

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ



УДК 159.99

Оригинальное эмпирическое исследование

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-3-9-19>



Специфика проявления психического выгорания у педагогов сельских школ

Оксана Б. Симатова

Забайкальский государственный университет, Российская Федерация, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30

✉ asimatov@mail.ru

Аннотация

Введение. Научная актуальность и социальная значимость проблемы психического выгорания определяются дезадаптационным характером его проявлений, оказывающих негативное влияние на эффективность профессиональной деятельности специалистов. При этом в научном поле наблюдается дефицит исследований, раскрывающих механизмы влияния специфических условий реализации педагогической деятельности на ее эффективность, и представляющих последствия этого влияния.

Цель. Изучение психического выгорания у педагогов школ, работающих в условиях сельской местности.

Материалы и методы. Участниками исследования стали 184 педагога школ районов Забайкальского края и г. Читы. В процессе формирования выборки использовался метод анкетирования, на основании результатов которого были сформированы две группы: в первую из них вошли 56 педагогов сельских школ, а вторую составили 58 педагогов школ города. На этапе эмпирического исследования применялся метод психодиагностического тестирования, в рамках которого использовались методика профессионального выгорания К. Маслач и С. Джексона в адаптации Н. Е. Водопьяновой и методика диагностики эмоционального выгорания личности В. В. Бойко. При обработке результатов исследования был использован непараметрический критерий достоверности различий U Манна-Уитни.

Результаты исследования. Установлено, что у педагогов сельских школ, по сравнению с педагогами школ города, частота встречаемости и степень выраженности проявлений психического выгорания ниже. Динамика симптомов у данной группы характеризуется более ранними стадиями развития и складывающимся характером симптомов, а также имеет место качественное своеобразие общей структуры психического выгорания, проявляющееся в доминировании определенных симптомов и характере их завершенности.

Обсуждение результатов. Анализ результатов эмпирического исследования позволяет говорить об особенностях психического выгорания, касающихся частоты его встречаемости, степени выраженности и качественного своеобразия у педагогов сельских и городских школ. Результаты исследования свидетельствуют о более высоких адаптационных возможностях педагогов сельских школ в отношении развития психического выгорания и позволяют наметить эффективное направление соответствующей превентивной работы.

Ключевые слова: психическое выгорание, структура психического выгорания, динамика психического выгорания, педагогическая деятельность, специфика условий деятельности, психическое выгорание педагогов

Для цитирования. Симатова, О. Б. (2024). Специфика феномена психического выгорания у педагогов сельских школ. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 7(3), 9–19. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-3-9-19>

Specifics of Mental Burnout Manifestation in Rural School Teachers

Oksana B. Simatova

Transbaikal State University, 30, Alexandro-Zavodskaya str., Chita, Russian Federation

✉ asimatov@mail.ru

Abstract

Introduction. The scientific relevance and social significance of the mental burnout are determined by the maladaptive nature of its manifestations, which have a negative impact on the effectiveness of the professional activity of specialists. At the same time in the scientific field there is a deficit of research revealing the mechanisms of influence of specific conditions of pedagogical activity realization on its efficiency and presenting the consequences of this influence.

Objective. To study mental burnout in school teachers working in rural areas.

Materials and Methods. The study participants were 184 teachers from schools in the districts of the city of Zabaikalski Krai and Chita. In the process of forming the sample, the questionnaire survey was used, based on the results of which two groups were formed: the first group included 56 teachers from rural schools, and the second group consisted of 58 teachers from city schools. At the stage of empirical research, we used the method of psychodiagnostic testing, which included the method of professional burnout by K. Maslach and S. Jackson in adaptation of N. E. Vodopyanova and V. V. Boyko's method of diagnosing emotional burnout. The non-parametric criterion of reliability of differences U Mann-Whitney was used in processing the results of the study.

Results. It was found that the frequency of occurrence and the degree of severity of mental burnout manifestations are lower in rural school teachers compared to urban school teachers. The dynamics of symptoms in this group is characterized by earlier stages of development and the emerging nature of symptoms, and there is a qualitative peculiarity of the general structure of mental burnout, manifested in the dominance of certain symptoms and the nature of their completeness.

Discussion. The analysis of the empirical research results allows us to speak about the peculiarities of mental burnout concerning its frequency of occurrence, degree of expression, and qualitative uniqueness in rural and urban school teachers. The results of the study indicate higher adaptive capabilities of rural school teachers in relation to the development of mental burnout and allow us to outline an effective direction of appropriate preventive work.

Keywords: mental burnout, structure of mental burnout, dynamics of mental burnout, pedagogical activity, specificity of activity conditions, mental burnout of teachers

For citation. Simatova, O. B. (2024). Specifics of mental burnout manifestation in rural school teachers. *Innovative science: psychology, pedagogy, defectology*, 7(3), 9–19. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2024-7-3-9-19>

Введение

Психическое выгорание представляет сложный психологический феномен, имеющий дезадапционный характер, что обуславливает высокую научную актуальность и социальную значимость данной проблемы. Сегодня можно говорить о тенденции к расширению области присутствия данного феномена в самых разных сферах жизни личности, хотя в большинстве исследований психическое выгорание все же рассматривается как преимущественно профессиональный феномен (Долидович и др., 2017; Дружилов, 2017). В отношении терминологии самого понятия психического выгорания наблюдается весьма мозаичная картина, но, на наш взгляд, логичным и наиболее полно отражающим сущность данного феномена, является именно термин «психическое выгорание». Данный термин позволяет обозначить в структуре феномена не только эмоциональную, но и другие составляющие, которые имеют место при проявлениях выгорания – мотивационную, когнитивную, поведенческую и физиологическую (Орел, 2014).

Среди подходов к изучению феномена психического выгорания можно выделить два взаимодополняемых направления, в которых учитываются результаты и динамика его развития. Исследователями рассмотрена структура феномена психического выгорания, в которую включены истощение, цинизм и редукция достижений; описаны его типы по преимущественно физиологическим механизмам; раскрыты причины, факторы, условия, увеличивающие риск его возникновения; описан механизм дифференциальной диагностики в отношении родственных феноменов (Козлова и др., 2019; Симатова, 2022).

В сферы с повышенным риском развития психического выгорания входят медицина, образование, секторы бытового обслуживания и правовой защиты, которые характеризуются «помогающей» спецификой деятельности. При этом в данном спектре профессионалов особое место занимают представители педагогической профессии (Орел, 2014; Симатова, 2022). Дискуссионным в научном сообществе остается вопрос о соотношении психического выгорания и ряда феноменов, относящихся к профессиональным деструкциям. Прежде всего, это касается профессиональных деформаций личности. На сегодняшний день можно констатировать отсутствие единого мне-

ния на соотношение понятий «психическое выгорание» и «профессиональная деформация»: одни исследователи отождествляют данные понятия, другие – рассматривают их как самостоятельные феномены. Мы согласны с более чем убедительной аргументацией В. Е. Орла, который устанавливает сходства и различия данных феноменов по целому ряду критериев: характеру влияния на личность, глубине воздействия, широте распространения, степени осознанности, последствиям воздействия и времени возникновения (Орел, 2014).

В изучении детерминационных механизмов психического выгорания традиционно выделяется два направления: индивидуальные характеристики самих профессионалов и особенности профессиональной деятельности (Сысоева, 2018; Федотова, 2017). В качестве индивидуальных факторов в работах исследователей рассматриваются социально-демографические характеристики (пол, возраст, уровень образования, стаж работы, семейное положение), личностные особенности (работоспособность, выносливость, стрессоустойчивость, характер локуса контроля, тип личности по отношению к социальной конкуренции и т. д.), мотивация профессиональной деятельности (ценностные ориентации, уровень притязаний), особенности когнитивной сферы (интеллект, способности). Отдельно, преимущественно зарубежными исследователями, в качестве факторов, способствующих развитию психического выгорания, рассматриваются так называемый феномен самозванца (Bravata et al., 2020; Simmons, 2016), широко изучающийся у студентов (Chakraverty, 2020) и женщин в контексте их достижений (Clance & Imes, 1978), и сниженная способность к вербализации собственного эмоционального состояния (Krystal, 1983) и т. д.

Но при этом, не умаляя значимости индивидуальных факторов, большинство исследователей указывает на то, что важнейшее место в возникновении и развитии психического выгорания имеют факторы, связанные с особенностями условий осуществления профессиональной деятельности (характером и количественными характеристиками профессиональной нагрузки, работой в условиях дефицита времени и необходимости немедленного принятия решений, продолжительностью и характером структурирования рабочего дня), спецификой содержания профессионального труда (степенью ответственности, количеством и глубиной межличностных контактов, возможностью самостоятельного принятия решений, наличием и адекватностью обратной связи), а также социально-психологическими факторами (наличием в выполняемой работе ролевого конфликта, наличием и характером социальной поддержки) (Орел, 2014).

В обобщенном виде педагогическая деятельность представляет собой специфический вид трудовой деятельности, в рамках которой реализуются воспитывающая и обучающая функции, направленные на подготовку подрастающего поколения к жизни (Митина, 2018). С позиции детерминации психического выгорания в рамках педагогической деятельности можно констатировать, что характерным для нее является наличие повышенной нагрузки, зачастую ненормированный рабочий день, необходимость работать дома, большой объем работы с документацией, зачастую отсутствие необходимого оборудования, инструментария и методических средств, невысокий уровень заработной платы. Все это способствует нарушению физического комфорта, приводит к неудовлетворенности профессией и, безусловно, стимулирует возникновение и развитие психического выгорания. Содержание труда в рамках педагогической деятельности предполагает необходимость постоянного общения с широким кругом участников образовательного процесса, необходимостью глубоких контактов с обучающимися, высоким уровнем моральной ответственности, определенным ограничением самостоятельности и независимости в принятии важных профессиональных решений, что в совокупности также способствует психическому выгоранию (Аванесов, 2017).

Среди социально-психологических факторов выгорания в педагогической деятельности зачастую можно отметить профессиональную конкуренцию, отсутствие социальной поддержки коллег и руководства, неэффективность педагогического общения и взаимодействия с участниками образовательного процесса, неблагоприятный психологический климат в образовательном учреждении или классе, отсутствие полноценной обратной связи, наличие ролевого конфликта (между необходимостью устанавливать доверительные отношения с учениками и одновременно объективно оценивать их на уроке), присутствие ролевой амбивалентности (необходимости высокой эффективности деятельности при отсутствии важной информации об участниках образовательного процесса). В контексте развития социальной инклюзии и инклюзивного образования к условиям и факторам, затрудняющим выполнение педагогической деятельности, относится необходимость работы с обучающимися, имеющими особые образовательные потребности (Афонькина, 2015; Хуснутдинова, 2017), подразумевающая преодоление определенных барьеров (Зорина, 2018). При этом квалификации педагога, а также материально-технического и методического обеспечения образовательного процесса зачастую может быть недостаточно для эффективной реализации профессиональной деятельности. Очевидно, что это влечет соответствующую дополнительную нагрузку, увеличивающую психическое напряжение и усиливающую неудовлетворенность профессиональной деятельностью (Нурлыгаянов и др., 2022).

Существенным противоречием выступает и тот факт, что процесс модернизации российского образования, с одной стороны, предъявляет качественно новые требования к реализации педагогической деятельности, а с другой – зачастую характеризуется недостаточным государственным финансированием различных аспектов этого процесса, и, как следствие, тяжелыми социально-экономическими условиями труда и быта основной массы педагогов (Аванесов, 2017).

Важным моментом педагогической деятельности является то, что на этапе профессиональной адаптации вместе с усвоением необходимых образцов поведения и деятельности происходит их корректировка под специфику условий, различающихся у одной и той же профессиональной группы в зависимости от места работы. Особый интерес при этом представляет категория педагогов, чья жизнь и деятельность проходит в условиях сельской местности, заданных особым социокультурным контекстом. Актуальность данного вопроса в современном российском обществе обусловлена практически повсеместным дефицитом педагогических кадров на селе, сохраняющимся достаточно длительное время (Багаянтаев и Иванова, 2022). В работах большинства исследователей сельская школа рассматривается как феномен, обусловленный спецификой общественных отношений в сельской местности, жизненного уклада и деятельности на селе. Территориальная удаленность от культурных центров и определенная духовная автономность делают взаимодействие села и школы особенно активным и насыщенным, а их влияние друг на друга более существенным (Сидоров, 2009). Зачастую сельская школа играет роль главного культурного центра на селе, предполагающую участие в организации и проведении внешкольных культурно-массовых мероприятий, что, с одной стороны, возлагает дополнительную нагрузку на администрацию и педагогов школы, а с другой – способствует развитию их творческого потенциала и самореализации.

Среда сельской местности создает особенный контекст функционирования и жизни школы, что находит свое выражение в следующих моментах: консервативности и устойчивости социокультурной среды сельской местности; целостности национального самосознания, приверженности семейным традициям, передаваемым детям; ограничении социальных контактов детей и взрослых, компенсируемом их глубиной; ограниченности культурного пространства, возлагающей на школу роль духовного центра села, формирующего нравственный облик его жителей; сужении круга возможностей саморазвития и самообразования, связанном с небольшим выбором кружков, секций, культурных мест; своеобразии бытовой стороны жизни (Тухватуллина, 2015; Хасаншина, 2021). К объективным факторам, определяющим особенности профессиональной деятельности сельского учителя можно отнести малочисленность школьных классов; недоукомплектованность школ педагогическими кадрами; необходимость совмещения должностных обязанностей; низкая доступность социально-психологической помощи; недостаточное финансирование; высокий неформальный социальный контроль жизни и деятельности педагогов; высокий уровень контроля педагогом внешкольной деятельности учеников; высокий престиж педагогической деятельности (Сидоров, 2009; Хасаншина, 2021).

Малочисленность классов сельских школ объясняется их малокомплектностью и низкой плотностью сельского населения. Очевидно, что небольшое количество обучающихся в классе предоставляет педагогу больше возможностей в отношении индивидуализации и дифференциации образовательного процесса, способствует установлению более тесных дружеских связей, созданию благоприятного психологического климата. Это может способствовать экономии усилий педагога по поддержанию дисциплины и эффективного взаимодействия. В то же время это влечет и определенные ограничения в использовании педагогом некоторых форм и методов обучения, а также увеличивает повторные акты взаимодействия педагога и ученика. Старение контингента педагогов в сельских школах и малый приток туда молодых специалистов приводят к недоукомплектованности школ необходимыми кадрами (Малышева, 2023). Это, в свою очередь, ведет к необходимости выполнения педагогами широкого спектра обязанностей, требующих освоения дополнительных компетенций и соответственно повышающих нагрузку. Но, несмотря на данные затруднения, малочисленность и стабильность педагогического коллектива сельской школы может оказывать благоприятное воздействие на формирование психологического климата, способствовать установлению доверительных и даже дружеских отношений между педагогами, снижая вероятность возникновения разногласий и конфликтов. При этом необходимость совмещения преподавания нескольких предметов и включенность в общественную жизнь школы могут способствовать развитию большей мобильности, гибкости и адаптивности педагогов (Тухватуллина, 2015). Кроме того, низкая доступность социально-психологической помощи на селе, связанная с отсутствием соответствующих специалистов, ведет к тому, что школа зачастую вынуждена выступать инициатором соответствующей работы с детьми и их семьями (Багаянтаев и Иванова, 2022). Недостаточное финансирование нередко приводит к материально-технической изношенности большинства сельских школ, что может серьезно ограничивать возможности педагогов в использовании цифровых методов и средств обучения, электронных библиотечных фондов, соответственно оборудованных профильных кабинетов и т. д.

Очевидно, что рассмотренные особенности педагогической деятельности в условиях сельской местности носят амбивалентный характер: с одной стороны, они могут снижать вариативность образовательного процесса, способствовать его монотонности для обучающихся и стагнации профессионального роста педагогов; с другой стороны – могут стимулировать развитие у педагогов целого ряда дополнительных компетенций и профессионально-важных качеств, тем самым способствуя личностному и профессиональному росту педагога. Существенным, на наш взгляд, моментом является тот факт, что малочисленность жителей села может обуславливать высокий уровень социального контроля в отношении жизни и деятельности педагогов. Малая территориальная протяженность повышает частоту встреч педагогов с родителями школьников и самими обучающимися за рам-

ками образовательного пространства, что ведет к необходимости исполнения профессиональной роли педагогом и за пределами школы. Необходимо также отметить достаточно высокую осведомленность учителей о жизни обучающихся и их семей, что позволяет им учитывать индивидуальные особенности учеников при организации образовательного процесса, но, вместе с тем, требует и дополнительных эмоциональных ресурсов. Таким образом, специфика педагогической деятельности в условиях сельской местности, с одной стороны, подчеркивает высокую значимость индивидуального стиля жизни сельского учителя, а с другой, демонстрирует возможность существенного влияния сельского учителя на жизнь и деятельность школьников за пределами образовательного пространства через неформальное общение с их семьями и получение от них обратной связи. Необходимо подчеркнуть достаточно высокий статус профессии педагога на селе, обусловленный тем, что учитель выступает в этих условиях основным носителем культурных ценностей. Кроме того, в большинстве сел имеется только одна школа, что делает педагогический коллектив узнаваемым и уважаемым сельскими жителями, которые учились в этой школе в разные годы.

Можно заключить, что профессиональная деятельность педагогов сельских школ имеет ряд специфических черт, обусловленных территориальной удаленностью от городских и районных центров, относительно высокой престижностью профессии учителя на селе, тесным профессиональным и межличностным взаимодействием, отсутствием параллельных классов и их малочисленностью, малокомплектностью учебных заведений, совмещением преподавания ряда предметов, сниженной доступностью социально-психологической помощи, недостаточной технической и методической оснащенностью, высоким неформальным социальным контролем, а также высоким влиянием педагогов на жизнь обучающихся и их семей. Все эти факторы и условия, очевидно, могут приводить к амбивалентным последствиям в отношении развития психического выгорания и профессионально обусловленных деструкций педагогов. Таким образом, целью организованного и проведенного исследования стало изучение частоты встречаемости, степени выраженности и качественного своеобразия проявлений психического выгорания у педагогов средней общеобразовательной школы, работающих в условиях сельской местности. В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о том, что частота встречаемости, степень выраженности и качественное своеобразие проявлений психического выгорания у педагогов средних общеобразовательных школы, работающих в условиях сельской местности и города, будут существенно различаться и иметь определенную специфику.

Материалы и методы

Исследование было реализовано в ряде средних общеобразовательных школ г. Читы и районов Забайкальского края (в связи с конфиденциальностью результатов, касающихся дезадаптационных феноменов, мы не указываем детальных данных об образовательных учреждениях). Всего в исследовании приняли участие 184 педагога. По результатам, полученным с помощью специально разработанной нами анкеты, были сформированы две группы участников для соответствующего сравнения. При этом мы учитывали тот факт, что в развитии психического выгорания выделяют два основных пика: 6–7 годы работы и свыше 26 лет стажа профессиональной деятельности (Орел, 2024; Симатова, 2022). С учетом этого факта в исследование были включены педагоги с соответствующими возрастными и профессиональными характеристиками. Использование авторской анкеты было продиктовано необходимостью обеспечения сопоставимости групп по целому ряду признаков (возрасту, полу, уровню образования, социальным параметрам семьи, профессиональному стажу и т. д.). В результате анализа данных анкетирования в первую группу вошли 56 педагогов средних общеобразовательных школ, работающих в сельской местности, а вторую составили 58 педагогов, осуществляющих педагогическую деятельность в городских школах.

При выборе инструмента эмпирического исследования мы, прежде всего, руководствовались его целью. При этом необходимость учета процессуальной и результирующей сторон изучаемого феномена обусловила учет различного вектора валидности психодиагностических методик. Таким образом в эмпирическом исследовании использовалась методика профессионального выгорания К. Маслач и С. Джексона в адаптации Н. Е. Водопьяновой, позволяющая фиксировать структурные составляющие психического выгорания, а также методика диагностики эмоционального выгорания личности В. В. Бойко, результаты которой позволяют увидеть динамику его развития. При математико-статистической обработке результатов исследования использовался непараметрический критерий достоверности различий U Манна-Уитни, обладающий возможностью оценки различий по степени выраженности какого-либо признака между двумя различными выборками.

Результаты исследования

В результате качественно-содержательного анализа результатов исследования было установлено, что у 63,2 % педагогов сельских школ были выявлены те или иные проявления психического выгорания. При этом ведущим симптомом в его структуре стало эмоциональное истощение (68,4 %), за которым следуют редукция личных достижений (34,7 %) и деперсонализация (28,5 %). При этом преимущественно были выявлены средний (49,8 %) и низкий (41,5 %) уровни эмоционального истощения, и лишь у 8,7 % учителей сельских школ был обнаружен высокий его уровень. В отношении редукции личных достижений участники данной группы продемонстрировали ее средний (47,3 %) и низкий (39,4 %) уровни, и только в 13,3 % случаев были зафиксированы высокие зна-

чения этого показателя. Деперсонализация педагогов сельских школ характеризовалась также преимущественно низким (44,2 %) и средним (40,6 %) уровнями, а высокий уровень был выявлен только у 15,2 % педагогов.

Превалирующей фазой психического выгорания у педагогов сельских школ являлась фаза резистенции (67,2 %), при этом фаза напряжения была отмечена в 32,8 % случаев. Обращает на себя внимание тот факт, что среди учителей сельских школ ни у одного респондента не была обнаружена фаза истощения. Таким образом, можно констатировать, что психическое выгорание в данной группе педагогов находится преимущественно на второй стадии развития и не имеет тенденции к переходу на стадию истощения. Обращает на себя внимание также и тот факт, что при этом значительная часть педагогов продемонстрировала стадию напряжения. Доминирующим симптомом на стадии резистенции у учителей сельских школ явилось неадекватное избирательное эмоциональное реагирование (54,3 %), на втором месте оказалось расширение сферы экономии эмоций (24,9 %), на третьем – эмоционально-нравственная дезориентация (12,7 %) и на последнем месте – редукция профессиональных обязанностей (8,1 %). При этом неадекватное избирательное эмоциональное реагирование было полностью сложившимся симптомом, а другие проявления носили характер складывающихся. В качестве превалирующего симптома на стадии напряжения было отмечено переживание психотравмирующих ситуаций (67,4 %), за которым последовали неудовлетворенность собой (22,3 %), «загнанность в клетку» (8,2 %), тревога и депрессия (2,1 %). Тревога и депрессия при этом были уже сложившимися симптомами, а «загнанность в клетку», переживание психотравмирующих обстоятельств и неудовлетворенность собой – только складывающимися. Таким образом, полученные эмпирические результаты исследования в группе педагогов, работающих в условиях сельской местности, позволяют говорить о наличии у подавляющего большинства из них симптомов психического выгорания, находящихся в процессе формирования на второй стадии при доминировании неадекватного избирательного эмоционального реагирования.

Результаты эмпирического исследования, полученные в группе педагогов городских школ, продемонстрировали тот факт, что те или иные проявления психического выгорания были обнаружены в 100,0 % случаев. Такое положение дел позволяет говорить о существенном влиянии специфики педагогической деятельности в различных условиях ее реализации на возникновение и развитие психического выгорания. Доминирующим симптомом в структуре психического выгорания при этом стала редукция личных достижений (88,1 %), за которой следовали деперсонализация (76,8 %) и эмоциональное напряжение (68,7 %). При этом у большинства участников данной группы в структуре психического выгорания имели место одновременно все выявляемые соответствующей методикой симптомы.

Степень выраженности редукции личных достижений у участников данной группы характеризовалась высокими (65,5 %) и крайне высокими (32,1 %) значениями, и только 2,4 % педагогов городских школ показали средние значения ее выраженности. Деперсонализация учителей городских школ преимущественно характеризовалась высокими (68,2 %) и крайне высокими показателями (23,6 %), а средние показатели наблюдались у 8,2 % участников группы. Для эмоционального истощения педагогов городских школ характерными оказались высокие (58,4 %), средние (27,9 %) и крайне высокие (13,7 %) показатели.

При оценке картины развития психического выгорания в качестве доминирующей его фазы у педагогов городских школ была отмечена фаза резистенции (72,8 %), за которой следовали фазы истощения (23,2 %) и напряжения (4,0 %). Это позволяет говорить о выраженности стрессового напряжения у учителей городских школ и позволяет предположить переход психического выгорания от ранней стадии к более поздним. На стадии резистентности у педагогов, работающих в условиях города, все симптомы были полностью сложившимися. При этом ведущим проявлением стало расширение сферы экономии эмоций (67,3 %), на втором месте оказалось неадекватное избирательное эмоциональное реагирование (22,6 %), на третьем – эмоционально-нравственная дезориентация (7,3 %), а на последнем – редукция профессиональных обязанностей (2,8 %). Стадия истощения характеризовалась проявлениями эмоционального дефицита, психосоматическими и психовегетативными нарушениями, которые оказались полностью сложившимися. Такие проявления, как эмоциональная отстраненность и деперсонализация характеризовались складывающимся характером. Стадия напряжения у педагогов данной группы проявлялась наличием симптомов «загнанности в клетку» (82,6 %), тревоги и депрессии (17,4 %), которые имели полностью сложившийся характер. Полученные эмпирические результаты свидетельствуют о том, что у большинства педагогов городских школ имеют место полностью сложившиеся симптомы психического выгорания в основном на второй и третьей стадиях при явном преобладании редукции личных достижений и различных ее проявлений.

Сравнение показателей, характеризующих результирующую и процессуальную стороны психического выгорания, представлены в соответствующих таблицах 1 и 2.

Результаты сравнения свидетельствуют о статистически значимых различиях в показателях психического выгорания ($p \leq 0,01$) у педагогов, осуществляющих профессиональную деятельность в различных территориальных условиях. Результаты эмпирического исследования позволяют говорить о том, что частота встречаемости и степень выраженности проявлений психического выгорания у педагогов, работающих в сельской местности ниже таковых у педагогов городских школ.

Таблица 1

Результаты сравнения показателей психического выгорания по методике К. Маслач и С. Джексона в адаптации Н. Е. Водопьяновой

	Показатели по шкалам методики		
	Эмоциональное истощение	Редукция личных достижений	Деперсонализация
Значения $U_{\text{эмп}}$, при $U_{\text{крит}} = 1213, p = 0,01$; $U_{\text{крит}} = 1333, p = 0,05$	1012,0	808,5	921,0

Таблица 2

Результаты сравнения показателей психического выгорания по методике В. В. Бойко

	Показатели по шкалам методики*											
	Фаза напряжения				Фаза резистенции				Фаза истощения			
	ППО	НС	ЗК	ТД	НИЭР	ЭНД	РСЭЭ	РПО	ЭД	ЭО	ЛО	ППН
Значения $U_{\text{эмп}}$, при $U_{\text{крит}} = 1213, p = 0,01$; $U_{\text{крит}} = 1333, p = 0,05$	686,5	821,0	695,0	505,5	584,5	936,0	867,0	901,5	584,0	700,5	901,0	889,5

Примечание: в таблице представлены следующие условные обозначения и сокращения: ППО – переживание психотравмирующих обстоятельств; НС – неудовлетворенность собой; ЗК – «загнанность в клетку»; ТД – тревога и депрессия; НИЭР – неадекватное избирательное эмоциональное реагирование; ЭНД – эмоционально-нравственная дезориентация; РСЭЭ – расширение сферы экономики эмоций; РПО – редукция профессиональных обязанностей; ЭД – эмоциональный дефицит; ЭО – эмоциональная отстраненность; ЛО – личностная отстраненность; ППН – психосоматические и психовегетативные нарушения.

Обсуждение результатов

Анализ результатов исследования, отражающий качественно-содержательную его сторону, позволяет говорить о своеобразии проявлений психического выгорания у педагогов в двух сравниваемых группах. Об этом свидетельствуют различия как общей структуры психического выгорания, так и его доминирующих симптомов, а также динамики их развития. Анализ динамики психического выгорания позволяет говорить о наличии более поздних фаз и полностью сложившихся симптомов у педагогов, работающих в условиях города по сравнению с учителями сельских школ, у которых были выявлены ранние фазы и складывающийся характер соответствующих проявлений.

Доминирование в структуре психического выгорания эмоционального истощения у педагогов сельских школ позволяет говорить о том, что основные проявления выгорания выражаются у них преимущественно через дефицит эмоциональных ресурсов. Такой дефицит может проявляться в хронической эмоциональной утомляемости и лабильности, выраженной усталости, тревожности и подавленности, раздражительности, агрессивности, равнодушии к окружающим, высокой чувствительности к их оценкам и отношению. В деятельности эмоциональное истощение может приводить к существенному снижению работоспособности и педагогической эффективности, потере интереса к работе и снижению ответственности за ее результаты. Можно предположить, что основными причинами преобладания в структуре психического выгорания учителей сельских школ эмоционального истощения выступает, главным образом, высокий уровень нагрузки, обусловленный недоукомплектованностью школ; увеличением количества контактов с обучающимися; необходимостью совмещения должностей и осуществления социально-психологической помощи; высокой включенностью в общественную деятельность за рамками образовательного процесса; высоким социальным контролем; трудностями сельского быта, препятствующего полноценному восстановлению физических сил и т. д. При этом у педагогов городских школ, несмотря на нагрузку, проявления эмоционального истощения отмечаются гораздо реже, что, возможно, связано с большей обеспеченностью школ города кадрами, в том числе и специалистами, осуществляющими социально-психологическую помощь; меньшей вероятностью необходимости совмещения должностей; менее высоким социальным контролем; отсутствием ряда бытовых забот, связанных с проживанием в сельской местности.

Доминирование редукции личных достижений в структуре психического выгорания у педагогов городских школ позволяет говорить о том, что у них преобладают чувства и эмоции, связанные с обесцениванием как профессиональных, так и других достижений. Это могут быть ощущение снижения профессиональной компетентности в выполняемой профессиональной деятельности и, как следствие, недовольство собой. Как правило, такой

характер эмоционального фона способствует негативному самовосприятию как в сфере педагогической деятельности, так и в других областях жизни. Такие проявления, в свою очередь, могут приводить к возникновению чувства вины, снижению самооценки, возникновению чувства собственной несостоятельности, что, в конечном итоге, приводит к неудовлетворенности профессиональной деятельностью и безразличию к работе. Преобладание редукции личных достижений у педагогов городских школ может быть обусловлено более высоким формальным контролем школ в городе со стороны контролирующих органов; большей конкуренцией, как в индивидуальном плане, так и между школами в различных сферах; более высоким образовательным уровнем родителей обучающихся и высоким социальным контролем с их стороны; более низким престижем педагогической деятельности, по сравнению с таковым на селе и т. д. При этом в условиях сельской местности можно говорить о противоположных тенденциях: меньшем формальном контроле деятельности педагогов; меньшей конкуренции внутри и между школами; преобладании среднего образовательного уровня родителей обучающихся; высоким престижем профессии педагога на селе.

Деперсонализация в структуре психического выгорания педагогов сельских школ заняла третье место, как наименее частое его проявление. В структуре же психического выгорания педагогов городских школ деперсонализация оказалась на втором месте. Ее сущность состоит в наличии широкого круга проявлений, свидетельствующих о социально-психологической дезадаптации. В большинстве случаев это находит свое проявление при работе, общении и взаимодействии с людьми, что может проявляться в негативном и циничном отношении к ним, бестактности и грубости, вербальной агрессии, склонности к социальной изоляции, и, в конечном итоге, в безразличии к работе и ее результатам. Можно предположить, что в условиях сельской местности существенное влияние на деятельность педагогов оказывают высокий статус педагога; отношение к учителю, как к носителю культурных ценностей; значимость индивидуального стиля жизни сельского учителя; возможность существенного влияния на жизнь и деятельность школьников за пределами образовательного пространства; активное неформальное общение с семьями учеников и получение от них положительной обратной связи; узнаваемость и уважение педагога со стороны односельчан, которые сами учились у него. В ситуации же реализации педагогической деятельности в условиях города указанные факторы носят иной характер: социальный статус педагога невысок; отношение к педагогу, как к человеку, оказывающему образовательные услуги; стиль жизни педагога не имеет существенного значения для других участников образовательного процесса; возможности влияния педагога на жизнь и деятельность школьников вне образовательного пространства существенно ограничены; неформальное общение с семьями учеников и возможность получения от них положительной обратной связи ограничены.

Полученные результаты и сделанные на их основании обобщения и выводы согласуются с результатами других теоретических и эмпирических исследований в отношении различий частоты встречаемости психического выгорания у педагогов, реализующих профессиональную деятельность в различных условиях: в зависимости от содержательной составляющей педагогической деятельности (Гунзунова, 2016), типового разнообразия школ (Тухватуллина, 2015), социально-психологических особенностей взаимоотношений в школе (Орел, 2014), специфических условий педагогической деятельности в сельской местности и городе (Баягантаев, Иванова, 2022; Хасаншина, 2021). Результаты, касающиеся степени выраженности и общей структуры психического выгорания педагогов частично соотносятся с результатами, полученными другими исследователями, что, очевидно, обусловлено наличием различий в широком спектре условий, оказывающих на них влияние (Хасаншина, 2021; Усманова и др., 2014). Таким образом, представленные нами результаты, нашедшие свое подтверждение в исследованиях других авторов, свидетельствуют об актуальности критического анализа специфических условий реализации педагогической деятельности, направленного на определение путей ее оптимизации с точки зрения превенции психического выгорания, как серьезного дезадаптивного феномена (Баягантаев, Иванова, 2022; Хасаншина, 2021).

Заключение. Полученные в ходе эмпирического исследования результаты позволяют сделать соответствующие обобщения и выводы:

1. Частота встречаемости психического выгорания у педагогов, работающих в условиях сельской местности, ниже, чем у педагогов городских школ.
2. Степень выраженности симптомов психического выгорания у педагогов сельских школ ниже, чем у педагогов, работающих в городских школах.
3. Динамика симптомов психического выгорания у педагогов, работающих в сельской местности, характеризуется более ранними стадиями его развития и складывающимся характером симптомов, по сравнению с педагогами городских школ, психическое выгорание которых характеризуется более поздними стадиями развития и полностью сложившимся характером симптомов.
4. Существуют качественные различия в общей структуре психического выгорания, а именно в преобладающих симптомах и характере завершенности их формирования у педагогов, реализующих педагогическую деятельность в различных условиях села и города.

Безусловно, что полученные нами результаты исследования имеют определенные ограничения в распространении их на все педагогическое сообщество. В первую очередь, это обусловлено различными условиями жизни

и деятельности в сельской местности и городах различных регионов. Из широкого спектра таких условий может складываться та самобытная атмосфера, обусловленная спецификой общественных условий и жизненного уклада в сельской местности, которая способствует развитию адаптивности работающих там педагогов. Однако в некоторых случаях села могут находиться и статусе «умирающих», условия жизни и деятельности в них вряд ли повысят адаптационный потенциал работающих там профессионалов. Тем не менее полученные результаты исследования позволяют говорить о необходимости учета условий педагогической деятельности, осуществляемой в сельских и городских школах. Это, в свою очередь, даст возможность наметить эффективные пути комплексной работы, направленной на предупреждение возникновения и развития различных профессиональных деструкций и негативных психических состояний. Помимо этого, меньшая частота встречаемости и выраженности проявлений психического выгорания в условиях сельской местности может стать основанием для привлечения в села педагогических кадров с помощью наличия возможностей сохранения психического здоровья.

Список литературы

- Аванесов, В. С. (2017). Модернизация образования в России: ключевые проблемы и пути их решения. *Народное образование*, 1–2, 20–31.
- Афонькина, Ю. А. (2015). Социальная инклюзия лиц с инвалидностью и проблема человеческого достоинства. *Russian Journal of Education and Psychology*, 11, 149–162. <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2015-11-13>
- Багаянтаев, Г. Г., и Иванова А. В. (2022). Развитие профессиональных компетенций молодых педагогов в условиях сельской школы в контексте непрерывного образования. *Педагогический журнал*, 12(3А), 704–711. <https://doi.org/10.34670/AR.2022.57.98.099>
- Гунзунова, Б. А. (2016). Компоненты эмоционального выгорания у различных категорий педагогических работников. *Мир науки, культуры, образования*, 1(56), 242–244.
- Долидович, О. М., Машанов, А. А., Гончаревич, Н. А., и Шарашкина, А. А. (2017). Педагогическая агрессия: современные подходы к изучению и профилактике. *Научный диалог*, 10, 311–323. <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2017-10-311-323>
- Дружилов, С. А. (2017). Профессионально-деструктивная деятельность как проявление профессиональной маргинализации и депрофессионализации. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 2, 45–63. <https://doi.org/10.11621/vsp.2017.02.45>
- Зорина, Е. Е. (2018). Преодоление барьеров при реализации инклюзивного образования в вузе. *Образование и наука*, 20(5), 165–184. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-5-165-184>
- Козлова, К. В., Муравьева, О. И., и Корытова, Г. С. (2019). Понятие «выгорание» в психологии: анализ и обобщение подходов. *Научно-педагогическое обозрение*, 1(23), 18–27. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2019-1-18-27>
- Малышева, К. В. (2023). Педагогические условия развития социальной активности сельских школьников. *Вестник науки*, 4(11(68)), 397–405.
- Митина, Л. М. (2018). *Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски*. Нестор-История.
- Нурлыгаянов, И. Н., Соловьева, Т. А., Лазуренко, С. Б., и Голубчикова, А. В. (2022). Здоровьесбережение в образовании обучающихся с ОВЗ: принципы и организация. *Психологическая наука и образование*, 27(5), 34–45. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270503>
- Орел, В. Е. (2014). *Синдром психического выгорания. Мифы и реальность*. Гуманитарный центр.
- Сидоров, С. В. (2009). Учёт специфики сельской школы в разработке стратегии её развития. *Сибирский педагогический журнал*, 13, 228–234.
- Симатова, О. Б. (2022). Особенности психического выгорания педагогов средней общеобразовательной школы с ограниченными возможностями здоровья. *Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология*, 41, 60–73. <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2022.41.60>
- Сысоева, Е. Ю. (2018). Речевая агрессия педагогов: сущность, причины, виды, пути преодоления. *Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология*, 24(4), 48–53. <https://doi.org/10.18287/2542-0445-2018-24-4-48-53>
- Тухватуллина, С. Ю. (2015). Психолого-социальные факторы профессионального саморазвития сельского учителя. *Вестник Университета Российской академии образования*, 2, 50–55.
- Усманова, М. Н., Бафаев, М. М., и Остонов, Ш. Ш. (2014). Симптомы эмоционального выгорания современного педагога. *Наука. Мысль: электронный периодический журнал*, 4(10), 23–32.
- Федотова, Н. И. (2017). Профессиональная деформация преподавателей высшей школы. *Научные труды Московского гуманитарного университета*, 4, 27–35. <https://doi.org/10.17805/trudy.2017.4.5>
- Хасаншина, Р. Р. (2021). Особенности воспитательного процесса в сельской школе. *Образование и воспитание*, 5(36), 81–84.
- Хуснутдинова, М. Р. (2017). Риски инклюзивного образования. *Образование и наука*, 19(3), 26–46. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-3-26-46>

Bravata, D. M., Madhusudhan, D. K., Boroff, M., & Cokley, K. O. (2020). Commentary: Prevalence, predictors, and treatment of imposter syndrome: A systematic review. *Journal of Mental Health & Clinical Psychology*, 4–3, 12–16. <https://doi.org/10.29245/2578-2959/2020/3.1207>

Chakraverty, D. (2020). PhD Student Experiences with the Impostor Phenomenon in STEM. *International Journal of Doctoral Studies*, 15, 159–179. <https://doi.org/10.28945/4513>

Clance, P. R., & Imes, S. A. (1978). The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 15(3), 241–247.

Krystal, H. (1983). Alexithymia and the effectiveness of psychoanalytic treatment. *International Journal of Psychoanalytic Psychotherapy*, 9, 353–378.

Simmons, D. (2016). Impostor syndrome, a reparative history. *Engaging Science, Technology, and Society*, 2, 106–127. <https://doi.org/10.17351/ests2016.33>

References

Avanesov, V. S. (2017). Modernization of education in Russia: key problems and ways of their solution. *Narodnoe obrazovanie*, 1–2, 20–31. (In Russ.)

Afonkina, Y. A. (2015). Social inclusion of people with disabilities and the problem of human dignity. *Russian Journal of Education and Psychology*, 11, 149–162. (In Russ.) <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2015-11-13>

Bagayantsev, G. G., and Ivanova A. B. (2022). Development of professional competencies of young teachers in rural school conditions in the context of continuing education. *Problems of modern pedagogical education*, 12(3A), 704–711. (In Russ.) <https://doi.org/10.34670/AR.2022.57.98.099>

Bravata, D. M., Madhusudhan, D. K., Boroff, M., & Cokley, K. O. (2020). Commentary: Prevalence, predictors, and treatment of imposter syndrome: A systematic review. *Journal of Mental Health & Clinical Psychology*, 4–3, 12–16. <https://doi.org/10.29245/2578-2959/2020/3.1207>

Chakraverty, D. (2020). PhD Student Experiences with the Impostor Phenomenon in STEM. *International Journal of Doctoral Studies*, 15, 159–179. <https://doi.org/10.28945/4513>

Clance, P. R., & Imes, S. A. (1978). The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 15(3), 241–247.

Dolidovich, O. M., Mashanov, A. A., Goncharevich, N. A., & Sharashkina, A. A. (2017). Teacher's Aggression: Modern Approaches to Studying and Prevention. *Nauchnyi dialog*, 10, 311–323. <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2017-10-311-323> (In Russ.)

Druzhilov, S. A. (2017). Professional-destructive activity as a manifestation of professional marginalization and deprofessionalization. *Moscow university psychology bulletin. Series 14. Psychology*, 2, 45–63. (In Russ.) <https://doi.org/10.11621/vsp.2017.02.45>

Fedotova, N. I. (2017). Professional Deformation of Teachers of Higher Education Institutions. *Moscow University for the Humanities*, 4, 27–35. (In Russ.) <https://doi.org/10.17805/trudy.2017.4.5>

Gunzunova, B. A. (2016). Components of emotional burnout in different categories of pedagogical workers. *World of Science, Culture, Education*, 1(56), 242–244. (In Russ.)

Hasanshina, R. R. (2021). Features of the educational process in a rural school. *Education and Upbringing*, 5(36), 81–84. (In Russ.)

Kozlova, K. V., Muravyeva, O. I., & Korytova, G. S. (2019). The concept of “burnout” in psychology: analysis and synthesis approaches. *Pedagogical Review*, 1(23), 18–27. (In Russ.) <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2019-1-18-27>

Khusnutdinova, M. R. (2017). Risks of inclusive education. *The Education and science journal*, 19(3), 26–46. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-3-26-46>

Krystal, H. (1983). Alexithymia and the effectiveness of psychoanalytic treatment. *International Journal of Psychoanalytic Psychotherapy*, 9, 353–378.

Malysheva, K. V. (2023). Pedagogical conditions of development of social activity of rural schoolchildren. *Vestnik nauki*, 4(11(68)), 397–405. (In Russ.)

Mitina, L. M. (2018). *Personal-professional development of the teacher: strategies, resources, risks*. Nestor-History. (In Russ.)

Nurlygayanov, I. N., Solovieva, T. A., Lazurenko, S. B., & Golubchikova, A. V. (2022). Health Protection in the Education of Students with Disabilities: Principles and Organization. *Psychological Science and Education*, 27(5), 34–45. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/pse.2022270503>

Orel, V. E. (2014). *Mental burnout syndrome. Myths and reality*. Humanitarian Center. (In Russ.)

Sidorov, S. V. (2009). Taking into account the specifics of rural school in the design of its development strategy. *Siberian Pedagogical Journal*, 13, 228–234. (In Russ.)

Simatova, O. B. (2022). Features of Professional Mental Burnout among Secondary School Teachers with Disabilities. *Izvestiya irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Series Psychology*, 41, 60–73. (In Russ.) <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2022.41.60>

- Sysoeva, E. Y. (2018). Teachers' verbal aggression: its core, reasons, types, ways to counteract. *Vestnik of Samara University. History, pedagogy, philology*, 24(4), 48–53. (In Russ.) <https://doi.org/10.18287/2542-0445-2018-24-4-48-53>
- Simmons, D. (2016). Impostor syndrome, a reparative history. *Engaging Science, Technology, and Society*, 2, 106–127. <https://doi.org/10.17351/ests2016.33>
- Tukhvatullina, S. Y. (2015). Psychological and social factors of professional self-development of a rural teacher. *Journal bulletin of RAO university*, 2, 50–55. (In Russ.)
- Usmanova, M. N., Bafaev, M. M., & Ostonov, Sh. Sh. (2014). Symptoms of emotional burnout of a modern educator. *Nauka. Mysl: an electronic periodical journal*, 4(10), 23–32. (In Russ.)
- Zorina, E. E. (2018). Eradicating the barriers to inclusive higher education. *The Education and science journal*, 20(5), 165–184. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-5-165-184>

Об авторе:

Оксана Борисовна Симатова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования, Забайкальский государственный университет (Российская Федерация, 672039, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1111), asimatov@mail.ru

Поступила в редакцию 08.02.2024

Поступила после рецензирования 20.03.2024

Принята к публикации 25.03.2024

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

About the Author:

Oksana Borisovna Simatova, Cand. Sc. (Psychology), Associate Professor of Educational Psychology Department, Transbaikal State University (30, Aleksandro-Zavodskaya str., Chita, 672039, Russian Federation), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1111), asimatov@mail.ru

Received 08.02.2024

Revised 20.03.2024

Accepted 25.03.2024

Conflict of interest

The author declares that there is no conflict of interest.

The author has read and approved the final manuscript.