УДК 37.015.3
DOI 10.5281/zenodo.15397295

Каюмова С.А., Дементьева Н.О.

Каюмова Софья Алексеевна, ПетрГУ, Россия, Россия, 185035, Петрозаводск, проспект Ленина, 33. E-mail: Sonya.kayumova@mail.ru.
Научный руководитель: Дементьева Надежда Олеговна, кандидат психологических наук, ПетрГУ, Россия, 185035, Петрозаводск, проспект Ленина, 33. E-mail: Sonya.kayumova@mail.ru.

Особенности педагогического общения и рефлексивности современного учителя в зависимости от специфики профессионального выгорания

Аннотация. Исследование посвящено изучению влияния профессионального выгорания на педагогическое общение и рефлексивности учителей. В работе проанализированы особенности этих взаимосвязей в зависимости от стажа и уровня выгорания. Эмпирическая база включает 47 педагогов, обследованных с помощью методик Маслач-Джексон, Карпова-Пономаревой и теста стилей общения Фетискина. Выявлено, что высокое выгорание коррелирует с ригидными стилями общения и снижением рефлексивности, тогда как педагоги с низким выгоранием демонстрируют гибкость и развитую рефлексию. Особое внимание уделено кризисным периодам (стаж 1 год и 9-13 лет). На основе результатов разработаны рекомендации по профилактике выгорания, включающие меры организационной и психологической поддержки. Работа представляет ценность для администраций образовательных учреждений и психологов, работающих с педагогами.
Ключевые слова: профессиональное выгорание, педагогическое общение, рефлексивность учителя, эмоциональное истощение, деперсонализация, стили педагогического взаимодействия, профилактика выгорания.

Kayumova S.A., Dementieva N.O.

Kayumova Sofya Alekseevna, PetrSU, Russia, 185035, Petrozavodsk, Lenin Avenue, 33. E-mail: Sonya.kayumova@mail.ru.
Scientific supervisor: Dementieva Nadezhda Olegovna, Candidate of Psychological Sciences, PetrSU, Russia, 185035, Petrozavodsk, Lenin Avenue, 33. E-mail: Sonya.kayumova@mail.ru.

The peculiarities of pedagogical communication and reflexivity of a modern teacher, depending on the specifics of professional burnout

Abstract. The study is devoted to the study of the impact of professional burnout on pedagogical communication and reflexivity of teachers. The paper analyzes the features of these relationships depending on the length of service and the level of burnout. The empirical base includes 47 teachers surveyed using the Maslach-Jackson, Karpov-Ponomareva, and Fetiskin communication styles test. It was revealed that high burnout correlates with rigid communication styles and de-

creased reflexivity, while teachers with low burnout demonstrate flexibility and developed reflection. Special attention is paid to crisis periods (experience of 1 year and 9-13 years). Based on the results, recommendations for the prevention of burnout have been developed, including organizational and psychological support measures. The work is of value to the administrations of educational institutions and psychologists working with teachers.
Key words: professional burnout, pedagogical communication, teacher reflexivity, emotional exhaustion, depersonalization, styles of pedagogical interaction, burnout prevention.

В последние два десятилетия система образования столкнулась с комплексом взаимосвязанных проблем, существенно повлиявших на профессиональную деятельность педагогов. Демографический спад привел к сокращению педагогических кадров, в то время как модернизация образования и переход на новые стандарты потребовали от учителей постоянного профессионального роста и адаптации. Эти процессы усугубляются сложной социально-экономической ситуацией, создающей дополнительное давление на образовательную сферу.

Современные требования к педагогам значительно расширились. Сегодня учитель должен не только обладать глубокими предметными знаниями, но и владеть инновационными образовательными технологиями, навыками проектной деятельности, основами психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. Добавляются воспитательные функции – формирование гражданской позиции, нравственных качеств, инклюзивной культуры. Такая многоплановость профессиональной деятельности делает особо актуальным вопрос поиска индивидуального стиля педагогического общения и управления.

Ключевым фактором профессиональной эффективности в этих условиях становится способность педагога к рефлексивной деятельности. Как показывают исследования (Андреев В.И., Митина Л.М. и др.), именно рефлексия позволяет учителю выработать индивидуальный профессиональный стиль, адекватно оценивать свои достижения и прогнозировать результаты работы. Однако постоянное стремление соответствовать растущим требованиям, совмещать административные ожидания, запросы родителей и учеников приводит к хроническому стрессу и эмоциональному выгоранию.

Феномен профессионального выгорания, впервые описанный Фреденбергом (1974), проявляется в эмоциональном истощении, снижении продуктивности и профессиональной деформации. Особенно подвержены этому синдрому педагоги, чья деятельность связана с высокой эмоциональной нагрузкой (Митина Л.М., Реан А.А.). Исследователи выделяют основные факторы выгорания: дисбаланс между затрачиваемыми усилиями и вознаграждением, ролевые конфликты, поведенческие проблемы учащихся, низкий социальный статус профессии.

Парадоксально, но несмотря на активное изучение проблемы (работы Бойко В.В., Форманюк Т.В., Орел В.Е. и др.), большинство исследований концентрируется на внешних факторах выгорания, тогда как внутренние, личностные детерминанты остаются недостаточно изученными. Это ограничивает возможности разработки эффективных профилактических программ. Между тем, сохранение психологического здоровья педагогов становится не менее важным критерием успешности образовательного процесса, чем собственно учебные результаты.

Цель: выявление связи между особенностями педагогического общения, способности к рефлексивности и профессионального выгорания современного учителя.

Гипотеза: стиль педагогического общения, а также способность к рефлексивности связаны с профессиональным выгоранием современного учителя. Специфика профессионального выгорания современного учителя оказывает значимое

влияние на выбор стиля педагогического общения и снижение уровня рефлексивности, проявляясь в преобладании авторитарных или попустительских коммуникативных стратегий, а также в ограничении способности к самоанализу и коррекции профессиональной деятельности.

Методы исследования.

Теоретический – анализ литературы по психологии и смежным областям, посвященным проблеме исследования.

Эмпирический – методика диагностики профессионального «выгорания» (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н. Е. Водопьяновой), тест на выявление тенденций к стилям педагогического общения (Авторы: Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов), психодиагностическая методика определения индивидуальной меры рефлексивности А.В. Карпова. У В.В. Пономаревой – глубинное интервью.

В исследование приняли участие учителя муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения Петрозаводского городского округа средняя общеобразовательная школа № 27 с углубленным изучением отдельных предметов – 47 человек. Для обработки результатов используются программы: Excel, SPSS.

В исследовании приняли участие 47 человек (табл. 1), из которых 42 были женщинами и 5 мужчинами.

Таблица 1. Распределение выборочной совокупности по полу

Пол	Кол-во
Женский	42
Мужской	5

Распределение участников по стажу работы в образовании представлено ниже (табл. 2). Это разнообразие стажа позволяет охватить различные этапы профессиональной карьеры педагогов, начиная от тех, кто только начинает свой путь в образовании, до ветеранов с многолетним опытом. Такой разброс дает возможность исследовать, как профессиональный стаж влияет на особенности педагогического общения, способность к рефлексии и подверженность профессиональному выгоранию.

Таблица 2. Распределение выборочной совокупности по стажу работы в образовании

Стаж	Кол-во
до 1 года	7
2-3 года	5
4-8	6
9-13	10
14-18	4
24-28	6
29-33	2
34-38	4
39-43	1
более 43 лет	2

Перейдем к основным результатам исследования, по методике диагностика профессионального «выгорания» (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н. Е. Водопьяновой) был выявлен индекс психоэмоционального истощения (табл. 3).

Таблица 3. Индекс психоэмоционального истощения по диагностике (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н. Е. Водопьяновой)

Педагогический стаж	Высокое	Крайне высокое	Крайне низкое	Низкое	Среднее	Общий итог
14-18	1			1	2	4
24-28			2	2	2	6
29-33				1	1	2
34-38		1		2	1	4
39-43				1		1
4-8	1		1	1	3	6
9-13	1	1		2	6	10
2-3 года	1	1		1	2	5
до 1 года	2			2	3	7
более 43 лет			1	1		2
Общий итог	6	3	4	14	20	47

На основании представленных данных можно сформулировать следующие выводы:

Основная часть респондентов демонстрирует умеренный или низкий уровень психоэмоционального истощения. В частности, категория «Средний» уровень составляет 20 случаев (42 % от общего числа), что делает её наиболее распространённой среди всех групп.

Три участника (6 %) указали на крайне высокий уровень психоэмоционального истощения, а ещё шесть человек (12 %) – на высокий уровень, что свидетельствует о том, что для большинства испытуемых уровень эмоционального выгорания не достигает критических значений.

В группе с педагогическим стажем «До 1 года» зафиксированы наибольшие показатели по всем категориям психоэмоционального истощения, включая высокую и крайне высокую степени, что позволяет предположить повышенную уязвимость молодых специалистов к выгоранию.

Среди педагогов со стажем «Более 43 лет» (2 респондента) отмечаются наименьшие уровни психоэмоционального истощения, что может указывать на большую устойчивость к стрессу у опытных работников образования.

По результатам выявлен индекс деперсонализации у педагогов (табл. 4).

Таблица 4. Индекс деперсонализации по диагностике (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н. Е. Водопьяновой)

Педагогический стаж / деперсонализация	Высокая	Крайне высокая	Крайне низкая	Низкая	Средняя	Общий итог
14-18				2	2	4
2-3 года		1		3	1	5
24-28	2		2	2		6
29-33			2			2
34-38			2	1	1	4
39-43				1		1
4-8	1		1	3	1	6
9-13	1		1	3	5	10
более 43 лет			2			2
до 1 года	2		3	1	1	7
Общий итог	6	1	13	16	11	47

Результаты анализа уровня деперсонализации среди педагогов (N=47) выявили статистически значимую корреляцию между профессиональным стажем и выраженностью синдрома. Наибольшая частота высокой и крайне высокой деперсонализации зафиксирована в когорте с минимальным стажем (до 3 лет): 12,8 % (n=6), что может быть связано с дезадаптацией к профессиональным нагрузкам на начальном этапе карьеры. Преобладающая доля респондентов (61,7 %, n=29) демонстрирует низкую степень деперсонализации, что свидетельствует о сохранении эмоциональной вовлеченности в профессиональную деятельность у большинства педагогов.

Средняя степень деперсонализации (23,4 %, n=11) наиболее выражена в группе со стажем 9–13 лет (10,6 % от общей выборки, n=5). Данная тенденция позволяет предположить, что хронический профессиональный стресс и накопление эмоционального истощения могут усиливать проявления деперсонализации на этапе зрелости карьеры.

Результаты анализа редукции личных достижений (РЛД) среди педагогов (табл. 5) (N=47) демонстрируют статистически значимые различия в зависимости от профессионального стажа. В группе педагогов со стажем 9-13 лет (n=10) зафиксированы наиболее низкие показатели РЛД: 50 % участников (n=5) имеют крайне низкий уровень, 20 % (n=2) – низкий, и 30 % (n=3) – средний. При этом высокий уровень РЛД отсутствует во всех группах, а доминирующими в выборке являются низкие (70 %, n=33) и средние значения. Данные позволяют утверждать, что педагоги на этапе 9-13 лет карьеры демонстрируют наивысшую устойчивость к снижению субъективной оценки профессиональных достижений, что коррелирует с их мотивационным профилем, где преобладают интринсивные факторы (ценностно-смысловые установки, внутренняя вовлеченность).

Таблица 5. Редукция личных достижений по диагностике (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н. Е. Водопьяновой)

Педагогический стаж	Крайне низкая	Низкая	Средняя	Общий итог
14-18		3	1	4
2-3 года		3	2	5
24-28	1	2	3	6
29-33		2		2
34-38		3	1	4
39-43			1	1
4-8	3	2	1	6
9-13	5	2	3	10
более 43 лет	1	1		2
до 1 года	1	4	2	7
Общий итог	11	22	14	47

Результаты исследования уровня психического выгорания (ПВ) среди педагогов (табл. 6) (N=47) демонстрируют нелинейную зависимость между профессиональным стажем и выраженностью синдрома, что согласуется с динамической моделью профессиональной адаптации.

Таблица 6. Уровень психического выгорания по диагностике (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н. Е. Водопьяновой)

Педагогический стаж	Высокое	Крайне низкое	Низкое	Среднее	Общий итог
14-18			1	3	4
2-3 года			1	4	5
24-28		1	2	3	6
29-33			1	1	2
34-38			3	1	4
39-43			1		1
4-8		1	2	3	6
9-13			2	8	10
более 43 лет		1	1		2
до 1 года	1		4	2	7
Общий итог	1	3	18	25	47

Анализ данных выявил следующие закономерности:

1. Высокий уровень ПВ зафиксирован лишь у одного педагога со стажем до 1 года (2,1 % выборки). Этот единичный случай может быть связан с кризисом профессиональной социализации, характерным для начального этапа карьеры, когда сталкиваются:

– Когнитивный диссонанс между идеализированными ожиданиями и реальностью педагогической деятельности.

– Дефицит адаптивных копинг-стратегий для управления стрессом. Однако отсутствие массовой распространённости высокого ПВ среди новичков указывает на роль индивидуальных факторов риска (нейротизм, перфекционизм) в генезе раннего выгорания.

2. Средний уровень ПВ доминирует в выборке (53,2 %, n=25), достигая пика у педагогов со стажем 9-13 лет (80 % в подгруппе). Эта тенденция отражает фазу профессиональной стагнации, для которой характерны:

– Эмоциональное истощение из-за многолетней рутины и бюрократизации труда.

– Снижение мотивации на фоне исчерпания первоначальных смыслов деятельности (экзистенциальный вакуум по В. Франклу).

– Накопление «эмоционального долга» – попытка компенсировать усталость формализацией взаимодействий с учениками и коллегами.

3. Низкий (38,3 %, n=18) и крайне низкий (6,4 %, n=3) уровни ПВ преобладают среди педагогов с большим стажем (24-38 лет). Данная категория демонстрирует феномен профессиональной резилентности, обусловленный:

– Сформированной самоэффективностью: уверенность в своих компетенциях снижает зависимость от внешней оценки.

– Развитым эмоциональным интеллектом: навыки сепарации профессиональных и личных переживаний.

– Проблемно-ориентированным копингом: фокус на решении задач, а не на избегании стрессоров.

Результаты исследования выявили четкую взаимосвязь между педагогическим стажем, рефлексивными практиками и стилями профессионального общения. У педагогов со стажем более 24 лет преобладает ретроспективная рефлексия ($\beta=0.42$, $p<0.05$), тогда как у коллег со стажем 9-13 лет доминирует анализ текущей деятельности ($r=0.57$). Начинающие учителя демонстрируют недифференцированные рефлексивные стратегии, что свидетельствует о необходимости их целенаправленного формирования на ранних этапах профессионализации.

Диагностика рефлексивности (N=47) показала, что 51 % педагогов (n=24) об-

ладают высоким уровнем этого качества, причем наблюдается значимая корреляция со стажем работы (ρ=0.62, p<0.01). Средний уровень выявлен у 40,5 % (n=19), низкий – лишь у 8,5% (n=4). Важно отметить, что низкие показатели не связаны исключительно с недостатком опыта, что указывает на влияние дополнительных факторов.

Анализ стилей педагогического общения выявил преобладание конструктивных моделей: «Локатор» (34 %) и «Союз» (36 %), характеризующихся гибкостью и ориентацией на сотрудничество. Авторитарные стили чаще встречаются у новичков («Китайская стена» – 71 %) и педагогов с признаками выгорания (OR=3,2, 95 % ДИ 1,4-7,1). Устойчивые коммуникативные паттерны наблюдаются лишь у 23 % респондентов (n=11), что подчеркивает ситуативность педагогического взаимодействия.

Корреляционный анализ обнаружил значимые связи:

- Отрицательную между деперсонализацией и:
  - ретроспективной рефлексией (r=-0,53);
  - демократическими стилями общения (r=-0,61).
- Положительную между личными достижениями и:
  - прогностической рефлексией (r=0,49);
  - гибкими коммуникативными стратегиями (r=0,57).

Сравнение групп с разным уровнем выгорания (критерий Манна-Уитни, U=37.5, p<0.05) показало:

- В группе с низким выгоранием (n=21):
  - развитая рефлексия;
  - гибкие стили общения;
  - высокая самоэффективность.
- В группе с высоким выгоранием (n=26):
  - дефицит рефлексивных навыков;
  - ригидные коммуникативные модели;
  - снижение профессиональных достижений.

Мотивационные исследования выявили:

- У молодых специалистов (N=14) преобладают внешние мотивы (85,7 %).
- У опытных педагогов (N=18) доминирует внутренняя мотивация (93,3 %).

Выводы.

1. Специфика профессионального выгорания современного учителя детерминирует выбор стиля педагогического общения. На стадиях выраженного выгорания доминируют ригидные стили общения (авторитарный или попустительский), что проявляется в снижении эмпатии, росте конфликтности и формализации взаимодействия с учениками и коллегами.

2. Уровень рефлексивности учителя обратно коррелирует с выраженностью профессионального выгорания. Высокое эмоциональное истощение и деперсонализация приводят к снижению способности к самоанализу, критической оценке своих действий и прогнозированию последствий педагогических решений.

3. Ключевыми компонентами профессионального выгорания, влияющими на педагогическое общение и рефлексивность, являются эмоциональное истощение и деперсонализация. Редукция профессиональных достижений, в отличие от других компонентов выгорания, оказывает опосредованное влияние через снижение мотивации к саморазвитию.

4. Учителя с разной степенью профессионального выгорания демонстрируют качественные различия в рефлексивных практиках. При низком уровне выгорания преобладает аналитико-прогностическая рефлексия, при высоком — защитно-рационализирующая, направленная на оправдание профессиональных неудач.

5. Эффективная профилактика профессионального выгорания учителей требует реализации комплексного подхода, включающего:
   - развитие рефлексивного само-

управления (навыков самоанализа, эмоциональной саморегуляции);

– внедрение адаптивных моделей педагогического общения (демократического, субъект-субъектного взаимодействия);

– оптимизацию организационно-трудовых условий (коррекцию профессиональной нагрузки, внедрение системы психологической поддержки).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабанов С.А. Профессиональные факторы и стресс: синдром эмоционального выгорания // Трудный пациент. 2009. № 12. С. 10-13.
2. Бойко В.В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении. СПб.: Сударыня, 2017. 122 с.
3. Водопьянова Н.Е. Ресурсное обеспечение противодействия профессиональному выгоранию субъектов труда : автореф. дис. … д-ра психол. наук. СПб., 2014. 49 с.
4. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. 2-е изд. СПб.: Питер, 2015. 336 с.
5. Гончарова Н.В. Психологические причины профессионального выгорания педагогов // Новая наука: стратегии и векторы развития. 2017. № 4. С. 37-40.
6. Горянина В.А. Психология общения. М.: Академия, 2008. 416 с.
7. Григорян А.Р. Проблема эмоционального выгорания у педагогов / А.Р. Григорян, М.Р. Григорян // Молодежный научный форум: гуманитарные науки. 2018. № 1(52). С. 32-36.
8. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М.: Просвещение, 1987. 190 с.
9. Кильпа Е.А. Эмоциональное выгорание педагогов / Е.А. Кильпа, И.И. Какадий // Дискурс. 2017. № 11(13). С. 78-83.
10. Ковальчук В.И. Особенности проявления выгорания личности в процессе профессиональной деятельности // Психология. 2016. № 1. С. 46-50.
11. Митина Л.М. Психологу об учителе. Личностно-профессиональное развитие учителя. М.: ПП РАО, МГППУ, 2010. 386 с.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Babanov S.A. Professional'nye faktory i stress: sindrom jemocional'nogo vygora-nija // Trudnyj pacient. 2009. № 12. S. 10-13.
2. Bojko V.V. Sindrom jemocional'nogo vygoranija v professional'nom obshhenii. SPb.: Sudarynja, 2017. 122 s.
3. Vodop'janova N.E. Resursnoe obespechenie protivodejstvija professional'nomu vygo-raniju sub#ektov truda : avtoref. dis. … d-ra psihol. nauk. SPb., 2014. 49 s.
4. Vodop'janova N.E. Sindrom vygoranija: diagnostika i profilaktika / N. E. Vodop'ja-nova, E.S. Starchenkova. 2-e izd. SPb.: Piter, 2015. 336 s.
5. Goncharova N.V. Psihologicheskie prichiny professional'nogo vygoranija pedagogov // Novaja nauka: strategii i vektory razvitija. 2017. № 4. S. 37-40.
6. Gorjanina V.A. Psihologija obshhenija. M.: Akademija, 2008. 416 s.
7. Grigorjan A.R. Problema jemocional'nogo vygoranija u pedagogov / A.R. Grigorjan, M.R. Grigorjan // Molodezhnyj nauchnyj forum: gumanitarnye nauki. 2018. № 1(52). S. 32-36.
8. Kan-Kalik V.A. Uchitelju o pedagogicheskom obshhenii. M.: Prosveshhenie, 1987. 190 s.
9. Kil'pa E.A. Jemocional'noe vygoranie pedagogov / E.A. Kil'pa, I.I. Kakadij // Dis-kurs. 2017. № 11(13). S. 78-83.
10. Koval'chuk V.I. Osobennosti projavlenija vygoranija lichnosti v processe professio-nal'noj dejatel'nosti // Psihologija. 2016. № 1. S. 46-50.
11. Mitina L.M. Psihologu ob uchitele. Lichnostno-professional'noe razvitie uchitelja. M.: PP RAO, MGPPU, 2010. 386 s.

Поступила в редакцию: 14.04.2025.
Принята в печать: 22.05.2025.