

УДК 37.015.324.2

DOI 10.20310/1810-231X-2020-19-4(46)-106-113

Поступила в редакцию / Received 07.09.2020

Поступила после рецензирования и доработки / Revised 06.10.2020

Принята к публикации / Accepted 24.11.2020

Факторы эмоционального выгорания в учебной деятельности старших школьников

Илюхин Александр Геннадиевич

МАОУ СОШ № 31

392003, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Социалистическая, 5

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2503-2706>, e-mail: aexbear@gmail.com

Аннотация. В работе исследуются факторы развития эмоционального выгорания в учебной деятельности старшеклассников (15–17 лет) и их результирующее влияние на успешность в ней. Эмоциональное выгорание представляет собой сложную структуру, в которую входят три основных компонента: эмоциональное истощение, деперсонализация (цинизм), ощущение собственной неадекватности и неэффективности. Исследователями отмечается важная роль эмоционального выгорания в появлении негативных симптомов у школьников, которая приводит к ухудшению не только успеваемости, но и личностным психологическим проблемам. В результате нашего исследования факторов выгорания в учебной деятельности у старших школьников установлено значимое влияние как внешних (школьная жизнь, социальное окружение: семья и сверстники), так и внутренних (самооценка своей внешности и оценочная тревожность) факторов. Установлена сложная связь между компонентами выгорания и успешностью учебной деятельности, выражающаяся в непосредственном переживании собственного несоответствия и неэффективности в школе как основы снижения успеваемости. Сделаны выводы о возможных причинах появления таких взаимосвязей и о возможности исследования данного феномена в русле развития компетентностной парадигмы образования в России.

Ключевые слова: выгорание; эмоциональное выгорание; старший школьный возраст; факторы эмоционального выгорания; успешность учебной деятельности

Для цитирования: Илюхин А.Г. Факторы эмоционального выгорания в учебной деятельности старших школьников // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2020. Т. 19. № 4 (46). С. 106-113. DOI 10.20310/1810-231X-2020-19-4(46)-106-113

Factors of emotional burnout in the educational activities of high school students

Alexander G. Ilyukhin

MAEI Secondary School no. 31

5 Sotsialisticheskaya St., Tambov 392003, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2503-2706>, e-mail: aexbear@gmail.com

Abstract. The work explores the factors of the development of emotional burnout in the educational activities of high school students (15–17 years old) and their resulting effect on success in it. Emotional burnout is a complex structure that includes three main components: emotional exhaustion, depersonalization (cynicism), a sense of its own inadequacy and inefficiency. Researchers note the important role of emotional burnout in the appearance of negative symptoms of schoolchildren, which doesn't only lead to a deterioration in academic performance, but also in personal psychological problems. As a result of our study of burnout factors in educational activities, senior schoolchildren established a significant influence of both external (school life, social environment: family and peers) and internal (self-assessment of their appearance and estimated anxiety) factors. We established a complex connection between the components of burnout and the success of educational activities, expressed in the direct experience of their own inconsistency and inefficiency in school as the basis for reducing academic performance. We made

conclusions about the possible reasons for the appearance of such relationships and about the possibility of studying this phenomenon in line with the development of the competent paradigm of education in Russia.

Keywords: burnout; emotional burnout; senior school age; emotional burnout factors; success of training activities

For citation: Ilyukhin A.G. Faktory ehmtotsional'nogo vygoraniya v uchebnoj deyatel'nosti starshikh shkol'nikov [Factors of emotional burnout in the educational activities of high school students]. *Psikhologo-pedagogicheskiy zhurnal «Gaudeamus» – Psychological-Pedagogical Journal “Gaudeamus”*, 2020, vol. 19, no. 4 (46), pp. 106-113. DOI 10.20310/1810-231X-2020-19-4(46)-106-113 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Исследованиям эмоционального выгорания посвящено довольно много публикаций, в которых рассмотрены различные его аспекты, а также факторы, которые приводят к выгоранию. Первые исследования этого явления были произведены в 1970-е и 1980-е гг. американскими психологами, консультирующими персонал, работающий с клиентами магазинов, служб поддержки и в медицине [1].

Термин «выгорание» был предложен в 1974 г. Г. Фройденбергером, который определил его как состояние, которое переживали сотрудники клиники для наркотических больных, выражающееся в истощении из-за высоких психологических нагрузок на работе: головных болях, бессоннице, готовности к взрывам гнева и постоянных размышлениях о работе. Позднее более детально этот феномен был исследован в работах К. Маслак, которая в соавторстве со С. Джексон эмпирически выявила три основных компонента выгорания, которые затем воспроизводились в исследованиях других авторов, что говорит об их устойчивости [2].

Первый компонент – эмоциональное истощение – состоит в ощущении постоянной усталости от профессиональной деятельности, переживании, измотанности и фрустрации, связанной с выполнением служебных обязанностей.

Второй компонент – деперсонализация (цинизм) – выражается в обесценивании собственной работы, потере чувства важности выполняемой работы, ее необходимости и полезности для общества и для самого работника. Циничное отношение к работе приводит к формализации выполнения обязанностей, появлению черствости у социальных работников и медсестер, ощущению бес-

смысленности и пустоты времяпрепровождения в школе у старших подростков [3].

Третий компонент – снижение оценки собственных достижений, ощущение собственной неэффективности и несоответствия требованиям – состоит в мысленных и эмоциональных переживаниях относительно своей компетентности как профессионала, восприятию себя как недостаточно эффективного и профессионального сотрудника. В школе этот компонент понимается как чувство своей безуспешности и несоответствия требованиям учителя [4].

Несмотря на изначальную направленность исследований на представителей профессий, связанных с работой с людьми (социальных работников, волонтеров, медицинских работников и т. п.), в дальнейшем понятие «эмоциональное выгорание» широко распространилось на многие области исследований, включая организационную, клиническую и педагогическую психологию [1].

Популярность термина «выгорание» настолько велика, что Всемирная организация здравоохранения включила это состояние в Международную классификацию болезней как болезненное состояние [1]. Несмотря на это, К. Маслак и большая часть психологов не рассматривает выгорание как болезнь в обычном понимании этого слова. Скорее выгорание рассматривается как состояние, возникающее как ответ на повышенные требования на рабочем месте и заключающееся в ощущении чрезмерной усталости, стремлении ограничить круг выполняемых обязанностей и ощущении собственной некомпетентности и неэффективности. Выгорание не является болезнью, но в длительной перспективе может вызвать заболевания, связанные со стрессом [2].

При этом основную часть ответственности за выгорание сотрудников на рабочем месте исследователи перекладывают на работодателей, которые выстраивают рабочий процесс таким образом, когда от сотрудника требуются большие результаты за минимально возможное время при несоответствии ожидаемого и получаемого вознаграждения [1].

Некоторые исследователи указывают на синонимичность симптомов выгорания и депрессии. Однако большинство психологов указывают на необходимость различать эти два понятия, поскольку понятие депрессивного расстройства слишком обширно и не дает понимания причин и путей воздействия на выгорание.

Поскольку симптомы выгорания являются в известной мере универсальными, а также в связи с интересом исследователей к изучению факторов истощения и негативного влияния различного типа деятельности на благополучие человека в последние годы исследование выгорания производится в различных областях. Одной из таких областей является педагогическая психология.

Выгорание у учащихся средних школ и его факторы. Исследования выгорания у учащихся школ производятся в настоящее время в основном зарубежными авторами [3–10]. Основной целью таких исследований является повышение качества образования, поиск причин, по которым учащиеся испытывают негативные состояния, а также выбирают тот или иной образовательный путь либо отказываются от получения образования в дальнейшем. При этом за основу исследователями школьного выгорания берется модель К. Маслак и С. Джексона, адаптированная к применению в условиях школьного обучения.

Исследования школьного выгорания показывают, что учащиеся старших классов, испытывающие излишнее давление со стороны значимых взрослых и педагогов, а также слабо включенные в учебную деятельность, испытывают большее эмоциональное выгорание. Также выгорание может приводить к проблемам с успеваемостью, появлению депрессии, выбору менее сложных образовательных программ, общему снижению качества жизни [6].

В целом отмечается негативное влияние выгорания на школьную жизнь и качество жизни учащихся [10]. Исследованию факто-

ров выгорания учащихся старших классов при этом уделяется недостаточно внимания. Главным образом, предикторами выгорания выступают отдельные личностные черты, такие как личностная тревожность, перфекционизм, низкая стрессоустойчивость [5] и др.

Отдавая должное личностным факторам, в качестве основной причины выгорания называют систематическое переживание стресса, связанного с выполнением учебной деятельности и ее оценкой со стороны родителей и педагогов [9]. Наличие позитивной или негативной оценки является основным стрессообразующим фактором, который приводит к формированию позитивной или негативной самооценки у школьников, вызывает состояние тревоги.

В исследовании школьного стресса, помимо интереса к общественным отношениям, в которые включен школьник, большую роль играют исследования тревоги, связанной с учебной деятельностью.

В зарубежной и отечественной психологии большая часть исследований посвящена изучению тревоги, связанной с оценкой, которая возникает у школьников как ответ на ситуации проверки знаний [11]. При этом отмечается, что ситуации оценивания знаний в той или иной мере являются неизбежными, поскольку ситуация обучения требует, с одной стороны, контроля со стороны преподавателя, а с другой стороны – мотивации на преодоление трудностей учебного материала у учащегося [12]. Оценка и проверка знаний подталкивают учеников делать больше и с большей скоростью. Однако, в свою очередь, ученики реагируют на такие ситуации тревогой.

Исследователи оценочной тревоги рассматривают ее как личностную черту и как состояние. При этом личностная черта определяется как склонность реагировать тревогой на ситуации оценки. Также установлено, что сама по себе оценочная тревожность не является однородным состоянием. Ч. Спилбергер выделяет в ней, по крайней мере, два устойчивых компонента: эмоциональность (собственно, состояние тревоги, сопровождающееся вегетативными изменениями: учащением сердцебиения, «шума в ушах», потливость ладоней и др.) и беспокойство (мысли по поводу успеха или не успеха в ситуации оценивания) [11].

В исследованиях показано, что эмоциональный компонент в меньшей степени влия-

ет на успешность выполнения деятельности, по-видимому, являясь реактивным компонентом. В то же время когнитивный компонент тревожности в большей мере связан с успехом учебной деятельности, сомнения в собственной компетентности способны снизить успех в ситуации оценивания, а также, по мнению некоторых ученых, запускают цикл тревожных реакций, которые сами по себе являются причиной недостаточного успеха [13].

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Выборка исследования. В исследовании приняло участие 92 школьника старших классов общеобразовательной школы, не имеющих отклонений в состоянии здоровья и имеющих примерно равный уровень образования и вообще. Из них было 44 мальчика и 48 девочек. Средний возраст составил 16,7 года.

Школьное выгорание. Использовалась «Шкала школьного выгорания» (School burn-out inventory), авторы: К. Сальмела-Аро, Э. Лескинен, Н. Киуру, Я. Нурми [7]. Опросник состоит из трех шкал: девять утверждений, степень согласия с которыми оценивается по 6-балльной шкале (1 – совершенно не согласен; 6 – совершенно согласен). Шкала «Истощение в школе» измеряет степень истощения, вызванного школьным обучением (пример утверждения «Я чувствую себя перегруженным(ой) учебной работой в школе», «Я часто плохо сплю из-за событий, связанных со школой» и т. д.). Шкала «Цинизм по отношению к школе» измеряет степень обесценивания школы со стороны учащегося (примеры утверждений «Я чувствую, что теряю интерес к занятиям в школе», «Я подолгу думаю, имеет ли моя учеба в школе хоть какой-то смысл» и т. д.), шкала «Чувство несоответствия школе» оценивает степень ощущения несоответствия требованиям школьного обучения (пример утверждения «Я часто чувствую, что не соответствую требованиям в своей школе»).

Субъективная оценка качества жизни школьников. Использовалась «Краткая многомерная шкала удовлетворенностью жизнью учащихся» (Brief multidimensional students' life satisfaction scale) Дж. Селигсона [14]. В ней школьники оценивали степень удовлетворенности одним из аспектов жизни по 11-балльной шкале в следующих областях: жизнь в семье, общение с друзьями,

школьная жизнь, собственное тело (внешность), район, город проживания

Оценочная тревожность. Использовалась «Шкала оценочной тревожности» Ч. Спилбергера [11]. Шкала состоит из утверждений, степень согласия с которыми испытуемые оценивают по 4-балльной шкале (1 – совершенно не согласен; 4 – совершенно согласен). Подшкала «Эмоциональность» (как пример, утверждение «Я очень нервничаю перед тестом, контрольной работой, даже если хорошо к ним подготовлен(а)») измеряет эмоциональный компонент. Подшкала «Беспокойство» (пример утверждения «Когда преподаватель внезапно задает вопрос, то я чувствую себя растерянным(ной) и не могу собраться с мыслями») измеряет когнитивный компонент.

Успеваемость. Для оценки успеваемости использовался средний балл за последние полгода.

Статистики. Для оценки связи переменных между собой использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для оценки силы связей между переменными использовался корреляционный анализ.

Коэффициенты корреляции приведены в таблице 1.

В результате корреляционного анализа получены значимые связи между следующими шкалами: общение с друзьями, школьная жизнь, собственное тело (внешность), истощение, цинизм (деперсонализация), чувство несоответствия (неэффективности), оценочная тревожность (беспокойство) и успеваемость.

Полученные связи для более наглядного отображения вклада факторов изображены на рисунке 1.

Ведущим фактором, вносящим основной вклад в формирование выгорания, является, таким образом, шкала беспокойства оценочной тревожности. Она положительно связана со всеми тремя компонентами эмоционального выгорания, а также отрицательно связана с оценками качества школьной жизни, общения с друзьями и оценкой собственной внешности.

Также отрицательно связаны со шкалами цинизма и чувства неэффективности оценки по шкалам: общение с друзьями и внешность.

Таблица 1

Коэффициенты корреляции (по Спирмену)

Table 1

Correlation coefficients (according to Spearman)

Шкала Scale	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Успеваемость Progress	1,000										
Жизнь в семье Life in a family	0,071	1,000									
Общение с друзьями Communication with friends	-0,015	0,398**	1,000								
Школьная жизнь School life	0,091	0,363**	0,469**	1,000							
Собственное тело (внешность) Own body (appearance)	0,050	0,418**	0,436**	0,565**	1,000						
Район, город проживания District, city of residence	0,114	0,275**	0,095	0,375**	0,300**	1,000					
Истощение Exhaustion	-0,044	-0,257*	-0,261*	-0,340**	-0,267*	0,084	1,000				
Цинизм (деперсонализация) Cynicism (depersonalization)	-0,192	-0,199	-0,344**	-0,422**	-0,269**	-0,100	0,441**	1,000			
Чувство несоответствия (неэффективности) Feeling of inconsistency (inefficiency)	-0,272**	-0,411**	-0,386**	-0,517**	-0,349**	-0,059	0,589**	0,526**	1,000		
Оценочная тревожность (тревога) Estimated anxiety (alarm)	0,049	0,054	-0,053	-0,022	-0,107	0,185	0,227*	-0,079	0,008	1,000	
Оценочная тревожность (беспокойство) Estimated anxiety (concern)	-0,273**	-0,173	-0,298**	-0,468**	-0,384**	-0,195	0,504**	0,314**	0,552**	0,320**	1,000

Примечание: * - $p \leq 0,05$; ** - $p \leq 0,01$.

Note: * - $p \leq 0.05$; ** - $p \leq 0.01$.

Оценка школьной жизни также отрицательно связана с истощением, цинизмом и чувством несоответствия.

На успеваемость отрицательно влияют шкала беспокойства и шкала несоответствия, неэффективности.

Также все компоненты выгорания положительно связаны между собой, что говорит о значительной связанности этих подшкал.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ

Ведущим фактором выгорания в полученных результатах исследования является беспокойство, выражающееся в появлении размышлений по поводу своей способности быть успешным и справиться с заданием. При этом данный фактор также отрицательно

влияет на компоненты субъективного благополучия (школьная жизнь, общение с друзьями, внешность).

Исследователи оценочной тревожности отмечают схожесть конструкторов «оценочная тревожность» в смысле ее отношения к экзаменам и тестам и «социальная оценочная тревожность» в смысле ее отношения к любым видам внешней оценки [13]. Эти два явления чрезвычайно связаны между собой, хотя и не являются одним и тем же.

Таким образом, появление связей между тревожностью в нашем исследовании и удовлетворенностью общением с друзьями и собственной внешностью, на наш взгляд, является отражением более общей связи между тревогой и социальной оценкой.



Рис. 1. Структура связей выгорания старших школьников
 Fig. 1. Structure of high school burnout links

Вместе с тем общение с друзьями, недовольство собой отражают дополнительные факторы в формировании выгорания в школе – социальное окружение. Отсутствие интересных знакомств, ощущение собственной инаковости и недовольство собственной внешностью в старшем подростковом возрасте оказывают негативное влияние на желание продолжать посещать школьные занятия, поиск в них смысла, рождают чувство несоответствия внешнему окружению, которое в школе является довольно постоянным. Таким образом, эти факторы, несмотря на тесную связь с оценочной тревожностью, являются в известной степени независимыми.

Более сложное влияние оказывает фактор оценки школьной жизни. В интегральную оценку школьной жизни входят не только социальное окружение, но также и учебные задачи, качество преподавания и величина учебной нагрузки. Таким образом, только данный фактор помимо оценочной тревожности влиял на формирования чувства истощения и измотанности в связи со школьной жизнью.

Эти наши выводы подтверждаются другими исследованиями, в которых установлено, что школьники, имеющие развитые социо-эмоциональные компетенции (любопытство, твердость, академическая плавучесть, социальная вовлеченность, принадлежность),

легче переносят академический и социальный стресс и менее склонны к формированию выгорания [8]

Вместе с тем степень полного выгорания не является основным предиктором успеваемости в школе. Такими показателями являются лишь беспокойство и чувство несоответствия и неэффективности, которые отрицательно связаны с успеваемостью.

Это подтверждается результатами исследований, в которых показано, что отрицательно на успехи в обучении влияет не столько волнение или нервозность во время экзаменов и тестирования, но в большей степени переживание сомнений и неуверенности в своих силах [13].

Кроме того, в исследованиях выгорания показано, что лица с высокими показателями по шкалам воспринимаемой неэффективности в большей степени склонны экономить ресурсы, инвестировать меньше усилий в выполнение задач и обходиться лишь малым усилием, не стараясь сделать больше необходимого [1].

Таким образом, восприятие собственной неэффективности ограничивает развитие школьников и не позволяет им прилагать больше усилий для улучшения своего положения, это приводит к усугублению тревоги относительно вероятной ситуации оценива-

ния и в дальнейшем еще более ухудшает результаты.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ, ОГРАНИЧЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ И НАПРАВЛЕНИЯ БУДУЩИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Синдром эмоционального выгорания имеет многомерную природу. В условиях школьного обучения невозможно выделить только один фактор, который бы оказывал решающее влияние на формирование выгорания и его отдельных компонентов. Это говорит о необходимости учета индивидуальных особенностей учащихся и их жизненной

ситуации при анализе и построения оказания им психологической помощи.

Также необходимо заметить, что применяемые нами методы исследования оставили открытыми вопросы о причинно-следственных взаимосвязях, факторы причинности возможно исследовать при применении лонгитюдных исследований.

Кроме того, применяемая в нашем исследовании интегральная оценка успешности учебной деятельности не дает полной характеристики ее результатов в соответствии с компетентностным подходом в образовании, предполагающим многомерное оценивание результатов образовательного процесса [15].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Schaufeli W.B., Leiter M.P., Maslach C.* Burnout: thirty-five years of research and practice // *Career Development International*. 2009. Vol. 14. № 3. P. 204-220.
2. *Maslach C., Jackson S.E.* The measurement of experienced burnout // *Journal of Organizational Behavior*. 1981. Vol. 2. № 2. P. 99-113.
3. *Salmela-Aro K., Savolainen H., Holopainen L.* Depressive symptoms and school burnout during adolescence: evidence from two cross-lagged longitudinal studies // *Journal of Youth and Adolescence*. 2009. Vol. 38. № 10. P. 1316-1327.
4. *Fiorilli C., De Stasio S., Di Chiacchio C., Pepe A., Salmela-Aro K.* School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement // *International Journal of Educational Research*. 2017. Vol. 84. P. 1-12.
5. *Farina E., Ornaghi V., Pepe A., Fiorilli C., Grazzani I.* High school student burnout: is empathy a protective or risk factor? // *Frontiers in Psychology*. 2020. № 11. P. 897.
6. *Salmela-Aro K., Kiuru N., Nurmi J.-E.* The role of educational track in adolescents' school burnout: a longitudinal study // *British Journal of Educational Psychology*. 2008. Vol. 78. P. 663-689.
7. *Salmela-Aro K., Kiuru N., Leskinen E., Nurmi J.-E.* School Burnout Inventory (SBI) reliability and validity // *European Journal of Psychological Assessment*. 2009. Vol. 25. № 1. P. 48-57.
8. *Salmela-Aro K., Upadyaya K.* School engagement and school burnout profiles during high school – The role of socio-emotional skills // *European Journal of Developmental Psychology*. 2020. Vol. 17. № 6. P. 943-964.
9. *Schaufeli W.B., Martínez I.M., Pinto A.M., Salanova M., Bakker A.B.* Burnout and Engagement in University Students // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2002. Vol. 33. № 5. P. 464-481.
10. *Walburg V.* Burnout among high school students: a literature review // *Children and Youth Services Review*. 2014. Vol. 42. P. 28-33.
11. *Спилбергер Ч., Карандашев В.Н., Лебедева М.С.* Изучение оценочной тревожности: руководство по использованию. СПб., 2004.
12. *Stober J., Pekrun R.* Advances in test anxiety research // *Anxiety, Stress, & Coping*. 2004. Vol. 17. № 3. P. 205-211.
13. *Zeidner M., Matthews G.* Evaluative anxiety // *Handbook of Competence and Motivation* / ed. by I.A. Elliot, C. Dweck. N. Y., 2005. P. 141-166.
14. *Seligson J.L., Huebner E.S., Valois R.F.* Preliminary validation of the brief multidimensional students' life satisfaction scale (BMSLSS) // *Social Indicators Research*. 2003. Vol. 61. P. 121-145.
15. *Коваль Н.А., Солянкина Л.Е.* Компетентностный подход как методологическая основа новой парадигмы образования в России // *Вестник Воронежского государственного технического университета*. 2013. Т. 9. № 3-2. С. 157-159.

REFERENCES

1. *Schaufeli W.B., Leiter M.P., Maslach C.* Burnout: thirty-five years of research and practice. *Career Development International*. 2009, vol. 14, no. 3, pp. 204-220.

2. Maslach C., Jackson S.E. The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*. 1981, vol. 2, no. 2, pp. 99-113.
3. Salmela-Aro K., Savolainen H., Holopainen L. Depressive symptoms and school burnout during adolescence: evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence*. 2009, vol. 38, no. 10, pp. 1316-1327.
4. Fiorilli C., De Stasio S., Di Chiacchio C., Pepe A., Salmela-Aro K. School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research*. 2017, vol. 84, pp. 1-12.
5. Farina E., Ornaghi V., Pepe A., Fiorilli C., Grazzani I. High school student burnout: is empathy a protective or risk factor? *Frontiers in Psychology*. 2020, no. 11, p. 897.
6. Salmela-Aro K., Kiuru N., Nurmi J.-E. The role of educational track in adolescents' school burnout: a longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*. 2008, vol. 78, pp. 663-689.
7. Salmela-Aro K., Kiuru N., Leskinen E., Nurmi J.-E. School Burnout Inventory (SBI) reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*. 2009, vol. 25, no. 1, pp. 48-57.
8. Salmela-Aro K., Upadyaya K. School engagement and school burnout profiles during high school – The role of socio-emotional skills. *European Journal of Developmental Psychology*. 2020, vol. 17, no. 6, pp. 943-964.
9. Schaufeli W.B., Martínez I.M., Pinto A.M., Salanova M., Bakker A.B. Burnout and Engagement in University Students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2002, vol. 33, no. 5, pp. 464-481.
10. Walburg V. Burnout among high school students: a literature review. *Children and Youth Services Review*. 2014, vol. 42, pp. 28-33.
11. Spilberger C., Karandashev V.N., Lebedeva M.S. *Izucheniye otsenочноj trevozhnosti* [Evaluation Anxiety Study]. St. Petersburg, 2004. (In Russian).
12. Stober J., Pekrun R. Advances in test anxiety research. *Anxiety, Stress, & Coping*. 2004, vol. 17, no. 3, pp. 205-211.
13. Zeidner M., Matthews G. Evaluative anxiety. *Handbook of Competence and Motivation*. New York, 2005, pp. 141-166.
14. Seligson J.L., Huebner E.S., Valois R.F. Preliminary validation of the brief multidimensional students' life satisfaction scale (BMSLSS). *Social Indicators Research*. 2003, vol. 61, pp. 121-145.
15. Koval N.A., Solyankina L.E. Kompetentnostnyj podkhod kak metodologicheskaya osnova novoj paradigmy obrazovaniya v Rossii [Competency approach as the methodological basis of the new paradigm of education in Russia]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. – Bulletin of Voronezh State Technical University*. 2013, vol. 9, no. 3-2, pp. 157-159. (In Russian).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Илюхин Александр Геннадиевич – кандидат психологических наук, преподаватель психологии. МАОУ СОШ № 31, г. Тамбов, Российская Федерация.

E-mail: aexbear@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2503-2706>

Вклад в статью: общая концепция статьи, анализ литературы, подготовка и организация исследования, обработка результатов исследования, написание статьи.

Alexander G. Ilyukhin – Candidate of Psychology, Psychology Teacher. MAEI Secondary School no. 31, Tambov, Russian Federation.

E-mail: aexbear@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2503-2706>

Contribution: general concept of the article, literature analysis, preparation and organization of the study, processing of the study results, writing of the article.