соответственно, $p \leq 0,01$). Связь показателей трудовой усталости и психологической поддержки коллектива обратная: чем выше поддержка, тем ниже усталость ($r = -0,247$ у россиянок, $r = -0,387$ у итальянок, $p \leq 0,01$). Таким образом, можно видеть следующие общие детерминанты СБ учителей россиянок и итальянок: поддержка трудового коллектива и ее регулирующее влияние на переживание организационного стресса, отражающееся на состоянии нервной и сердечно-сосудистой систем.

Отношение к повышенным нагрузкам и их влияние на СБ принципиально разные у россиянок и итальянок. У россиянок выявлена слабая, но статистически значимая отрицательная связь между трудовой усталостью и СБ ($r = -0,200$, $p \leq 0,05$). Более сильные связи между трудовой усталостью и повышенными нагрузками ($r = 0,301$, $p \leq 0,01$). Повышенная нагрузка негативно влияет на состояние нервной системы ($r = -0,213$, $p \leq 0,01$), т. е. воспринимается российскими женщинами-учителями как стрессовый фактор. Усталость отрицательно сказывается на самооценке профессиональной компетентности ($r = -0,370$, $p \leq 0,01$). Это позволяет предполагать, что усталый учитель воспринимает себя как менее компетентного. Слабые связи между повышенными нагрузками и СБ, усталостью и СБ, возможно, объясняются регулирующим влиянием отношения трудового коллектива, в котором усталый учитель получает психологическую

поддержку. Привлекает внимание разница между хронологическим и социально-психологическим возрастом как интегрированным показателем СБ. Он также зависит от психологической поддержки трудового коллектива ($r = 0,283$, $p \leq 0,01$). Представляется, что эта связь имеет особую значимость: женщина, переживающая усталость и стресс, тем не менее, при поддержке коллектива может почувствовать себя более молодой.

У итальянок повышенные нагрузки, как и у россиянок, связаны с трудовой усталостью на границе статистической значимости ($r = 0,242$), но с самооценкой профессиональной компетентности связь уже более сильная ($r = 0,447$, $p \leq 0,01$). Связи повышенных нагрузок с СБ и отношением к трудовой деятельности у итальянок иные. Трудовая усталость связана с СБ и важностью профессионального успеха ($r = 0,542$, $r = 0,544$ соответственно, $p \leq 0,01$). Таким образом, трудовые усилия учителей-итальянок позитивно отражаются на их СБ, а СБ поддерживает их в трудовых усилиях. Заслуживает внимания и тот факт, что показатель разницы хронологического и социально-психологического возраста у итальянок связан с повышенными нагрузками сильнее ($r = 0,344$, $p \leq 0,01$), чем с поддержкой трудового коллектива ($r = 0,261$, $p \leq 0,05$). Эти данные свидетельствуют о том, что трудовой коллектив итальянской школы поддерживает повышенную нагрузку учителей. Прямая связь между повышенной нагрузкой и важностью профессиональной компетентности отсутствует, однако, возможно, это влияние есть, но опосредовано связями трудовой усталости и СБ.

Заключение

Исследование подтвердило, что субъективное благополучие на рабочем месте является эмоциональным регулятором трудовой деятельности. В труде учителя СБ благоприятно влияет на значимость профессионального успеха и находится в отношении взаимосвязи с самооценкой профессиональной компетентности.

Ключевым фактором СБ в труде женщин-учителей является психологическая поддержка трудового коллектива. Этот фактор опосредует влияние субъективного благополучия на переживание организационного стресса, трудовую усталость и профессиональную самооценку.

Влияние повышенной учебной нагрузки на субъективное благополучие женщин-учителей, уровень трудовой усталости, значимость профессионального успеха, профессиональную самооценку опосредуется организационными условиями трудовой деятельности: объемом повышенной нагрузки, ее характером (добровольностью/вынужденностью). Объем повышенной нагрузки для женщин-учителей, не нарушающий их субъективного благополучия, составляет около пяти часов в неделю.

Женщины-учителя итальянских школ имеют существенно меньший объем повышенной нагрузки, добровольно перерабатывают без дополнительной оплаты, воспринимают повышенные нагрузки как индикатор своей профессиональной востребованности, вызов своему профессионализму и обнаруживают высокий уровень СБ в труде, естественно и позитивно воспринимают трудовую

усталость как элемент качества трудовой жизни и фактор значимости профессионального успеха и профессиональной компетентности.

Российские женщины-учителя имеют такой объем повышенной нагрузки вынужденного характера, что уровень их субъективного благополучия/неблагополучия свидетельствует о неудовлетворительном качестве трудовой жизни, проявляющемся в высоком уровне организационного стресса, усталости, снижении значимости профессиональной успешности и самооценки профессиональной компетентности. Ситуация такова, что требует существенных изменений в организационных условиях и определении предельного времени увеличения учебной нагрузки.

Список источников

- Арпентьева М. Р., Гайдар К. М., Кунаковская Л. А.* Стресс инноваций в образовании // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, № 4. С. 4331—4346.
- Битюцкая Е. В.* Структура и динамика образа трудной жизненной ситуации // Вопросы психологии. 2020. № 3. С. 116—131.
- Бодров В. А.* Развитие учения о профессиональном утомлении человека. Ч. 1: Категория «утомление» в системе представлений о функциональном состоянии и деятельности человека // Психологический журнал. 2010. № 3. С. 46—57.
- Волкова Н. В., Заиченко Н. А., Кошелева С. В., Ефимов А. С.* Организационная культура образовательных учреждений как предиктор организационного стресса педагогов // Вопросы образования. 2023. № 1. С. 29—71.
- Дехтяренко А. А., Шлягина Е. И., Гусев А. Н.* Предикторы психологического благополучия // Вопросы психологии. 2022. № 2. С. 135—146.
- Егорышев С. В.* Эмоциональное выгорание учителей как фактор снижения их профессиональной эффективности // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Социология. 2023. Т. 23, № 1. С. 61—73.
- Егорышев С. В., Егорышева В. А.* Социальные проблемы профессиональной деятельности в оценках общественного мнения учителей Республики Башкортостан: (на материалах социологического исследования 2022 года) // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. 2023. № 2. С. 34—46.
- Женщины и мужчины России, 2022: статистический сборник. М.: Росстат, 2022. 208 с. URL: <https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/Wom-Man%202022.pdf> (дата обращения: 30.05.2024).
- Захарова Л. Н., Саралиева З. Х., Лангман И. А., Сайгина Е. В.* Субъективное благополучие и организационно-культурные предпочтения молодого женского персонала в условиях переработок // Женщина в российском обществе. 2023. № 3. С. 59—73.
- Китаев-Смык Л. А.* Психология стресса: психологическая антропология стресса. М.: Акад. проект, 2010. 944 с.
- Комлева А. А.* Отличия реагирования на стресс взрослых мужчин и женщин // Приложение международного научного журнала «Вестник психофизиологии». 2018. № 1. С. 109—119.
- Курманаева А.* Мир охватила волна «тихих увольнений». К чему она приведет в России // РБК Pro. 2022. 4 сентября. URL: <https://pro.rbc.ru/demo/6310da459a794766299af044> (дата обращения: 30.05.2024).

- О продолжительности рабочего времени (нормах часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников и о порядке определения учебной нагрузки педагогических работников, оговариваемой в трудовом договоре: приказ Минобрнауки России от 22.12.2014 № 1601: (ред. от 13.05.2019). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175797/cae8c5232da471ce8b34a1df606331500f13d07f/#dst100011 (дата обращения: 02.06.2024).
- Парсонс Т.* О структуре социального действия. М.: Акад. проект. 2018. 435 с.
- Саралиева З. Х., Захарова Л. Н., Леонова И. С., Заладина А. С.* Усталость как показатель социально-психологического возраста персонала // Системная психология и социология. 2018. № 2. С. 36—52.
- Сидорина Т. Ю., Ищенко Н. И.* Трудоцентризм как образ жизни: пределы трудовых возможностей человека // Terra Economicus. 2015. № 3. С. 136—146. URL: https://te.sfedu.ru/evjur/data/2015/3/sidorina_ishenko.pdf (дата обращения: 02.06.2024).
- Сорокин П. С., Фрумин И. Д.* Образование как источник действия, совершенствующего структуры: теоретические подходы и практические задачи // Вопросы образования. 2022. № 1. С. 116—137.
- Antosz P., Rembiesz T., Verhagen H.* Employee shirking and overworking: modelling the unintended consequences of work organization // Ergonomics. 2020. Vol. 63, № 8. P. 997—1009.
- Attività dei docenti* // Contratto Scuola. 2024. February 4. Art. 43. URL: <https://www.contrattoscuola.it/art-43-attivita-dei-docenti> (дата обращения: 02.06.2024).
- Burić I., Slišković A., Penezić Z.* Understanding teacher well-being: a cross-lagged analysis of burnout, negative student-related emotions, psychopathological symptoms, and resilience // Educational Psychology. 2019. Vol. 39, № 9. P. 1136—1155.
- Cecalupo M.* Il ruolo dell'ambiente di apprendimento sul benessere degli insegnanti // Didattiche per Ambienti di Apprendimento e ruolo degli insegnanti. Uno studio sul modello DADA / ed. by M. Cecalupo. Rome: Stamen, 2022. P. 92—98.
- Diener E., Suh E. M., Lucas R. E., Smith H. L.* Subjective well-being: three decades of progress // Psychological Bulletin. 1999. Vol. 125, № 2. P. 276—302.
- Dreer B.* Teacher well-being: investigating the contributions of school climate and job crafting // Cogent Education. 2022. Vol. 9, № 1. P. 1—13.
- Even-Zahav A., Widder M., Hazzan O.* From teacher professional development to teacher personal-professional growth: the case of expert STEM teachers // Teacher Development. 2022. Vol. 26, № 3. P. 299—316.
- Fleuren B. P. I., Nübold A., Uitdewilligen S., Verduyn P., Hülsheger U. R.* Troubles on troubled minds: an intensive longitudinal diary study on the role of burnout in the resilience process following acute stressor exposure // European Journal of Work and Organizational Psychology. 2023. Vol. 32, № 3. P. 373—388.
- Galanakis M., Alexandri E., Kika K., Lelekanou X., Papantonopoulou M., Stougiannou D., Tzani M.* What is the source of occupational stress and burnout? // Psychology. 2020. № 11. P. 647—662.
- Harma M.* Workhours in relation to work stress, recovery, and health // Scandinavian Journal of Work, Environment & Health. 2006. Vol. 32, № 6. P. 502—514.
- Hofstede G.* Culture's Consequences: International Differences in Work-related Values. Beverly Hills (CA): Sage, 1984. 327 p.
- Lewis S., Beauregard T. A.* The meanings of work-life balance: a cultural perspective // The Cambridge Handbook of the Global Work-family Interface / ed. by R. Johnson, W. Shen, K. M. Shockley. Cambridge (UK): Cambridge University Press,

2018. P. 720—732. URL: <https://eprints.bbk.ac.uk/id/eprint/22644/3/22644.pdf> (дата обращения: 02.06.2024).
- Pega F., Women N., Ujita Y., Náfrádi B., Hamzaoui H. WHO/ILO Joint Estimates of the Work-related Burden of Disease and Injury, 2000—2016: Global Monitoring Report / World Health Organization. 2021. URL: https://www.researchgate.net/publication/354689700_WHOILO_Joint_Estimates_of_the_Work-related_Burden_of_Disease_and_Injury_2000-2016_Global_Monitoring_Report (дата обращения: 02.06.2024).
- Pietarinen J., Pyhältö K., Haverinen K., Leskinen E., Soini T. Is individual- and school-level teacher burnout reduced by proactive strategies? // *International Journal of School & Educational Psychology*. 2021. Vol. 9, № 4. P. 340—355.
- Räsänen K., Pietarinen J., Soini T., Väisänen P., Pyhältö K. Experienced risk of burnout among teachers with persistent turnover intentions // *Teacher Development*. 2022. Vol. 26, № 3. P. 317—337.
- Richard K. A. R., Hemphill M. A., Templin T. J. Personal and contextual factors related to teachers' experience with stress and burnout // *Teachers and Teaching*. 2018. Vol. 24, № 7. P. 768—787.
- Vidic T., Duranovic M., Klasnic I. Relationship between the principal support, self-efficacy, collective efficacy and teacher commitment in primary school // *European Journal of Contemporary Education*. 2022. Vol. 11, № 4. P. 1271—1282.
- Zakharova L., Saralievа Z., Ghadbeigi Z., Zhu L. Attitude to labor among learners of industrial colleges in Russia, China and Iran // *Интеграция образования = Integration of Education*. 2022. Vol. 26, № 3. P. 418—432.
- Zakharova L., Saralievа Z., Leonova I. Subjective well-being at the workplace as a social action: opportunities for management and self-management // *Happiness — Biopsychosocial and Anthropological Perspectives* / ed. by F. Irtelli, F. Gabrielli. IntechOpen, 2022. P. 299—328. URL: <https://www.intechopen.com/online-first/83334> (дата обращения: 02.06.2024).

References

- Antosz, P., Rembiasz, T., Verhagen, H. (2020) Employee shirking and overworking: modelling the unintended consequences of work organization, *Ergonomics*, vol. 63, no. 8, pp. 997—1009.
- Arpentieva, M. R., Gaidar, K. M., Kunakovskaya, L. A. (2020) Stress innovatsii v obrazovanii [The innovation stress in education], *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire*, vol. 10, no. 4, pp. 4331—4346.
- Attività dei docent (2024), *Contratto Scuola*, art. 43, February 4, available from <https://www.contrattoscuola.it/art-43-attivita-dei-docenti> (accessed 02.06.2024).
- Bityutskaya, E. V. (2020) Struktura i dinamika obraza trudnoï zhiznennoï situatsii [Structure and dynamics of the image of a difficult life situation], *Voprosy psikhologii*, no. 3, pp. 116—131.
- Bodrov, V. A. (2010) Razvitie ucheniia o professional'nom utomlenii cheloveka, pt. 1: Kategoriiia "utomlenie" v sisteme predstavlenii o funktsional'nom sostoianii i deiatel'nosti cheloveka [Development of the doctrine of professional fatigue of a person, pt. 1: Category "fatigue" in the system of ideas about the functional state and activity of a person], *Psikhologicheskii zhurnal*, vol. 31, no. 3, pp. 46—57.
- Burić, I., Slišković, A., Penezić, Z. (2019) Understanding teacher well-being: a cross-lagged analysis of burnout, negative student-related emotions, psychopathological symptoms, and resilience, *Educational Psychology*, vol. 39, no. 9, pp. 1136—1155.
- Cecalupo, M. (2022) Il ruolo dell'ambiente di apprendimento sul benessere degli insegnanti, in: Cecalupo, M. (ed.), *Didattiche per Ambienti di Apprendimento e ruolo degli insegnanti. Uno studio sul modello DADA*, Rome: Stamen, pp. 92—98.

- Dekhtiarenko, A. A., Shliagina, E. I., Gusev, A. N. (2022) Prediktory psikhologicheskogo blagopoluchiiia [Predictors of psychological well-being], *Voprosy psikhologii*, vol. 68, no. 2, pp. 135—146.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., Smith, H. L. (1999) Subjective well-being: three decades of progress, *Psychological Bulletin*, vol. 125, no. 2, pp. 276—302.
- Dreer, B. (2022) Teacher well-being: investigating the contributions of school climate and job crafting, *Cogent Education*, vol. 9, no. 1, pp. 1—13.
- Egoryshev, S. V. (2023) Ėmotsional'noe vygoranie uchitelei kak faktor snizheniia ikh professional'noi ěffektivnosti [Emotional burnout of teachers as a factor of their professional inefficiency], *Vestnik Rossiiskogo universiteta družby narodov, seriia Sotsiologiiia*, vol. 23, no. 1, pp. 61—73.
- Egoryshev, S. V., Egorysheva, V. A. (2023) Sotsial'nye problemy professional'noi deiatel'nosti v otsenkakh obshchestvennogo mneniia uchitelei Respubliki Bashkortostan: (Na materialakh sotsiologicheskogo issledovaniia 2022 goda) [Social problems of professional activities in evaluations of public opinion of teachers in the Republic of Bashkortostan: (By the materials of the 2020 sociological research)], *Vestnik Permskogo natsional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Sotsial'no-ekonomicheskie nauki*, no. 2, pp. 34—46.
- Even-Zahav, A., Widder, M., Hazzan, O. (2022) From teacher professional development to teacher personal-professional growth: the case of expert STEM teachers, *Teacher Development*, vol. 26, no. 3, pp. 299—316.
- Fleuren, B. P. I., Nübold, A., Uitdewilligen, S., Verduyn, P., Hülsheger, U. R. (2023) Troubles on troubled minds: an intensive longitudinal diary study on the role of burnout in the resilience process following acute stressor exposure, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, vol. 32, no. 3, pp. 373—388.
- Galanakis, M., Alexandri, E., Kika, K., Lelekanou, X., Papantonopoulou, M., Stougiannou, D., Tzani, M. (2020) What is the source of occupational stress and burnout?, *Psychology*, no. 11, pp. 647—662.
- Harma, M. (2006) Workhours in relation to work stress, recovery, and health, *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, vol. 32, no. 6, pp. 502—514.
- Hofstede, G. (1984) *Culture's Consequences: International Differences in Work-related Values*, Beverly Hills, CA: Sage.
- Kitaev-Smyk, L. A. (2010) *Psikhologiiia stressa: Psikhologicheskaiia antropologiiia stressa* [Psychology of stress: Psychological anthropology of stress], Moscow: Akademicheskii projekt.
- Komleva, A. A. (2018) Otlichiiia reagirovaniia na stress vzroslykh muzhchin i zhenshchin [Differences in responses to stress among adult men and women], *Prilozhenie mezhdunarodnogo nauchnogo zhurnala "Vestnik psikhofiziologii"*, vol. 1, no. 1, pp. 109—119.
- Kurmanaeva, A. (2022) Mir okhvatila volna "tikhikh uvol'nenii". K chemu ona privedet v Rossii [A wave of quiet layoffs has swept the world. What will it lead to in Russia?], *RBK Pro*, 4 sentiabria, available from <https://pro.rbc.ru/demo/6310da459a794766299af044> (accessed 30.05.2024).
- Lewis, S., Beauregard, T. A. (2018) The meanings of work-life balance: a cultural perspective, in: Johnson, R., Shen, W., Shockley, K. M. (eds), *The Cambridge Handbook of the Global Work-family Interface*, Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 720—732, available from <https://eprints.bbk.ac.uk/id/eprint/22644/3/22644.pdf> (accessed 02.06.2024).
- Parsons, T. (2018) *O strukture sotsial'nogo deistviia* [The structure of social action], Moscow: Akademicheskii projekt.

- Pega, F., Women, N., Ujita, Y., Náfrádi, B., Hamzaoui, H. (2021) *WHO/ILO Joint Estimates of the Work-related Burden of Disease and Injury, 2000–2016*: Global Monitoring Report, World Health Organization, available from https://www.researchgate.net/publication/354689700_WHOILO_Joint_Estimates_of_the_Work-related_Burden_of_Disease_and_Injury_2000-2016_Global_Monitoring_Report (accessed 02.06.2024).
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., Haverinen, K., Leskinen, E., Soini, T. (2021) Is individual- and school-level teacher burnout reduced by proactive strategies?, *International Journal of School & Educational Psychology*, vol. 9, no. 4, pp. 340–355.
- Räsänen, K., Pietarinen, J., Soini, T., Väisänen, P., Pyhältö, K. (2022) Experienced risk of burnout among teachers with persistent turnover intentions, *Teacher Development*, vol. 26, no. 3, pp. 317–337.
- Richards, K. A. R., Hemphill, M. A., Templin, T. J. (2018) Personal and contextual factors related to teachers' experience with stress and burnout, *Teachers and Teaching*, vol. 24, no. 7, pp. 768–787.
- Saralievа, Z. Kh.-M., Zakharova, L. N., Leonova, I. S., Zaladina, A. S. (2018) Uсталost' kak pokazatel' sotsial'no-psikhologicheskogo vozrasta personala [Fatigue as an indicator of the socio-psychological age of personnel], *Sistemaia psikhologiya i sotsiologiya*, no. 2, pp. 36–52.
- Sidorina, T. Yu., Ishchenko, N. I. (2015) Trudotsentrizm kak obraz zhizni: predely trudovykh vozmozhnostei cheloveka [Labour centrism as a lifestyle: limits of the labour's possibilities of people], *Terra Economicus*, no. 3, pp. 136–146, available from https://te.sfedu.ru/evjur/data/2015/3/sidorina_ishenko.pdf (accessed 02.06.2024).
- Sorokin, P. S., Froumin, I. D. (2022) Obrazovanie kak istochnik deistviia, sovershenstvuiushchego struktury: teoreticheskie podkhody i prakticheskie zadachi [Education as a source for transformative agency: theoretical and practical issues], *Voprosy obrazovaniia*, no. 1, pp. 116–137.
- Vidic, T., Duranovic, M., Klasnic, I. (2022) Relationship between the principal support, self-efficacy, collective efficacy and teacher commitment in primary school, *European Journal of Contemporary Education*, vol. 11, no. 4, pp. 1271–1282.
- Volkova, N. V., Zaichenko, N. A., Kosheleva, S. V., Efimov, A. S. (2023) Organizatsionnaia kul'tura obrazovatel'nykh uchrezhdenii kak prediktor organizatsionnogo stressa pedagogov [Organizational culture of the educational institution as a predictor of organizational stress across teachers], *Voprosy obrazovaniia*, no. 1, pp. 29–71.
- Zakharova, L., Saralievа, Z., Ghadbeigi, Z., Zhu, L. (2022) Attitude to labor among learners of industrial colleges in Russia, China and Iran, *Integratsiia obrazovaniia*, vol. 26, no. 3, pp. 418–432.
- Zakharova, L., Saralievа, Z., Leonova, I. (2022) Subjective well-being at the workplace as a social action: opportunities for management and self-management, in: Irtelli, F., Gabrielli, F. (eds), *Happiness — Biopsychosocial and Anthropological Perspectives*, IntechOpen, pp. 299–328, available from <https://www.intechopen.com/online-first/83334> (accessed 02.06.2024).
- Zakharova, L. N., Saralievа, Z. Kh.-M., Langman, I. A., Saygina, E. V. (2023) Sub'ektivnoe blagopoluchie i organizatsionno-kul'turnye predpochteniia mladogo zhenskogo personala v usloviakh pererabotok [Subjective well-being and organizational and cultural preferences of overworked young women], *Zhenshchina v rossiiskom obshchestve*, no. 3, pp. 59–73.
- Zhenshchiny i muzhchiny Rossii, 2022*: Statisticheskii sbornik (2022) [Women and men of Russia, 2022: Statistical collection], Moscow: Rosstat, available from <https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/Wom-Man%202022.pdf> (accessed 30.05.2024).

Статья поступила в редакцию 17.06.2024; одобрена после рецензирования 25.06.2024; принята к публикации 23.07.2024.

The article was submitted 17.06.2024; approved after reviewing 25.06.2024; accepted for publication 23.07.2024.

Информация об авторах / Information about the authors

Захарова Людмила Николаевна — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии управления, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, Россия, zlnnnov@mail.ru (Dr. Sc. (Psychology), Professor, Head of the Department of Management Psychology, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russian Federation).

Саралиева Зарэтхан Хаджи-Мурзаевна — доктор исторических наук, профессор кафедры общей социологии и социальной работы, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, Россия, zara@fsn.unn.ru (Dr. Sc. (History), Professor at the Department of General Sociology and Social Work, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russian Federation).

Исидори Эммануэле — PhD (педагогические науки), профессор общей, социальной и спортивной педагогики факультета наук о человеке и здоровье, Римский университет «Форо Италико», г. Рим, Итальянская Республика, emanuele.isidori@uniroma4.it (PhD in Educational Sciences, Full Professor of General, Social and Sport Pedagogy at the Department of Movement, Human and Health Sciences, Foro Italico University of Rome, Rome, Italian Republic).

Лангман Инна Александровна — аспирантка кафедры общей социологии и социальной работы, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, Россия, tyva2772@gmail.com (Post-graduate student at the Department of General Sociology and Social Work, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russian Federation).