

Научная статья
УДК 159.9
DOI: 10.20323/1813-145X-2025-1-142-197
EDN: ROZMWG

Особенности эмоционального выгорания педагогов-психологов, обусловленные спецификой трудовой деятельности

Анна Александровна Васильева¹, Татьяна Валерьевна Разина²

¹Педагог-психолог, Городской психолого-педагогический центр Департамента образования и науки. 109443, г. Москва, Есенинский бульвар, д. 12, к. 2

²Доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, доцент, проректор по развитию, Университет мировых цивилизаций им. В. В. Жириновского. 119049, Москва, Ленинский пр., д. 1/2, корп. 1

¹vasileva-anna@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0007-9977-0898>

²razinat@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0723-7479>

Аннотация. Целью исследования является изучение типов переживаний эмоционального выгорания в процессе профессиональной деятельности педагогов-психологов, работающих в психолого-педагогических центрах и общеобразовательных школах. Эмоциональное выгорание представлено как сложный многомерный процесс, охватывающий несколько взаимосвязанных компонентов, таких как неудовлетворенность собой, эмоциональный дефицит и личностная отстраненность. Для достижения целей исследования были применены методы факторного и кластерного анализа, что позволило выявить наиболее значимые переменные, определяющие специфику эмоционального выгорания в профессиональной деятельности педагогов-психологов.

Факторный анализ позволил выявить ключевые детерминанты: неудовлетворенность собой, эмоциональный дефицит и личностную отстраненность. Кластерный анализ, в свою очередь, дал возможность группировать педагогов по выраженности данных факторов. Выявленные профили отражают специфику условий труда: педагоги-психологи психолого-педагогических центров, как правило, подвержены эмоциональному дефициту. В противоположность этому, педагоги общеобразовательных учреждений чаще сталкиваются с психосоматическими симптомами, которые формируются под влиянием интенсивной рабочей нагрузки, частых взаимодействий с учениками и ограниченными возможностями для восстановления ресурсов.

Полученные результаты исследования свидетельствуют о том, что эмоциональное выгорание в процессе профессиональной деятельности педагогов-психологов представляет собой многомерный и динамичный процесс, включающий разнообразные формы переживаний, варьирующиеся в зависимости от условий профессиональной среды. Данное обстоятельство подчеркивает необходимость учета специфики образовательного контекста при разработке программ профилактики и психолого-педагогической поддержки, ориентированных на снижение уровня эмоционального истощения и повышение устойчивости к стрессовым факторам.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание; педагоги-психологи; факторный анализ; кластерный анализ; эмоциональный дефицит; психосоматические нарушения; тревожно-депрессивные состояния

Для цитирования: Васильева А. А., Разина Т. В. Особенности эмоционального выгорания педагогов-психологов, обусловленные спецификой трудовой деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 1 (142). С. 197–211. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-197>. <https://elibrary.ru/ROZMWG>

Original article

Vasil`eva A. A., Razina T. V. Features of emotional burnout of educational psychologists due to the specifics of work activity

Anna A. Vasil`eva¹, Tat`yana V. Razina²

¹Teacher-psychologist, City psychological and pedagogical center of the Department of education and science. 109443, Moscow, Yeseninsky boulevard, 12, bldg. 2

²Doctor of psychological sciences, corresponding member of the Russian Academy of Education, associate professor, vice-rector for development, V. V. Zhirinovskiy university of world civilizations. 119049, Moscow, Leninsky prospekt, 1/2, building 1

© Васильева А. А., Разина Т. В., 2025

vasileva-anna@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0007-9977-0898>
 razinat@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0723-7479>

Abstract. The aim of the research is to study the types of emotional burnout experiences in the process of professional activity of educational psychologists working in psychological and pedagogical centers and general education schools. Emotional burnout is presented as a complex multidimensional process encompassing several interrelated components such as dissatisfaction with oneself, emotional deficit and personal detachment. To achieve the objectives of the study, the methods of factor and cluster analysis were applied, which allowed us to identify the most significant variables that determine the specificity of emotional burnout in the professional activity of educational psychologists.

The factor analysis allowed to identify key determinants, such as dissatisfaction with oneself, emotional deficit and personal detachment, which have a significant impact on the development of emotional burnout and, accordingly, on the professional effectiveness of teachers. The cluster analysis, in its turn, made it possible to group teachers according to the expression of these factors, highlighting typical profiles of emotional burnout for each category of specialists. The identified profiles reflect the specificity of working conditions: teacher-psychologists of psychological and pedagogical centers, as a rule, are subject to emotional deficit due to a high degree of empathic inclusion necessary in work with children with special educational needs. In contrast, general education teachers are more likely to experience psychosomatic symptoms that are shaped by intense workloads, frequent interactions with students, and limited opportunities for resource recovery.

The obtained results of the study indicate that emotional burnout in the process of professional activity of teacher-psychologists is a multidimensional and dynamic process that includes various forms of experiences that vary depending on the conditions of the professional environment. This fact emphasizes the need to take into account the specifics of the educational context when developing prevention and psychological and pedagogical support programs aimed at reducing the level of emotional exhaustion and increasing resistance to stress factors.

Key words: emotional burnout; teacher-psychologists; factor analysis; cluster analysis; emotional deficit; psychosomatic disorders; anxiety-depressive states

For citation: Vasil`eva A. A., Razina T. V. Features of emotional burnout of educational psychologists due to the specifics of work activity. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (1): 8-18. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-1-142-197>. <https://elibrary.ru/ROZMWG>

Введение

Эмоциональное выгорание в процессе профессиональной деятельности педагогов-психологов представляет собой сложный и многомерный феномен, который включает в себя различные типы переживаний, влияющих на эмоциональное состояние и эффективность профессиональной деятельности специалистов [Kariou, 2021]. Педагоги-психологи, работающие как в общеобразовательных школах, так и в психолого-педагогических центрах, сталкиваются с необходимостью глубокой эмоциональной вовлеченности в процесс деятельности, поддержки учеников, что приводит к развитию различных типов выгорания.

Актуальность исследования определяется необходимостью глубокого понимания механизмов и типов эмоционального выгорания в процессе профессиональной деятельности педагогов-психологов, работающих в различных образовательных учреждениях [Hillert, 2020]. В отличие от традиционного подхода, который фокусируется на сравнении уровней выгорания между разными группами, данное исследование сосредоточено на выявлении и описании типов переживаний выго-

рания, а также на анализе причин их проявлений у педагогов, работающих в организациях различного типа. Такой подход позволяет объяснять, почему одни и те же переживания могут быть выражены по-разному в зависимости от условий профессиональной деятельности.

Условия работы педагогов-психологов в психолого-педагогических центрах и школах существенно различаются, что отражается на характере профессиональной деятельности и уровне психологической нагрузки. В психолого-педагогических центрах специалисты часто работают в мультидисциплинарных командах, где требуется координация с различными специалистами, участие в разработке и внедрении программ психологической поддержки, а также проведение комплексных оценок и исследований. Такая среда предполагает высокую степень ответственности, необходимость постоянного взаимодействия с коллегами и разнообразие задач, что может способствовать повышенному уровню стресса и профессионального напряжения. В отличие от этого, педагоги-психологи в школах, как правило, сосредоточены на непосредственной работе с учащимися, решении индивидуальных проблем и поддержке эмоционального бла-

гополучия детей в рамках учебного процесса. Несмотря на более ограниченный спектр задач, работа в школах может быть связана с длительными рабочими часами, недостатком ресурсов и ограниченными возможностями для профессионального развития, что также является источником психологического напряжения [Wang, 2024].

В психолого-педагогических центрах наблюдается высокая интенсивность работы, а также непрерывная многозадачность, необходимость постоянного взаимодействия с различными специалистами, что может приводить к чувству перегруженности и снижению уровня удовлетворенности профессиональной деятельностью. В школах же эмоциональное выгорание у педагогов-психологов чаще выражается через психосоматические симптомы и тревожно-депрессивные состояния, связанные с длительностью рабочего времени, недостатком поддержки со стороны администрации и ограниченными возможностями для реализации профессиональных инициатив.

Теоретические основы исследования

Эмоциональное выгорание является одним из наиболее распространенных явлений среди представителей социэкономических профессий, включая педагогов, психологов, социальных работников и других специалистов, чья профессиональная деятельность требует высокой эмоциональной вовлеченности и сопряжена с постоянным стрессом. Эта проблема привлекает внимание многих исследователей, изучающих различные аспекты профессионального выгорания, включая его причины, механизмы развития и возможные последствия для работников. Например, К. И. Засядько, Л. М. Тафинцева и С. А. Маскалянова рассматривают эмоциональное выгорание как серьезный фактор, препятствующий профессиональной адаптации работников социэкономических профессий, указывая на необходимость систематической профилактической работы и своевременной психологической поддержки для минимизации риска выгорания у специалистов [Профессиональное выгорание..., 2024].

К. Маслач, одна из основоположников изучения эмоционального выгорания, выделяет такие компоненты, как эмоциональное истощение и деперсонализация, которые оказывают значительное влияние на снижение профессиональной мотивации и продуктивности специалистов. Она подчеркивает, что именно своевременная диагностика этих компонентов позволяет разрабатывать целе-

вые стратегии профилактики и поддержки, направленные на поддержание психологического благополучия специалистов и повышение их устойчивости к стрессу [Maslach, 2017]. Т. В. Разина в своих исследованиях отмечает влияние длительных стрессовых факторов, характерных для педагогической и психологической деятельности, на продуктивность, мотивацию и профессиональное благополучие педагогов, акцентируя внимание на необходимости поддержки, направленной на снижение уровня эмоционального выгорания [Разина, 2018]. Г. Фрейденбергер выделяет ранние симптомы выгорания, включая такие признаки, как усталость, раздражительность и сниженная мотивация. Эти симптомы служат предупреждающими сигналами о развитии эмоционального истощения и, по его мнению, требуют незамедлительной диагностики и профилактических вмешательств для предотвращения серьезных последствий для здоровья работников [Freudenberger, 2019].

Важную теоретическую основу для понимания механизмов эмоционального выгорания закладывает теория сохранения ресурсов С. Хобфолла, в рамках которой утрата ресурсов, будь то эмоциональные или профессиональные ресурсы, рассматривается как один из ключевых факторов стресса и эмоционального истощения. По мнению Хобфолла, для предотвращения выгорания необходимо не только сохранять имеющиеся ресурсы, но и применять активные стратегии для их восстановления, что особенно важно для специалистов социэкономических профессий [Hobfoll, 2021]. Д. А. Леонтьев в своих работах подчеркивает значимость процессов саморегуляции для преодоления профессионального стресса и эмоционального выгорания. Он акцентирует внимание на развитии осознанности и эмоциональной саморегуляции как факторов, способствующих повышению устойчивости педагогов и психологов к нагрузкам, связанным с их профессиональной деятельностью, особенно в работе с детьми с особыми образовательными потребностями, где эмоциональная нагрузка является очень высокой [Леонтьев, 2021]. Личностные особенности педагогов также играют значительную роль в их восприимчивости к эмоциональному выгоранию. Так, В. С. Мерлин отмечает, что личностные ресурсы, такие как стрессоустойчивость и позитивное отношение к профессиональным обязанностям, способствуют снижению риска выгорания, формируя внутренние механизмы защиты от эмоциональных перегрузок и способ-

ствуя сохранению профессиональной мотивации [Мерлин, 2019].

Н. В. Кузьмина отмечает, что профессиональное развитие педагогов является одним из эффективных средств профилактики эмоционального выгорания, поскольку оно способствует укреплению личностных ресурсов и повышению устойчивости к профессиональным стрессам [Кузьмина, 2022].

Исследования зарубежных специалистов, в частности У. Шауфели, подтверждают, что высокая рабочая нагрузка и отсутствие контроля над процессами работы являются ключевыми факторами, способствующими профессиональному выгоранию педагогов. Шауфели подчеркивает, что предоставление педагогам автономии и возможности участвовать в принятии профессиональных решений является одной из эффективных стратегий, направленных на снижение уровня стресса и улучшение их эмоционального состояния. Поддержание контроля над рабочим процессом способствует формированию чувства ответственности и повышает удовлетворенность трудом, что, в свою очередь, позволяет снизить уровень выгорания [Schaufeli, 2018]. А. Баккер, в свою очередь, подчеркивает важность ресурсов рабочего места в профилактике выгорания, отмечая, что обеспечение педагогов необходимыми ресурсами и поддержкой способствует снижению уровня стресса и повышению их удовлетворенности работой [Bakker, 2019].

В основополагающих исследованиях эмоционального выгорания также выделяют его ключевые компоненты: эмоциональное истощение, деперсонализацию и снижение профессиональных достижений. К. Маслач указывает на важность своевременной диагностики этих компонентов для разработки целевых программ профилактики и поддержки специалистов, что позволяет сохранить их профессиональное благополучие и повысить устойчивость к негативным воздействиям стресса [Maslach, 2017]. Эмоциональное выгорание описывается как сложный процесс, возникающий под влиянием длительного стресса, который постепенно приводит к эмоциональному истощению и деперсонализации. Т. В. Разина отмечает, что стресс, независимо от его природы, негативно влияет на мотивацию, разрушая целостную структуру профессиональной деятельности и подрывая профессиональную мотивацию специалистов, что ведет к снижению их общей продуктивности и удовлетворенности трудом [Разина, 2018].

Г. Фрейденбергер выделяет ранние симптомы выгорания, такие как усталость, раздражительность и снижение мотивации, которые служат важными индикаторами начала процесса эмоционального истощения. По его мнению, своевременное выявление этих признаков и организация системной диагностики позволяют значительно снизить риск дальнейшего прогрессирования выгорания, которое в долгосрочной перспективе может привести к тяжелым последствиям, таким как потеря интереса к профессии, снижение качества выполняемой работы и возникновение психосоматических расстройств.

Фрейденбергер также подчеркивает, что ранние симптомы выгорания требуют не просто наблюдения, но и активного вмешательства, включающего как меры индивидуальной профилактики, так и системные организационные стратегии. Эти меры должны быть направлены на создание условий для восстановления эмоциональных ресурсов специалистов, а также на снижение общего уровня стресса на рабочем месте. К числу таких мер могут относиться регулярные психологические консультации, тренинги по развитию навыков саморегуляции и осознанности, поддержка со стороны руководства и коллег, а также рационализация рабочего времени и распределение задач с учетом возможностей педагога.

В свою очередь С. Лавинь отмечает, что использование инструмента Multiple Affect Adjective Check List (MAACL) позволяет эффективно выявлять эмоциональные состояния, связанные с профессиональным выгоранием, что способствует более точной диагностике и своевременной профилактике этого состояния [Lavigne, 2022].

Ранние симптомы, такие как усталость и раздражительность, подчеркивают важность неотложной профилактической работы, направленной на поддержание психического и эмоционального здоровья педагогов и психологов. Организация такой работы способствует не только сохранению профессиональной активности и удовлетворенности трудом, но и повышению общего качества образовательного процесса, так как специалисты с высоким уровнем эмоционального благополучия могут более эффективно справляться с профессиональными задачами и оказывать ученикам и их родителям необходимую поддержку [Freudenberger, 2019].

Эмоциональное выгорание характеризуется комплексом негативных последствий, включающих эмоциональное истощение, деперсонализа-

цию и снижение удовлетворенности жизнью и профессиональной деятельностью, что оказывает влияние на качество и эффективность работы специалистов. А. В. Михайлов и Е. С. Иванова подчеркивают, что психофизиологические аспекты стресса у педагогов существенно влияют на формирование эмоционального выгорания, так как именно высокая частота стрессовых факторов может приводить к накоплению усталости и снижению общей продуктивности в работе [Михайлов, 2020]. С. Хобфолл в своей теории сохранения ресурсов акцентирует внимание на том, что утрата ресурсов является одной из главных причин стресса и эмоционального истощения, подчеркивая необходимость сохранения и восстановления ресурсов для предотвращения выгорания [Hobfoll, 2021]. В. Д. Шадриков выделяет когнитивные стратегии саморегуляции как эффективный инструмент для снижения уровня стресса у педагогов, подчеркивая их значимость в поддержании эмоциональной устойчивости и предотвращении выгорания [Шадриков, 2023]. Д. А. Леонтьев также подчеркивает значимость саморегуляции в способности педагогов справляться с профессиональными стрессами. Он считает, что развитие осознанности и навыков эмоциональной саморегуляции помогает специалистам преодолевать профессиональные трудности и снижать уровень эмоционального истощения, что важно для педагогов, работающих с особыми группами учащихся, нуждающихся в повышенном внимании и эмоциональной поддержке [Леонтьев, 2021].

Личностные особенности педагогов и психологов играют важную роль в их восприимчивости к эмоциональному выгоранию. В. С. Мерлин отмечает, что стрессоустойчивость, позитивное отношение к профессиональным обязанностям и наличие личностных ресурсов являются важными факторами, способными снижать риск выгорания и способствовать устойчивости к эмоциональным нагрузкам [Мерлин, 2019]. Е. Т. Соколова отмечает важность социальной поддержки в предотвращении эмоционального выгорания педагогов, указывая, что наличие устойчивых социальных связей и поддержки от коллег способствует повышению сопротивляемости стрессу и улучшению эмоционального состояния специалистов [Соколова, 2020]. Зарубежные исследования также подтверждают, что высокая рабочая нагрузка и недостаток контроля над трудовым процессом способствуют выгоранию. У. Шауфели подчеркивает, что предоставление педагогам

автономии и возможности принимать профессиональные решения позволяет снизить уровень стресса и повышает их эмоциональное благополучие [Schaufeli, 2018].

Таким образом, ранняя диагностика и применение профилактических мер являются важными условиями для поддержания психологического здоровья педагогов. Однако, эмоциональное выгорание неоднородно, зная его специфику в каждом конкретном случае, возможно подбирать более эффективные методы психологического сопровождения.

Цель статьи – выявить и описать типы переживаний эмоционального выгорания в процессе профессиональной деятельности педагогов-психологов в психолого-педагогических центрах и общеобразовательных школах, а также объяснить причины этих различий и совпадений в зависимости от условий профессиональной деятельности.

В ходе исследования были выдвинуты предположения о том, что структура эмоционального выгорания педагогов-психологов в психолого-педагогических центрах и общеобразовательных школах отличается по количеству и значимости отдельных факторов, что обусловлено особенностями и условиями профессиональной деятельности в разных образовательных контекстах. Также типы переживаний эмоционального выгорания педагогов-психологов могут совпадать в обеих группах, но степень их выраженности зависит от условий профессиональной среды и специфики работы с детьми с особыми образовательными потребностями. Неудовлетворенность собой, эмоциональный дефицит и личностная отстраненность являются ключевыми детерминантами, влияющими на развитие профессионального выгорания у педагогов-психологов, при этом выраженность данных факторов может варьироваться в зависимости от условий работы.

Материалы и методы исследования

В исследовании было опрошено 258 респондентов: 120 сотрудников психолого-педагогических центров и 138 педагогов-психологов общеобразовательных организаций; 180 женщин и 78 мужчин; средний возраст – 35 лет; средний стаж – 12 лет.

Сбор эмпирических данных осуществлялся с помощью методик:

1. Методика диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко [Бойко, 2021].

2. Методика «Личностный дифференциал» в адаптации Е. Ф. Бажина и А. М. Эткинда [Бажин, 2021].

3. Методика самооценки эмоциональных состояний А. Уэссмана и Д. Рикса [Hobfoll, 2021].

4. Методика акцентуаций личности Г. Шмишека и К. Леонгарда [Zakiyeh, 2022].

5. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» [Моросанова, 2020].

6. Пятифакторный личностный опросник («5PFQ») Р. Мак-Крае и П. Коста в интерпретации А. Б. Хромова [Хромов, 2000].

Методы статистической обработки данных включали:

1. Факторный анализ (метод главных компонент) — использовался для выделения ключевых

факторов профессионального выгорания, влияющих на педагогов-психологов.

2. Кластерный анализ (метод кластеризации факторных решений) — применялся для определения групп испытуемых, близких по множеству характеристик, и выявления типичных профилей профессионального выгорания.

Обработка данных осуществлялась с помощью программы «Статистика 8.0».

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты факторного анализа выявили различие в количестве и структуре факторов для обеих групп педагогов-психологов (Таблицы 1 и 2).

Таблица 1.

Результаты факторного анализа данных диагностики педагогов-психологов центров с помощью опросника В. В. Бойко (6 факторов)

Факторы	Ф1	Ф2	Ф3	Ф4	Ф5	Ф6	D
Переживание психотравмирующих обстоятельств	0,04	-0,86*	-0,01	0,21	0,11	0,01	0,90
Неудовлетворенность собой	-0,04	0,48	-0,21	-0,01	-0,15	0,71*	0,62
Загнанность в клетку	0,15	-0,38	0,79*	0,14	0,04	-0,10	0,62
Тревога и депрессии	0,10	-0,01	0,05	-0,12	0,86*	0,01	0,70
Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование	0,09	0,22	0,88*	0,02	0,06	0,13	0,80
Эмоционально-нравственная дезориентация	-0,03	0,08	-0,60	0,36	0,41	0,22	0,56
Расширение сферы экономии эмоций	0,83*	-0,04	0,08	-0,24	-0,20	0,36	0,88
Редукция профессиональных обязанностей	0,61	-0,12	-0,22	-0,01	0,38	-0,46	0,33
Эмоциональный дефицит	0,21	0,34	-0,19	-0,23	0,55	0,39	0,28
Эмоциональная отстраненность	-0,06	-0,04	0,03	0,91*	-0,18	-0,08	0,91
Личностная отстраненность	0,05	0,78*	-0,05	0,18	0,24	0,31	0,69
Психосоматические и психовегетативные нарушения	0,76*	0,11	0,19	0,15	0,22	-0,19	0,70
Напряжение	0,20	0,03	0,06	-0,06	0,26	0,89*	0,91
Резистенция	0,92*	0,03	0,10	-0,07	0,11	0,21	0,72
Истощение	0,50	0,61	0,06	0,34	0,43	0,11	0,35
Собственное значение	2,9	2,3	1,99	1,35	1,89	2,08	10,06
Доля дисперсии	0,22	0,19	0,16	0,11	0,15	0,16	0,99

Условные обозначения: D – дисперсия, Ф – фактор

У педагогов-психологов психолого-педагогических центров было выделено шесть факторов. В каждый фактор также вошли по не-

сколько проявлений эмоционального стресса, поэтому им были даны собственные названия, отражающие их содержание.

Фактор 1: Эмоциональная устойчивость и адаптивность — отражает способность индивида к адаптации и сопротивлению эмоциональным нагрузкам и стрессам, а также его стратегии по снижению эмоциональных затрат

Фактор 2: Травматическое отчуждение – отражает наличие в опыте индивида травматических событий и его склонность к отстранению, что может быть защитным механизмом для уменьшения эмоциональной боли.

Фактор 3: Эмоциональная дезадаптация – отражает ограниченность («загнанность в клетку») и неадекватные эмоциональные реакции, указывая на проблемы с адаптацией и управление эмоциональными состояниями.

Фактор 4: Эмоциональная отстраненность – отражает склонность человека к минимизации эмоциональной вовлеченности в различные ситуации, особенно в те, которые могут быть стрессовыми или требующими значительных эмоциональных затрат.

Фактор 5: Тревожно-депрессивные состояния – отражает наличие у человека выраженных негативных эмоциональных состояний, таких как тревога и депрессия, которые могут влиять на его повседневное функционирование.

Фактор 6: Самокритичное напряжение – отражает склонность человека к повышенной самокритичности и внутреннему напряжению, связанному с неудовлетворенностью собой.

Таблица 2.

Результаты факторного анализа данных диагностики педагогов-психологов образовательной школы с помощью опросника В. В. Бойко (5 факторов)

Факторы	Ф1	Ф2	Ф3	Ф4	Ф5	D
Переживание психотравмирующих обстоятельств	-0,40	-0,63	0,01	-0,07	0,38	0,41
Неудовлетворенность собой	0,44	-0,06	-0,73*	0,30	0,01	0,76
Загнанность в клетку	-0,35	0,48	0,31	0,27	0,55	0,26
Тревога и депрессии	0,57	-0,08	0,64	0,06	-0,07	0,10
Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование	0,11	0,83*	-0,03	0,15	0,19	0,78
Эмоционально-нравственная дезориентация	0,49	-0,49	0,22	0,02	0,01	0,27
Расширение сферы экономии эмоций	-0,04	0,15	0,03	0,94*	-0,11	0,87
Редукция профессиональных обязанностей	0,06	-0,25	0,74*	0,23	0,08	0,70
Эмоциональный дефицит	0,70*	-0,08	-0,06	0,16	-0,24	0,90
Эмоциональная отстраненность	-0,03	0,01	0,02	-0,06	0,92*	0,82
Личностная отстраненность	0,85*	0,28	-0,02	-0,04	-0,10	0,78
Психосоматические и психовегетативные нарушения	0,14	0,33	0,60	0,37	0,21	0,35
Напряжение	0,58	-0,12	-0,21	0,61	0,14	0,50
Резистенция	0,20	0,15	0,38	0,85*	0,03	0,90
Истощение	0,77*	0,37	0,34	0,17	0,22	0,90
Собственное значение	3,32	2,05	2,35	2,46	1,56	11,74
Доля дисперсии	0,28	0,17	0,2	0,21	0,13	0,99

Условные обозначения: D – дисперсия, Ф – фактор

Для педагогов-психологов, работающих в общеобразовательных школах, в результате исследования было выделено пять ключевых факторов, которые охватывают основные проявления эмоционального стресса, возникающего в профессиональной деятельности. Каждый из этих факторов включает в себя несколько специфических аспектов, отражающих различные стороны эмоционального выгорания и стресса, которые педагоги-психологи могут испытывать в ходе своей работы. Для удобства анализа и для более точного понимания природы каждого из этих факторов им были присвоены названия, от-

ражающие их основное содержание и специфику. Это позволило исследователям получить более целостное представление о том, как различные стрессовые проявления взаимодействуют друг с другом, и каким образом они влияют на профессиональное состояние специалистов в образовательных учреждениях.

Фактор 1. Психоэмоциональное истощение – отражает состояние значительного снижения эмоциональных и психологических ресурсов.

Фактор 2. Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование – отражает склонность человека к несоразмерным или несо-

ответствующим эмоциональным реакциям на определенные стимулы.

Фактор 3. Профессиональная дезадаптация – отражает состояние, при котором человек испытывает внутреннее неудовлетворение собственной профессиональной деятельностью и уменьшает свои обязанности и ответственность в работе.

Фактор 4. Эмоциональная устойчивость – отражает способность человека к адаптивному управлению своими эмоциональными ресурсами и сопротивлению внешним стрессовым воздействиям.

Фактор 5. Эмоциональная отстраненность – отражает склонность человека к минимизации эмоциональной вовлеченности в различные ситуации, особенно в те, которые могут быть стрессовыми или требующими значительных эмоциональных затрат.

Рассмотрим более подробно факторы эмоционального выгорания педагогов-психологов психолого-педагогических центров

Фактор 1. Эмоциональная устойчивость и адаптивность представляет собой ключевой компонент профессиональной деятельности педагогов-психологов, работающих в психолого-педагогических центрах, где работа требует значительной степени эмоциональной вовлеченности, особенно при взаимодействии с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Этот фактор отражает способность специалистов эффективно управлять собственными эмоциональными состояниями и поддерживать внутреннее равновесие в условиях стрессовых воздействий, что служит важным профилактическим средством против эмоционального выгорания. Эмоциональная устойчивость позволяет педагогам адаптироваться к сложным профессиональным условиям и предотвращать развитие эмоционального истощения. Данный аспект профессиональной деятельности становится особенно значимым в ситуациях, когда результаты работы с детьми носят отсроченный характер и требуют длительного времени для достижения. В подобных условиях способность педагога эффективно расходовать свои эмоциональные ресурсы и сохранять высокий уровень резистентности способствует поддержанию мотивации и удовлетворенности от работы. Более того, работа с детьми, имеющими особые потребности, часто сопряжена с нестандартными ситуациями и требует от специалистов принятия сложных решений в условиях неопределенности. Педагоги

должны проявлять высокую степень адаптивности, подстраиваясь под индивидуальные потребности ребенка и разрабатывая уникальные подходы, что требует от них устойчивости и способности справляться с ситуациями, где отсутствуют однозначные решения.

Фактор 2. Травматическое отчуждение связано с переживаниями, вызванными профессиональными психотравмирующими ситуациями, и стремлением специалистов к эмоциональному дистанцированию как средству защиты от негативных последствий своей деятельности и сохранения внутреннего равновесия. Работа с детьми, имеющими особые образовательные потребности, нередко сопряжена с эмоционально сложными ситуациями, вызывающими чувство беспомощности при отсутствии видимых улучшений у ребенка, а также с психологически тяжелыми переживаниями, связанными с неблагоприятными жизненными обстоятельствами, с которыми сталкиваются семьи этих детей. Эмоциональное отчуждение позволяет педагогам-психологам минимизировать затраты собственных эмоциональных ресурсов, что помогает продолжать деятельность в условиях повышенного стресса и давления. Однако подобное отстранение может привести к снижению эмпатии и ухудшению качества взаимодействия с детьми и их родителями. При этом систематическое накопление травматического опыта без возможности его переработки и получения профессиональной поддержки приводит к тому, что специалисты начинают эмоционально дистанцироваться не только от проблемных ситуаций, но и от своих подопечных, что усиливает риск развития эмоционального выгорания.

Фактор 3. Эмоциональная дезадаптация проявляется в ощущении «загнанности в клетку», когда педагог-психолог чувствует себя ограниченным в силах изменить ситуацию, сталкиваясь с невозможностью адекватно реагировать на профессиональные вызовы. Это состояние часто связано с чрезмерными требованиями и ожиданиями, предъявляемыми со стороны родителей, администрации и коллег, а также с невозможностью достичь немедленных положительных результатов в работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Состояние эмоциональной дезадаптации возникает, когда усилия педагога не приводят к ожидаемым результатам, вызывая разочарование и увеличивая внутреннее напряжение. В таких условиях специалист может проявлять несоразмерные эмоци-

ональные реакции, такие как чрезмерная раздражительность или апатия, которые не соответствуют реальной ситуации. Это состояние указывает на недостаточную способность к саморегуляции эмоций, что затрудняет эффективное выполнение профессиональных обязанностей, увеличивает уровень эмоционального истощения и способствует утрате мотивации.

Фактор 4. Эмоциональная отстраненность является характерной чертой эмоционального состояния педагогов-психологов, работающих как в психолого-педагогических центрах, так и в общеобразовательных учреждениях (где этот фактор обозначен как фактор 5). Эмоциональная отстраненность отражает стремление специалистов минимизировать свою вовлеченность в процесс взаимодействия, даже если в их опыте отсутствуют явно выраженные травматические ситуации (как в факторе 2). Это состояние помогает избежать истощения и сохранить внутреннюю стабильность в условиях постоянного стресса. Основными причинами возникновения эмоциональной отстраненности могут являться накопленная усталость, кумулятивный стресс, вызванный многозадачностью, высокими требованиями, информационной перегрузкой и недостатком времени для восстановления. Эмоциональная отстраненность выступает своеобразным механизмом защиты, позволяющим педагогам ограничить затраты своих эмоциональных ресурсов. Однако такая стратегия, несмотря на свою эффективность в краткосрочной перспективе, в долгосрочной перспективе может привести к снижению качества профессиональной деятельности и ослаблению эмоционального отклика в процессе взаимодействия с подопечными.

Фактор 5. Тревножно-депрессивные состояния представляют собой одну из форм проявления эмоционального выгорания, сопровождается снижением настроения, апатией и чувством бессмысленности профессиональной деятельности. У педагогов-психологов, работающих в специализированных центрах, это состояние обусловлено высокой степенью ответственности за успехи и эмоциональное самочувствие детей с особыми образовательными потребностями. Одной из ключевых причин возникновения тревожно-депрессивных состояний является неопределенность, связанная с длительностью достижения положительных результатов, что требует от педагогов постоянного подтверждения своей компетентности и профессиональной ценности. Отсутствие регулярного прогресса у подопечных

может вызывать у специалистов чувство неэффективности и беспомощности, усиливая тревожные переживания и приводя к депрессивным симптомам. Кроме того, необходимость принятия сложных решений в условиях дефицита времени и ограниченных ресурсов также способствует развитию тревожных состояний и угнетенного настроения.

Фактор 6. Самокритичное напряжение представляет собой сочетание неудовлетворенности собой и постоянного внутреннего напряжения, которое возникает в результате эмоционально сложной работы с детьми, требующими особого внимания и индивидуального подхода. В условиях отсутствия видимых результатов или высокого давления со стороны родителей и администрации специалисты могут подвергать себя критике, сомневаясь в своей компетентности и эффективности. Это состояние сопровождается повышенным внутренним напряжением, вызванным необходимостью сохранять высокий уровень эмоциональной вовлеченности и находить уникальные решения для каждого подопечного. Постоянное давление, связанное с ответственностью перед детьми и высокими требованиями к собственной работе, способствует развитию эмоционального выгорания.

Рассмотрим более подробно факторы эмоционального выгорания педагогов-психологов общеобразовательных школ.

Фактор 1. Психоэмоциональное истощение представляет собой значительное снижение эмоциональных и психологических ресурсов педагогов-психологов, обусловленное постоянной вовлеченностью в многоаспектную работу с учащимися, которая требует решения широкого спектра задач. Специалисты занимаются диагностикой, консультированием учеников, родителей и других педагогов по различным вопросам, содействуют адаптации детей к учебному процессу, решают эмоциональные и поведенческие проблемы, включая острые ситуации, а также создают благоприятную образовательную среду. Педагоги-психологи школ вынуждены сталкиваться с постоянной необходимостью глубокого эмоционального включения и поддержки учеников, что со временем приводит к эмоциональному истощению. Это состояние усугубляется недостаточным количеством времени для восстановления эмоциональных ресурсов, а также нехваткой поддержки со стороны коллег и руководства.

Высокие ожидания, предъявляемые родителями, необходимость создания комфортной эмоциональной атмосферы и работа с большим количеством детей усиливают накопление усталости, что снижает эмоциональную отзывчивость педагогов. Со временем они начинают чувствовать эмоциональное опустошение, что негативно сказывается на качестве их работы и повышает вероятность развития эмоционального выгорания.

Фактор 2. Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование отражает тенденцию педагогов-психологов проявлять несоизмеримые или неподходящие эмоциональные реакции в ответ на различные ситуации. В общеобразовательной школе специалисты часто сталкиваются с множеством стрессовых факторов, включая многозадачность, необходимость быстрого реагирования на постоянно возникающие школьные ситуации и широкий круг взаимодействий с детьми, родителями, коллегами, руководством. Такая разноплановая деятельность затрудняет переключение внимания и повышает эмоциональную нагрузку, что приводит к затруднениям в регуляции эмоциональных реакций. В результате педагоги-психологи могут проявлять такие несоизмеримые реакции, как раздражительность, апатия или повышенная тревожность, что свидетельствует о неспособности эмоциональной системы своевременно адаптироваться к ситуации.

Кроме того, неадекватное реагирование часто связано с ограниченными возможностями для восстановления и отсутствием профессиональной помощи. В школьной среде педагоги-психологи нередко работают в одиночку или в малых группах и потому испытывают дефицит ресурсов для эмоционального восстановления и профессиональной поддержки, что приводит к перегрузке и усугублению проблемы эмоционального выгорания.

Фактор 3. Профессиональная дезадаптация проявляется в трудности соответствовать профессиональным требованиям и поддерживать мотивацию на высоком уровне. Это состояние включает чувство неудовлетворенности собой и склонность к сокращению профессиональных обязанностей, что связано с эмоциональным, когнитивным и физическим истощением. Особенно выражено это у специалистов, на которых возложена высокая эмоциональная нагрузка и которые постоянно сталкиваются с требованиями эффективности их труда.

Накапливающаяся усталость может побуждать педагогов избегать сложных задач или уменьшать эмоциональные вложения, что снижает их активность и профессиональную мотивацию. Данная стратегия становится своеобразным защитным механизмом, помогающим предотвратить полное выгорание, однако в то же время она негативно влияет на их профессиональный рост и качество выполняемых обязанностей.

Фактор 4. Эмоциональная устойчивость отражает способность педагогов-психологов школ сохранять внутреннее равновесие и управлять своими эмоциональными ресурсами, несмотря на интенсивные профессиональные требования. Эмоциональная саморегуляция и устойчивость позволяют им сохранять спокойствие и решать возникающие проблемы, поддерживая высокий уровень вовлеченности в образовательный процесс. Это качество особенно необходимо в начальной школе, где работа требует высокой гибкости и способности к эмоциональному включению.

Эмоциональная устойчивость не только помогает педагогам-психологам противостоять негативным воздействиям стресса, но и обеспечивает их адаптацию к условиям, что позволяет им поддерживать позитивное взаимодействие с детьми и создавать комфортную образовательную среду. Таким образом, эмоциональная устойчивость способствует не только благополучию детей, но и удовлетворенности специалистов своей профессиональной деятельностью, обеспечивая их личностный и профессиональный рост.

Итак, каждый фактор, детерминирующий эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности педагогов-психологов, представляет собой определённый тип переживания, который может проявляться с разной степенью интенсивности у специалистов, работающих в разных условиях. Различия в выраженности этих факторов объясняются особенностями профессиональной деятельности в психолого-педагогических центрах и общеобразовательных школах. В центрах педагоги сталкиваются с более сложными и эмоционально нагруженными ситуациями, что усиливает проявления выгорания, в то время как в школах педагоги-психологи в большей степени сталкиваются с многозадачностью, внезапностью изменений, определенной изолированностью от профессионального сообщества.

В данной ситуации можно предположить, что педагоги-психологи будут различаться по типам переживания эмоционального выгорания в профессиональной деятельности.

Для выявления профилей эмоционального выгорания среди педагогов-психологов был проведен кластерный анализ методом кластеризации факторных решений. Этот метод позволил выделить пять кластеров среди педагогов-психологов психолого-педагогических центров и два класте-

ра среди педагогов-психологов общеобразовательных школ. Каждый кластер представляет собой определенный тип профессионального выгорания, характеризующийся уникальной комбинацией личностных особенностей, характеристик, и, как следствие, особенностей проявления выгорания.

На рисунке 1 представлены данные по кластеризации педагогов центров

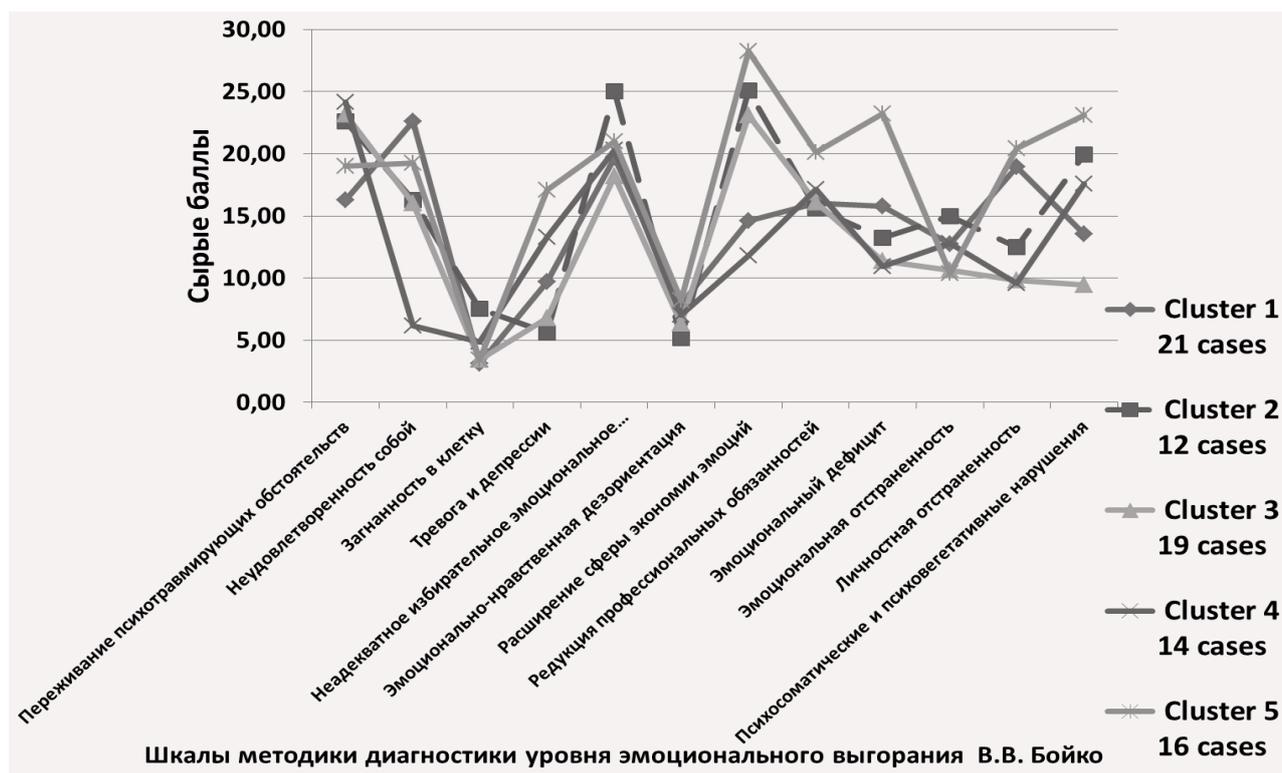


Рисунок 1. Профили профессионального выгорания у педагогов-психологов специализированных центров

Выявленные типы эмоционального выгорания у педагогов-психологов психолого-педагогических центров представлены неравномерно. Для более чем половины педагогов характерен первый тип (кластер 1) (60 % испытуемых). Педагоги, относящиеся к этому типу, испытывают высокий уровень неудовлетворенности собой и выраженный эмоциональный дефицит. Причиной такого типа выгорания является специфика работы с детьми с особыми образовательными потребностями, которая требует высокой степени эмпатии и эмоционального включения. Постоянная необходимость проявлять сочувствие и оказывать поддержку, а также ожидания высоких результатов от их деятельности ведут к истощению эмоциональных ресурсов. Дополнительно отсутствие обратной связи или критика со стороны коллег и родителей создаёт

ощущение неуспешности, что ведет к неудовлетворенности собой и усилению стресса. Эти педагоги часто сталкиваются с высоким уровнем эмоциональной нагрузки без должной возможности восстановления, что приводит к хроническому истощению.

Второй тип (кластер 2) представлен значительно в меньшей степени (25 % испытуемых) и характеризуется умеренным уровнем эмоционального выгорания с явными трудностями в межличностных отношениях. Трудности с установлением контактов могут быть обусловлены чувством эмоционального истощения и выработанными защитными механизмами, такими как избегание или отстраненность. Работа в центрах, где педагоги вынуждены справляться с эмоционально сложными ситуациями и вести длительные сессии поддержки детей с особыми потребностями, мо-

жет приводить к снижению эмоциональных ресурсов, необходимых для поддержания межличностных отношений на должном уровне. В результате возникает эмоциональное дистанцирование, которое снижает качество как профессиональной, так и личной жизни педагогов.

Третий тип (кластер 3) – довольно малочисленный (10 % испытуемых). Педагоги, относящиеся к этому типу, сталкиваются с выраженными симптомами тревожности и депрессии. Основной причиной такого типа выгорания является высокая эмоциональная вовлеченность, сопровождающаяся постоянным воздействием стрессовых факторов. Эти педагоги не получают достаточной профессиональной поддержки, что приводит к возникновению чувства изоляции и потери контроля над ситуацией. Постоянный стресс в сочетании с отсутствием позитивной обратной связи усиливает тревожные состояния и вызывает симптомы депрессии, которые снижают мотивацию к профессиональной деятельности и ухудшают общее психическое состояние.

Четвертый тип (кластер 4) составляют 3 % испытуемых, это, возможно, обусловлено тем,

что подавляющая часть специалистов с подобным типом достаточно быстро оставляет работу и не попадает в выборку. Эта группа педагогов характеризуется низкой удовлетворенностью работой и высокой степенью личностной отстраненности. Личностная отстраненность выступает как защитный механизм, который помогает снизить уровень стресса и эмоционального давления. Однако такая стратегия приводит к снижению качества взаимодействия с детьми и коллегами, что в свою очередь усугубляет неудовлетворенность профессиональной деятельностью.

Пятый тип (кластер 5) содержит минимальное число испытуемых (2 %), встречается достаточно редко, возможно, потому, что лица с таким типом выгорания также предпочитают уйти с данной работы, сменить ее. В этом кластере находятся педагоги с наиболее выраженными симптомами эмоционального выгорания, включая психосоматические нарушения и высокую тревожность.

Данные кластерного анализа педагогов школ приведены на рисунке 2.

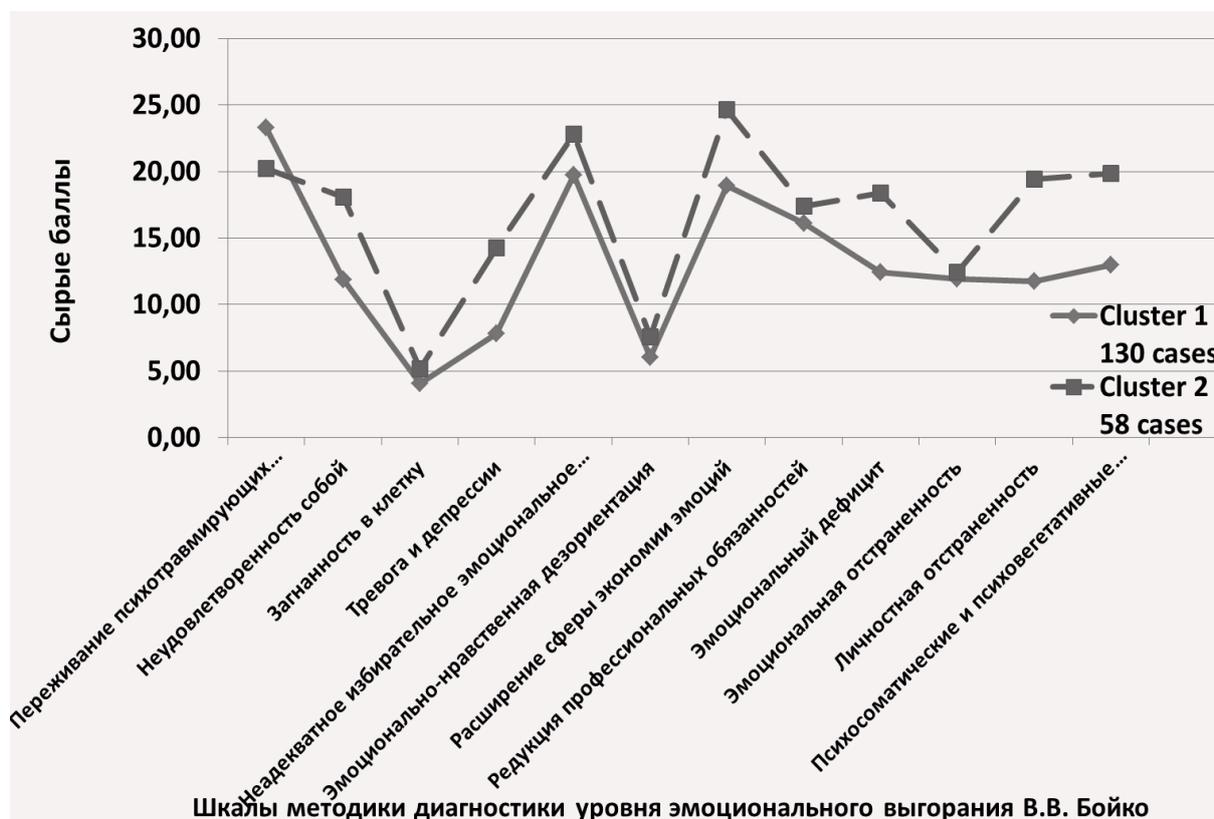


Рисунок 2. Профили профессионального выгорания у педагогов-психологов общеобразовательной школы

Для педагогов-психологов школ установлено всего два типа переживания эмоционального выгорания.

Тип 1 (кластер 1) является преобладающим и включает 70 % испытуемых. У педагогов из этого кластера фиксируется высокий уровень пси-

хосоматических нарушений, таких как хроническая усталость, головные боли и нарушения сна. Эти симптомы являются индикаторами хронического стресса, который может возникать в результате частого взаимодействия с детьми в больших классах, необходимости быстрого реагирования на различные ситуации, а также недостатка времени на отдых и восстановление. В общеобразовательных школах педагоги часто сталкиваются с нагрузкой, связанной с необходимостью контролировать большие группы детей, что вызывает стресс и, как следствие, влияет на физическое состояние.

Тип 2 (кластер 2) включает оставшиеся 30 % испытуемых. В этом кластере находятся педагоги с умеренной степенью личностной отстраненности и низким уровнем эмоционального истощения. Эти педагоги демонстрируют хорошо развитые навыки саморегуляции, что позволяет им справляться с эмоциональной нагрузкой и сохранять профессиональные качества. Высокий уровень навыков саморегуляции позволяет им контролировать свои эмоциональные реакции и предотвращать развитие сильного выгорания. Это может быть связано с лучшими условиями работы, более сбалансированным распределением времени и наличием поддержки со стороны коллег и администрации.

Таким образом, специфика трудовой деятельности, спектр и число решаемых задач, наличие профессионального сообщества оказывает существенное влияние на переживание эмоционального выгорания педагогов-психологов. Об этом свидетельствует хотя бы тот факт, что эмоциональное выгорание, сопровождающееся высоким уровнем психосоматических нарушений, наблюдается у 70 % педагогов-психологов общеобразовательных школ и лишь у 2 % педагогов-психологов специализированных центров. По-видимому, даже ответственная задача работы с детьми с ОВЗ вносит не столь значительный вклад в формирование эмоционального выгорания, как деятельность, эмоциональная и информационная перегрузка педагогов-психологов общеобразовательных школ.

Выводы

Проведенное исследование позволило выявить многомерную структуру профессионального выгорания педагогов-психологов, работающих в психолого-педагогических центрах и общеобразовательных школах. Структура эмоционального выгорания в профессиональной деятельности педагогов-психологов действительно отличается по

количеству и значимости отдельных факторов в зависимости от условий профессиональной деятельности, что подтверждает первое предположение. Были выделены такие ключевые факторы, как травматическое отчуждение, эмоциональная отстраненность и профессиональная дезадаптация, которые играют значительную роль в формировании выгорания у педагогов.

Второе предположение относительно возможных совпадений типов переживаний эмоционального выгорания у педагогов разных групп, также подтвердилось. Основные проявления выгорания, такие как психосоматические нарушения, эмоциональная отстраненность и тревожно-депрессивные состояния, проявлялись как у педагогов центров, так и у педагогов школ, но с различной интенсивностью. Эти различия обусловлены спецификой работы с разными категориями учеников и уровнем эмоциональной нагрузки, что свидетельствует о необходимости учитывать условия профессиональной среды.

Третье предположение, связанное с ключевыми детерминантами выгорания, также нашло свое подтверждение. Было установлено, что неудовлетворенность собой, эмоциональный дефицит и личностная отстраненность являются основными факторами, способствующими развитию выгорания, и их выраженность варьируется в зависимости от образовательного контекста.

Таким образом, цель исследования, заключающаяся в выявлении и описании типов переживаний профессионального выгорания педагогов-психологов в разных образовательных учреждениях и объяснении причин их различий и совпадений, была достигнута. Полученные результаты подчеркивают важность дифференцированного подхода к профилактике выгорания. Для педагогов-психологов, работающих в психолого-педагогических центрах, рекомендуется разработка программ поддержки, направленных на развитие навыков саморегуляции и эмоциональной устойчивости, в то время как для педагогов школ необходимы программы, фокусирующиеся на снижении психосоматических проявлений и поддержке эмоциональной стабильности.

Библиографический список

1. Бажин Е. Ф. Личностный дифференциал : метод. мат. / Е. Ф. Бажин, А. М. Эткин // Практическая психология. 2021. № 2. С. 25–33.
2. Бойко В. В. Диагностика эмоционального выгорания личности // Практическая психология. 2021. № 4. С. 34–45.

3. Засядько К. И. Профессиональное выгорание как фактор нарушения профессиональной адаптации социальных работников / К. И. Засядько, Л. М. Тафинцева, С. А. Маскалянова [и др.] // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 2(137). С. 203–211.

4. Кузьмина Н. В. Профессиональное развитие педагогов как средство профилактики выгорания // Практическая психология. 2022. № 2. С. 29–41.

5. Леонтьев Д. А. Саморегуляция и ее значение в профилактике выгорания // Психология и педагогика. 2021. № 3. С. 45–57.

6. Мерлин В. С. Личностные особенности и профессиональное выгорание // Вопросы психологии. 2019. № 5. С. 78–90.

7. Михайлов А. В. Психофизиология стресса у педагогов / А. В. Михайлов, Е. С. Иванова // Вопросы психологии. 2020. № 8. С. 45–59.

8. Моросанова В. И. Психология осознанной саморегуляции: от истоков к современным исследованиям // Психологическая наука и образование, 2020. № 2. С. 143–157.

9. Разина Т. В. Изменения мотивации научной деятельности в контексте стрессовых состояний, вызванных защитой диссертации // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики / под ред. А. А. Обознова, А. Л. Журавлева. Москва, 2018. С. 369–392.

10. Соколова Е. Т. Социальная поддержка и эмоциональное выгорание // Психологическая наука и образование. 2020. № 4. С. 35–47.

11. Хромов А. Б. Пятифакторный опросник личности : учебно-метод. пос. Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2000. 23 с.

12. Шадриков В. Д. Когнитивные стратегии саморегуляции и стресс // Вопросы психологии. 2023. № 1. С. 12–24.

13. Bakker A. B. Workplace Resources and Burnout Prevention // International Journal of Work, Health, and Organizations. 2019. Vol. 33. P. 162–174.

14. Freudenberger H. Burnout: Symptoms and Coping Mechanisms // Journal of Social Issues. 2019. Vol. 75. P. 30–44.

15. Hillert A., Albrecht A., Voderholzer U. The burnout phenomenon: A résumé after more than 15,000 scientific publications // Frontiers in Psychiatry, 2020. № 11. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.519237>.

16. Hobfoll S. E. Conservation of Resources and Burnout // Psychological Science. 2021. Vol. 28. P. 124–136.

17. Kariou A., Koutsimani, P. Montgomery, A. Lainidi, O. Emotional Labor and Burnout among Teachers: A Systematic Review // International Journal of Environmental Research and Public Health, 2021. № 18. P. 127–140.

18. Lavigne S. B. Multiple Affect Adjective Check List (MAACL) // Encyclopedia of Personality and Individual Differences, 2022. № 2. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_49-1.

19. Maslach C. Burnout: The Cost of Caring // Harvard University Press. 2017. 240 p.

20. Schaufeli W. B. Determinants of Burnout in Teachers // Journal of Educational Psychology. 2018. Vol. 110. P. 482–495.

21. Wang A., Duan Y., Norton P. G., Leiter M. P. Validation of the Maslach Burnout Inventory-General Survey 9-item short version: Psychometric properties and measurement invariance across age, gender, and continent // Frontiers in Psychology, 2024. № 15. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1439470>.

22. Zakiyeh S., Sadeghi H. R., Asgari Z. The relationship between family function and personality traits with general self-efficacy (parallel samples studies) // BMC Psychology. 2022. № 2. P. 27–40.

Reference list

1. Bazhin E. F. Lichnostnyj differencial = Personality differential : metod. mat. / E. F. Bazhin, A. M. Jetkind // Prakticheskaja psihologija. 2021. № 2. S. 25–33.

2. Bojko V. V. Diagnostika jemocional'nogo vygoranija lichnosti = Diagnosing personality burnout // Prakticheskaja psihologija. 2021. № 4. S. 34–45.

3. Zasad'ko K. I. Professional'noe vygoranie kak faktor narushenija professional'noj adaptacii social'nyh rabotnikov = Occupational burnout as a factor in disruption of professional adaptation of social workers / K. I. Zasad'ko, L. M. Tafinceva, S. A. Maskaljanova [I dr.] // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2024. № 2(137). S. 203–211.

4. Kuz'mina N. V. Professional'noe razvitie pedagogov kak sredstvo profilaktiki vygoranija = Professional development of teachers as a means of preventing burnout // Prakticheskaja psihologija. 2022. № 2. S. 29–41.

5. Leont'ev D. A. Samoreguljacija i ee znachenie v profilaktike vygoranija = Self-regulation and its significance in the prevention of burnout // Psihologija i pedagogika. 2021. № 3. S. 45–57.

6. Merlin V. S. Lichnostnye osobennosti i professional'noe vygoranie = Personality traits and professional burnout // Voprosy psihologii. 2019. № 5. S. 78–90.

7. Mihajlov A. V. Psihofiziologija stressa u pedagogov = Psychophysiology of stress in teachers / A. V. Mihajlov, E. S. Ivanova // Voprosy psihologii. 2020. № 8. S. 45–59.

8. Morosanova V. I. Psihologija osoznannoj samoreguljacji: ot istokov k sovremennym issledovanijam = Psychology of conscious self-regulation: from origins to modern research // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie, 2020. № 2. S. 143–157.

9. Razina T. V. Izmenenija motivacii nauchnoj dejatel'nosti v kontekste stressovyh sostojanij, vyzvannyh zashhitoy dissertacii = Changes in the motivation of scientific activity in the context of stress states caused by the dissertation defense // Aktual'nye problemy psihologii truda, inzhenernoj psihologii i jergonomiki / pod red. A. A. Oboznova, A. L. Zhuravleva. Moskva, 2018. S. 369–392.

10. Sokolova E. T. Social'naja podderzhka i jemo-cional'noe vygoranie = Social support and burnout // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2020. № 4. S. 35–47.
11. Hromov A. B. Pjatifaktornyj oprosnik lichnosti = Five-factor personality questionnaire : uchebno-metod. pos. Kurgan : Izd-vo Kurganskogo gos. un-teta, 2000. 23 s.
12. Shadrikov V. D. Kognitivnye strategii samoregu-ljacji i stress = Cognitive self-regulation strategies and stress // Voprosy psihologii. 2023. № 1. S. 12–24.
13. Bakker A. B. Workplace Resources and Burnout Prevention // International Journal of Work, Health, and Organizations. 2019. Vol. 33. P. 162–174.
14. Freudenberger H. Burnout: Symptoms and Cop-ing Mechanisms // Journal of Social Issues. 2019. Vol. 75. P. 30–44.
15. Hillert A., Albrecht A., Voderholzer U. The burn-out phenomenon: A résumé after more than 15,000 scien-tific publications // Frontiers in Psychiatry, 2020. № 11. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.519237>.
16. Hobfoll S. E. Conservation of Resources and Burnout // Psychological Science. 2021. Vol. 28. P. 124–136.
17. Kariou A., Koutsimani, P. Montgomery, A. Lainidi, O. Emotional Labor and Burnout among Teachers: A Systematic Review // International Journal of Environmental Research and Public Health, 2021. № 18. P. 127–140.
18. Lavigne S. B. Multiple Affect Adjective Check List (MAACL) // Encyclopedia of Personality and Indi-vidual Differences, 2022. № 2. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_49-1.
19. Maslach C. Burnout: The Cost of Caring // Har-vard University Press. 2017. 240 p.
20. Schaufeli W. B. Determinants of Burnout in Teachers // Journal of Educational Psychology. 2018. Vol. 110. P. 482–495.
21. Wang A., Duan Y., Norton P. G., Leiter M. P. Val-idation of the Maslach Burnout Inventory-General Survey 9-item short version: Psychometric properties and meas-urement invariance across age, gender, and continent // Frontiers in Psychology, 2024. № 15. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1439470>.
22. Zakiyeh S., Sadeghi H. R., Asgari Z. The rela-tionship between family function and personality traits with general self-efficacy (parallel samples studies) // BMC Psychology. 2022. № 2. P. 27–40.

Статья поступила в редакцию 15.11.2024; одобрена после рецензирования 20.12.2024; принята к публикации 23.01.2025.

The article was submitted 15.11.2024; approved after reviewing 20.12.2024; accepted for publication 23.01.2025