

Исследование эмоционального выгорания у учителей, работающих с подростками с расстройствами аутистического спектра

Валявко С.М.

Московский городской педагогический университет (МГПУ),
г. Москва, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7195-6374>, e-mail: valyavko@yandex.ru

Шебалкова А.И.

ГБОУ Специальная (коррекционная) школа № 991,
г. Москва, Российская Федерация,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8391-9578>, e-mail: nlopatina963@gmail.com

В практике инклюзивного образования эмоциональное выгорание педагогов — одна из важных проблем, поскольку работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья требует высокого уровня компетенций и сопряжена с повышенной когнитивной, эмоциональной и коммуникативной нагрузкой. Эмоциональное выгорание — состояние физического, умственного и эмоционального истощения, снижающее мотивацию и интерес к работе. Пилотажное исследование проведено на выборке педагогов (N=40) в возрасте 24–55 лет с целью изучить специфику эмоционального выгорания у педагогов, работающих с нормально развивающимися подростками, и у педагогов, обучающихся подростков, имеющих расстройства аутистического спектра (РАС). Использованы диагностические методики: «Исследование эмоционального выгорания» В.В. Бойко; многофакторный личностный опросник 16 PF; «Изучение фрустрационных реакций» С. Розенцвейга. Полученные результаты свидетельствуют о более интенсивных проявлениях эмоционального выгорания у учителей, работающих с подростками с РАС, чем у учителей, обучающихся нормально развивающихся школьников. Выявлены значимые взаимосвязи эмоционального выгорания с возрастом, стажем и некоторыми личностными качествами педагогов. Педагоги, работающие с подростками с РАС, чаще переживают свою профессиональную деятельность как психотравмирующую. Дальнейшие исследования могут помочь при разработке программ профилактики выгорания у учителей, особенно у тех, кто работает в системе инклюзивного образования.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра (РАС), инклюзивное образование, эмоциональное выгорание у учителей, синдром эмоционального выгорания (СЭВ), участники образовательного процесса

Для цитаты: Валявко С.М., Шебалкова А.И. Исследование эмоционального выгорания у учителей, работающих с подростками с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2023. Том 21. № 1. С. 76–85. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.2023210109>

A Study of Emotional Burnout in Teachers Working with Adolescents with Autism Spectrum Disorders

Svetlana M. Valyavko

Moscow City University (MCU),
Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7195-6374>, e-mail: valyavko@yandex.ru

Anastasiya I. Shebalkova

School for Special Educational Needs № 991,
Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8391-9578>, e-mail: nlopatina963@gmail.com

In practice of inclusive education teacher emotional burnout is a problem of the critical importance. Working with children with health disabilities requires a high level of competence and is associated with increased cognitive, emotional and communicative load. Emotional burnout is a state of physical, mental and emotional exhaustion that reduces motivation and interest to work. The pilot study was conducted on teachers (N=40) aged 24-55 years in order to study the specifics of emotional burnout in teachers working with adolescents with autism spectrum disorder (ASD) and working with healthy adolescents. The diagnostic methods are: V.V. Boyko «The study of emotional burnout», multifactorial personality questionnaire 16 PF, S. Rosenzweig «The study of frustration reactions». The predominance of emotional burnout in teachers working with ASD has been indicated. Significant correlations of emotional burnout with age, experience and some personal traits have been identified, that can help design a burnout prevention program for teachers, especially while working in the inclusive education system.

Keywords: autism spectrum disorders (ASD), inclusive education, teacher emotional burnout, emotional burnout syndrome (EBS), participants of the educational process

For citation: Valyavko S.M., Shebalkova A.I. A Study of Emotional Burnout in Teachers Working with Adolescents with Autism Spectrum Disorders. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2023. Vol. 21, no. 1, pp. 76–85. DOI: <https://doi.org/10.17759/autdd.20232101009> (In Russ.).

Введение

Интерес к исследованиям эмоционального выгорания сотрудников в профессиональной среде возрос за последние годы. Изучение эмоционального выгорания у учителей — не менее актуальная тема [2; 5; 7; 11]. Деятельность педагога предполагает практически непрерывное взаимодействие с людьми разного возраста, повышенные когнитивные и психоэмоциональные нагрузки, что способствует развитию эмоционального выгорания. В деятельности учителей также выделяется особый формат — работа в условиях инклюзивного образования, т.е. с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья (ОВЗ) [14]. В данной статье исследуется личность учителей, работающих с подростками с расстройствами аутистического спектра (РАС), в контексте проблем эмоционального выгорания. В современной психологии проблема выгорания педагогов, работающих с детьми и подростками с РАС, занимает особое место, по-

скольку число детей с данным нарушением в России возросло в 2,5 раза за последние 5 лет¹. Повысились и требования к компетенциям учителей и специалистов, работающих в инклюзии [3; 4].

В представленном пилотном исследовании изучались аспекты эмоционального выгорания у учителей, работающих с подростками с РАС; определялись их личностные характеристики, связанные с эмоциональным выгоранием. Дополнительно были рассмотрены взаимосвязи характеристик эмоционального выгорания с возрастом и стажем работы.

Исследования феномена эмоционального выгорания

Синдром эмоционального выгорания (СЭВ) разнообразен в своих проявлениях. Среди общих симптомов выгорания отмечаются негативные проявления психофизиологического состояния, эмоциональное

¹ Концепция Федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://kro.u.ru>.

истощение, снижение мотивации и уровня работоспособности, когнитивное истощение. В.В. Бойко рассматривает выгорание как вариант защитного механизма [1]. К. Маслач рассматривает данный синдром как физическую и эмоциональную усталость [7]. К. Чернис, Н.В. Самоукина, Т.Ю. Ласовская и др. подчеркивают, что выгорание — следствие стресса, блокирующее достижение поставленных целей, приводящее к эмоциональному и нервному истощению [6; 11; 15]. В.Е. Орёл отметил, что люди с низким уровнем стрессоустойчивости больше подвержены СЭВ [8]. На основе работы Г. Селье о стрессе В.В. Бойко разделил СЭВ на этапы: напряжение, резистенция и истощение, и содержание каждого этапа наполняется своей нарастающей симптоматикой [1]. Т.И. Ронгинская также описала динамику СЭВ на основе характерных проявлений стресса: сначала сотрудник идеализирует работу, проявляя высокую работоспособность. Этап сменяется негативным взглядом на жизнь и резким разочарованием в работе. Затем снижается коммуникация с окружающими людьми, фиксируется психофизиологическое истощение, потеря интереса к работе [10]. И.И. Петрова выделяет внешние и внутренние факторы выгорания. К внешним отнесены стресс, конфликтность при общении, нездоровый психологический климат в коллективе, повышенная требовательность к себе, отсутствие карьерных перспектив, нерациональное распределение ресурсов при выполнении рабочих задач. К внутренним — агрессивность, импульсивность, эмоциональная лабильность [9].

Исследования СЭВ у педагогов также выявляют широкий диапазон симптоматики. К. Маслач выделила несколько стадий синдрома. На первой — наблюдаются отдельные эпизоды снижения эффективности работы. На второй — теряется интерес к работе, снижается потребность в коммуникации с другими людьми, нарастает когнитивное истощение, раздражительность, конфликтность [7]. У М.В. Борисовой выделены объективные и субъективные факторы выгорания. Объективные факторы связаны с особенностями деятельности, а субъективные — с индивидуально-личностными качествами [2]. Отмечается, что несоответствие ожиданий возможностям, нездоровый психологический климат, отсутствие одобрения и поддержки на работе повышают вероятность развития СЭВ у учителей. У учителей также отмечают особые личностные черты, препятствующие выгоранию, — это коммуникабельность, работоспособность и чувство эстетического восприятия. Напротив, отсутствие собственного мнения, чувство вины и тревожность повышают риск развития эмоционального выгорания [11].

Следствием выгорания нередко является педагогический кризис. Чаще всего он наблюдается у педагогов старшего поколения: переживания кризиса сопряжены с большими трудностями при освоении новых технологий по сравнению с молодыми сотруд-

никами. В качестве причины выгорания также выделяют рассогласованность ценностей в мотивационно-личностной сфере. СЭВ также связывают с низким уровнем саморегуляции эмоций и поведения [9; 11; 12; 13]. Таким образом, формирование синдрома эмоционального выгорания может быть обусловлено личностными особенностями людей, выбирающих профессию учителя, и характером самой педагогической деятельности.

Организация и проведение исследования

Для пилотажного исследования, проведенного в 2022 г., отобраны 20 учителей, работающих с подростками, имеющими РАС, в г. Москве на базе ГБОУ «Специальная (коррекционная) школа № 991» и в ГБОУ «Школа самоопределения № 734 им. А.Н. Тубельского», а также 20 учителей, работающих с нормально развивающимися подростками на базе ГБОУ «Школа № 1552». В исследовании принимали участие мужчины и женщины в возрасте от 24 до 55 лет. Учитывался их возраст и стаж работы.

Для изучения специфики СЭВ у учителей применены следующие диагностические средства: методика В.В. Бойко «Исследование эмоционального выгорания» для диагностики уровня СЭВ; многофакторный личностный опросник 16PF Р.Б. Кэттелла для оценки индивидуально-психологических особенностей личности; методика С. Розенцвейга «Изучение фрустрационных реакций». Для статистического анализа были использованы непараметрические критерии: U-критерий Манна-Уитни и корреляционный анализ по критерию ранговой корреляции Спирмена.

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты исследования по методике «Исследование эмоционального выгорания» показали, что у учителей, работающих с подростками с РАС, уровень выгорания выше по сравнению с педагогами, работающими с нормально развивающимися школьниками (см. рис. 1–3). Учителя, работающие с РАС, испытывают более сильное напряжение. Обусловлено это прежде всего неудовлетворенностью собой и переживаниями по поводу профессиональной деятельности как психотравмирующего обстоятельства. У этой группы педагогов стресс и эмоциональное истощение выражены ярче по сравнению с коллегами, работающими с обычно развивающимися подростками.

Выявлены достоверные различия между группами педагогов по показателям СЭВ: переживание обстоятельств, неудовлетворенность собой, «загнанность в клетку» ($p \leq 0,01$); тревога и депрессия ($p \leq 0,05$); неадекватное реагирование, редукция профессиональных обязанностей, эмоциональная отстраненность, личностная отстраненность, психосоматические нарушения

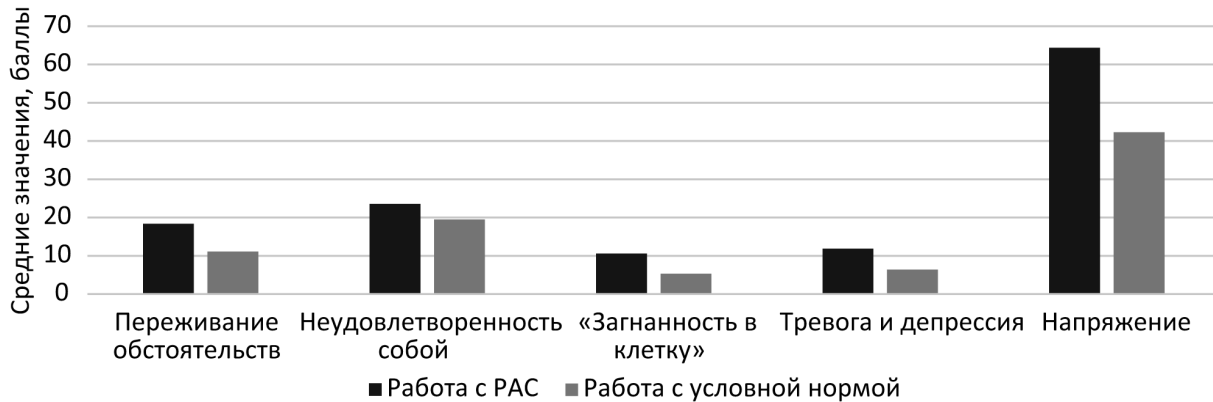


Рис. 1. Средние значения симптомов фазы «Напряжение» в группах педагогов

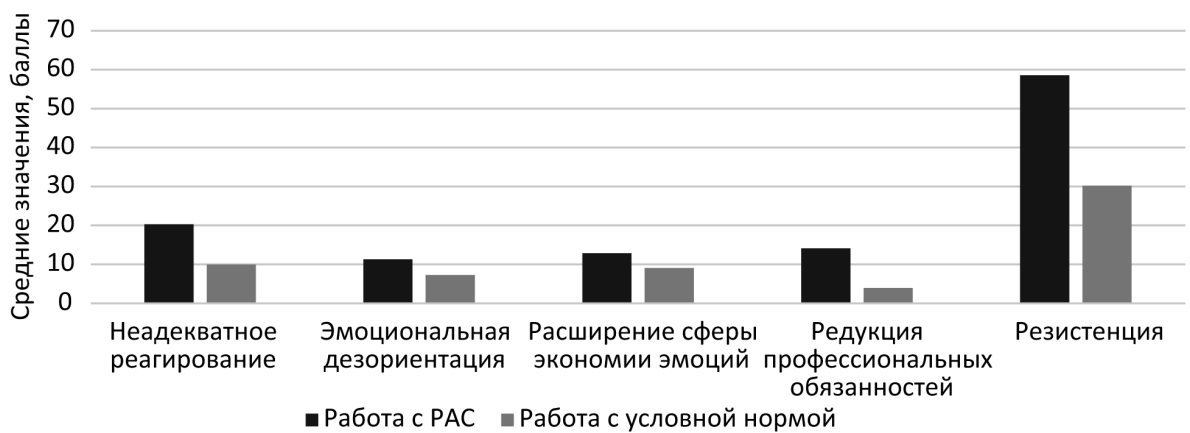


Рис. 2. Средние значения симптомов фазы «Резистенция» в группах педагогов

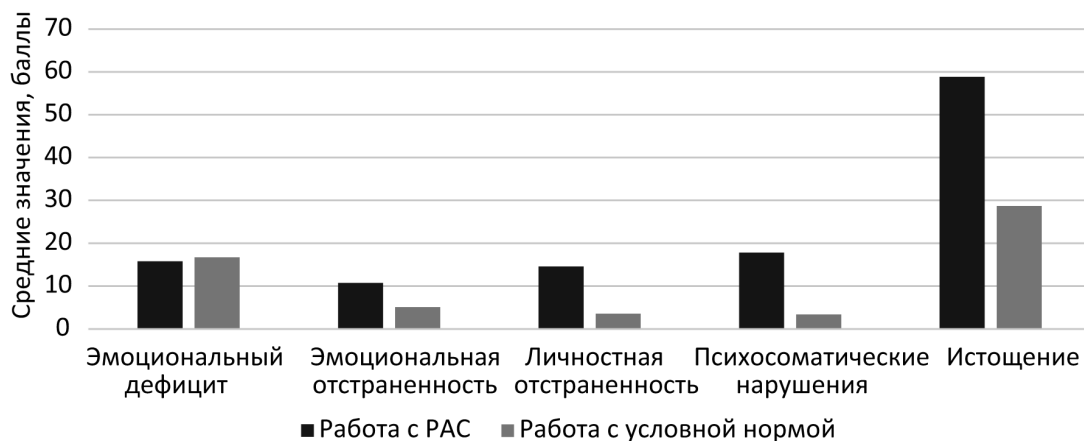


Рис. 3. Средние значения симптомов фазы «Истощение» в группах педагогов

($p < 0,01$). Определены достоверные различия в фазах СЭВ: напряжение, резистенция, истощение ($p < 0,01$); а также в общем уровне эмоционального выгорания ($p < 0,01$). У учителей, работающих с РАС, все симптомы фазы напряжения более выражены по сравнению с учителями, работающими с нормально развивающимися подростками. Вместе с тем, в структуре фазы напряжения у обеих групп учителей преобладает симптом

неудовлетворенности собой. Однако у учителей, обучающих подростков с РАС, сложившийся симптом переживания обстоятельств как неустранимый психотравмирующий фактор выражен сильнее. Для учителей, работающих с нейротипичными подростками, данный симптом находится в процессе формирования. У учителей, работающих с РАС, симптомы «загнанности в клетку», тревоги, депрессии также находятся в процессе

формирования, что отражает умеренное переживание учителями состояния беспокойства и снижения эмоционального фона. Для учителей, работающих с нормально развивающимися подростками, данные симптомы не являются выраженными. В целом, фаза напряжения как результат актуализации внутренних ресурсов у педагогов, работающих с РАС, сформирована, в то время как у педагогов, работающих с нормально развивающимися подростками, — в процессе становления.

В структуре фазы резистенции, преобладающей у педагогов, работающих с РАС, выявлены более высокие показатели неадекватного реагирования и редукции профессиональных обязанностей, что отражает выраженное ограничение эмоциональной отдачи в работе за счет выборочного реагирования, сокращения эмоциональных контактов с людьми, уменьшения объема работы, связанной с эмоциональной вовлеченностью, что в меньшей степени характерно для педагогов, работающих с нормально развивающимися подростками. Вместе с тем, эмоциональная дезориентация и расширение сферы экономии эмоций как симптомы значимо не различаются среди двух групп педагогов. Однако для педагогов, работающих с подростками с РАС, эти симптомы выражены активнее, что отражает тенденцию усиления экономии эмоций за пределами работы, не характерную и для педагогов, работающих с нормально развивающимися детьми. Таким образом, фаза резистенции, как результат психофизиологического сопротивления, у педагогов, работающих с подростками с РАС, находится в процессе формирования, а у педагогов, работающих с нормально развивающимися, — не сформирована.

В структуре фазы истощения, также преобладающей у педагогов, работающих с РАС, наблюдаются более высокие показатели эмоциональной и личностной отстраненности совместно с психосоматическими нарушениями. Преобладающие симптомы психосоматических нарушений, находящиеся в процессе становления, отражают проявление эмоционального выгорания на уровне физического и психического самочувствия, снижая общую активность. Для педагогов, работающих с нормально развивающимися подростками, данные симптомы не выражены. Эмоциональный дефицит как симптом значимо не различается в двух группах педагогов и находится в процессе становления. У учителей, работающих с РАС, такие симптомы как эмоциональная и личностная отстраненность находятся в процессе формирования, что отражает тенденцию исключения эмоций из сферы профессиональной деятельности, снижения интереса к ученикам и к работе в целом. Для учителей, работающих с нормально развивающимися школьниками, эти симптомы не характерны. В целом, фаза истощения, как результат недостатка психофизиологических ресурсов, у учителей, работающих с РАС, находится в процессе формирования, а у учителей, работающих с подростками нормально развивающимися, — не сформирована.

Таким образом, для учителей, работающих с РАС, характерны переживания психотравмирующих обстоя-

тельств, неадекватное эмоциональное реагирование и неудовлетворенность собой. Формируются симптомы «загнанности в клетку», тревоги, депрессии, редукции профессиональных обязанностей, эмоциональной дезориентации и расширения сферы экономии эмоций, эмоциональной и личностной отстраненности. Этим педагогам свойственно ощущение безысходности и склонность к психосоматическим проявлениям. У учителей, работающих с нормально развивающимися подростками, сформирован симптом неудовлетворенности собой, в то время как переживание психотравмирующих обстоятельств, неадекватное эмоциональное реагирование, эмоциональный дефицит находятся в стадии формирования. В целом, уровень СЭВ среди учителей, работающих с РАС, выше, чем у педагогов, работающих с нормально развивающимися подростками.

Результаты исследований по методике Р.Б.Кэттелла «Многофакторный личностный опросник 16PF» показали, что у учителей, работающих с РАС, доминируют факторы С (эмоциональная нестабильность), Q3 (низкий самоконтроль). Далее следуют факторы I (реализм), H (робость), N (прямолинейность). А у педагогов, работающих с нормально развивающимися подростками, доминируют факторы G (высокая нормативность поведения), F (сдержанность), O (спокойствие), Q4 (расслабленность), N (прямолинейность). Были определены достоверные различия между группами педагогов по таким факторам как С (Эмоциональная стабильность — Нестабильность), F (Сдержанность — Экспрессивность), G (Нормативность поведения), I (Жесткость — Чувствительность), O (Спокойствие — Тревожность), Q3 (Самоконтроль) и Q4 (Расслабленность — Напряженность) ($p \leq 0,01$). Результаты представлены на рисунке 4.

Показатель фактора С (Эмоциональная стабильность — Нестабильность) в группе педагогов, работающих с нормально развивающимися подростками, выше, чем в группе педагогов, работающих со школьниками с РАС, т.е. если для последних характерна чувствительность, меньшая эмоциональная устойчивость, то педагоги, работающие с нормально развивающимися подростками, отличаются эмоциональной устойчивостью, зрелостью, активностью и адекватной оценкой действительности. Показатели факторов F (Сдержанность — Экспрессивность), G (Моральная нормативность), O (Спокойствие — Тревожность) в группе педагогов, работающих с РАС, выше, чем в группе учителей, работающих с нормально развивающимися подростками. Если для последних характерно избегание правил, стремление пользоваться моментом, безмятежность, доверчивость и спокойствие, расслабленность и нефрустрированность, то для педагогов, работающих с РАС, характерна сознательность, настойчивость, обязательность и ответственность, а также тревожность, депрессивность, обеспокоенность, чувство вины, напряженность и фрустрированность.

Показатель факторов I (Жесткость — Чувствительность) и Q3 (Самоконтроль) в группе педагогов,

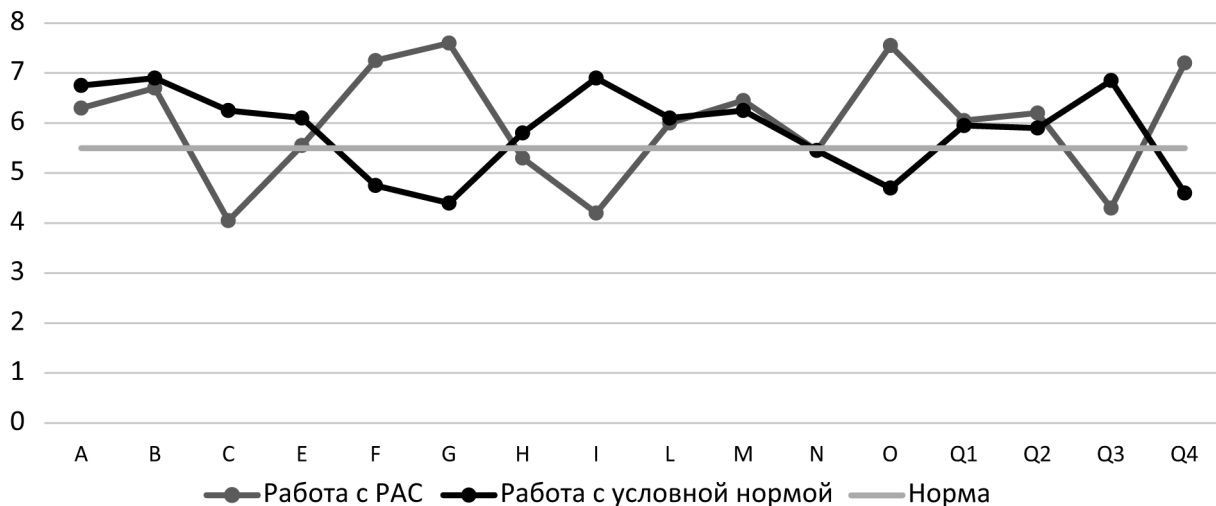


Рис. 4. Средние значения показателей личностных черт в группах педагогов

работающих с нейротипичными подростками, выше, чем в группе педагогов, работающих с РАС. Если для учителей, работающих с РАС, характерны сила, независимость, стремление полагаться на себя, реалистичность, внутренняя недисциплинированность, конфликтность, то педагоги, работающие с нормально развивающимися подростками, отличаются слабостью, зависимостью, недостаточной самостоятельностью, чувствительностью и беспомощностью, а также высокой личностной интеграцией.

В таблице 1 представлены результаты корреляционного анализа возраста, стажа и личностных черт учителей. В группе учителей, работающих с подростками с РАС, выявлена статистически значимая обратная взаимосвязь возраста и фактора А (Замкнутость – Общительность) ($p \leq 0,05$), т.е. с увеличением возраста педагогов, работающих с детьми с РАС, наблюдается скрытность, отчужденность, недоверчивость к окружающим. В этой группе учителей выявлены также прямые взаимосвязи возраста и стажа с фактором Н (Робость – Смелость) ($p \leq 0,05$), т.е. с возрастом и ростом стажа наблюдается повышение смелости, готовности к взаимодействию с незнакомыми людьми, самостоятельность и лидерство. В группе учителей, работающих с нормально развивающимися подростками, выявлена статистически значимая прямая взаимосвязь фактора I (Жесткость – Чувствительность), возраста ($p \leq 0,05$) и стажа ($p \leq 0,01$), т.е. с увеличением возраста

и стажа педагога, который работает с нормально развивающимися подростками, наблюдается повышение их чувствительности, впечатлительности, способности к сопереживанию. В данной группе педагогов выявлены взаимосвязи возраста и стажа с фактором М (Практичность – Мечтательность) ($p \leq 0,05$), т.е. с увеличением возраста педагогов, работающих с нормально развивающимися детьми, и стажа наблюдается повышение абстрактности мышления, ориентации на внутренний мир. Таким образом, педагоги обеих групп, в целом, отличаются общительностью, склонностью к лидерству, социальной активностью, доверием к окружающим, дипломатичностью, адекватным сочетанием консерватизма и инновационности. Педагоги, работающие с подростками с РАС, отличаются меньшей эмоциональной устойчивостью и самоконтролем, большей экспрессивностью, тревожностью, напряженностью. С увеличением их возраста они проявляют большую замкнутость и отчужденность, однако при увеличении стажа демонстрируют большую социальную активность и вовлеченность. Педагоги, работающие с нормально развивающимися подростками, отличаются большей эмоциональной устойчивостью и самоконтролем, большей сдержанностью, спокойствием и расслабленностью. Для них характерна меньшая моральная нормативность и большая чувствительность. С повышением их возраста и стажа они проявляют большую эмоциональность и чувствительность.

Таблица 1

Корреляционный анализ личностных черт и социально-демографических данных

Фактор	Работа с РАС		Работа с нормально развивающимися подростками	
	Возраст	Стаж	Возраст	Стаж
А (Замкнутость – Общительность)	-,507*	-0,393	-0,335	-0,261
Н (Робость – Смелость)	,541*	,485*	0,337	0,251
I (Жесткость – Чувствительность)	-0,233	-0,209	,586**	,499*
М (Практичность – Мечтательность)	0,072	-0,017	,494*	,448*

Примечание: * Корреляция значима на уровне 0,05; ** Корреляция значима на уровне 0,01.

Результаты исследований по методике С.В. Розенцвейга «Изучение фрустрационных реакций» выявили достоверные различия между группами педагогов по показателям фрустрационных реакций: экстрапунитивный (E'), интрапунитивный (I') и импунитивный (M') препятственно-доминантный тип реакций, экстрапунитивный (E) и интрапунитивный (I) эгозащитный тип реакций ($p \leq 0,01$), экстрапунитивный (e) потребностно-настойчивый тип реакций ($p \leq 0,05$), интрапунитивный (i) и импунитивный (m) потребностно-настойчивый тип реакций ($p \leq 0,01$). Так, для учителей, работающих с РАС, при возникновении фрустрирующей ситуации характерно подчеркивать наличие фрустрирующего обстоятельства или препятствия (E'), отрицать значимость данного фрустрирующего обстоятельства (M'), проявлять враждебность в отношении внешнего окружения, в том числе при активном отрицании вины и обвинения окружения (E) требовать от других исправить сложившуюся ситуацию (e) или надеяться на разрешение проблемной ситуации со временем (m) по сравнению с учителями, работающими с нормально развивающимися подростками.

Выявлены достоверные различия между группами педагогов по типу фрустрационных реакций: эгозащитный (ED) тип ($p \leq 0,01$); экстрапунитивной (E), интрапунитивной (I) и импунитивной (M) направленности реакции ($p \leq 0,01$). Для педагогов, работающих с нормально развивающимися подростками, по сравнению с педагогами, работающими с РАС, в большей степени характерны реакции эгозащитного типа (ED), что отражает большую склонность данной группы педагогов к восприятию препятствия на пути достижения цели и сигнализирует о более выраженной неудовлетворенности базовой потребности в безопасности. Для педагогов, работающих с нормально развивающимися подростками, характерны более сильные, чем нормативные, эгозащитные реакции, что отражает повышенную склонность к осознанному переживанию эмоций тревоги и страха, восприятию ситуации как пугающей, низкую стрессоустойчивость и неуверенность в себе. Для педагогов, работающих с РАС, напротив, характер-

но снижение выраженности эгозащитных реакций над нормативными, что позволяет говорить об их большей стрессоустойчивости, толерантности к фрустрации, способности оценивать ситуацию и принимать решение о ее реальной опасности. Для педагогов, работающих с РАС, по сравнению с педагогами, работающими с нормально развивающимися подростками, в большей степени характерны реакции экстрапунитивной направленности (E), что отражает склонность этой группы демонстрировать внешне обвинительное поведение.

Для педагогов, работающих с нормально развивающимися подростками, по сравнению с педагогами, работающими с РАС, в большей степени характерны реакции интрапунитивной направленности (I), что отражает большую склонность данной группы к самообвинительному поведению. Для педагогов, работающих с нормально развивающимися детьми, характерно повышение показателя интрапунитивной направленности над нормативами, что отражает их повышенную требовательность к себе и склонность к аутоагрессивному поведению. Для педагогов, работающих с РАС, напротив, характерно снижение выраженности интрапунитивной направленности реакций над нормативными, что позволяет говорить о снижении склонности к самообвинению у данной группы педагогов. Для педагогов, работающих с РАС, по сравнению с педагогами, работающими с нормально развивающимися подростками, в большей степени характерны реакции импунитивной направленности (M), что отражает их большую склонность к отказу от направления агрессии вовне или на себя и занятие примирительной позиции.

Результаты корреляционного анализа возраста, стажа учителей и показателей реакций фрустрации в группе педагогов, работающих с подростками РАС, показали наличие обратной связи между интрапунитивными реакциями и возрастом ($p \leq 0,05$). С повышением возраста учителей, работающих с РАС, наблюдается снижение склонности к реакциям самообвинения. В группе педагогов, работающих с нормально развивающимися подростками, наблюдается обратная взаимосвязь между экстрапунитивными реакциями и возрастом ($p \leq 0,05$):

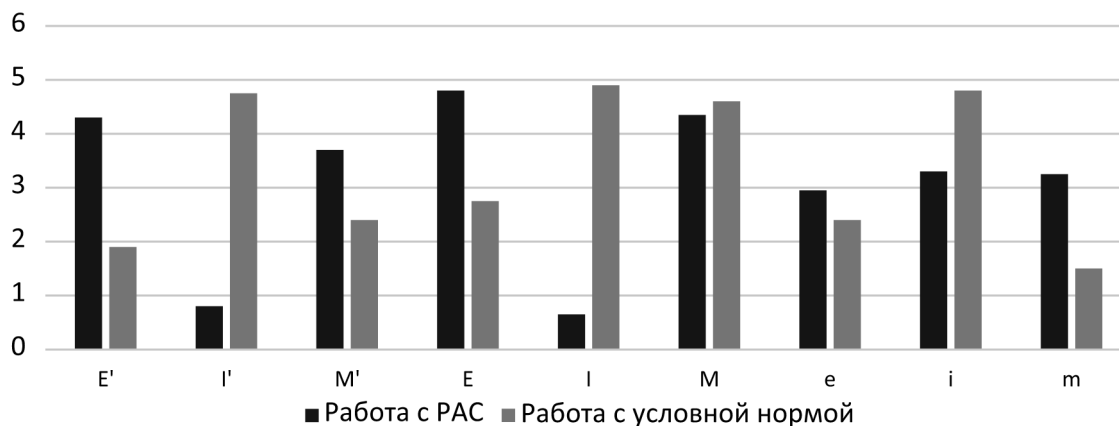


Рис. 5. Средние значения фрустрационных реакций в группах педагогов

т.е. с увеличением возраста педагогов, работающих с нормально развивающимися подростками, наблюдается снижение склонности к реакциям обвинения окружающих. Помимо этого, в данной группе педагогов наблюдается прямая взаимосвязь реакции отрицания вины и возраста ($p \leq 0,05$): т.е. с увеличением возраста педагогов, работающих с нормально развивающимися подростками, наблюдается склонность отрицать свой вклад в ситуацию при возникновении фрустрирующих обстоятельств, т.е. отрицать свою вину. В группе педагогов, работающих с нормально развивающимися подростками, наблюдается прямая взаимосвязь показателя нормативности реакций, стажа и возраста педагога ($p \leq 0,01$). Иными словами, с увеличением возраста педагога и его стажа профессиональной деятельности, его реакции в ситуации фрустрации становятся более нормативными, что повышает предсказуемость их поведения во фрустрирующих обстоятельствах.

При проведении корреляционного анализа взаимосвязи возраста, стажа, симптомов эмоционального выгорания, личностных черт и реакций в ситуациях фрустрации выявлена статистически значимая взаимосвязь между показателем стажа и симптомом «загнанность в клетку» в группе педагогов, работающих с нормально развивающимися школьниками: т.е. с увеличением стажа педагогов, работающих с нормально развивающимися подростками, наблюдается усиление

чувства безысходности (см. рис. 6, 7). В группе учителей, работающих с РАС, выявлена значимая обратная взаимосвязь возраста и фактора А (Замкнутость — Общительность) ($p \leq 0,05$) и прямые взаимосвязи возраста, стажа с фактором Н (Робость — Смелость) ($p \leq 0,05$), а также обратная взаимосвязь интрапунитивных реакций и возраста ($p \leq 0,05$). То есть с увеличением возраста наблюдается усиление скрытности, отчужденности, недоверия к окружающим, снижение склонности к реакциям самообвинения, а с увеличением стажа работы готовность к взаимодействию с незнакомыми людьми растет, укрепляется самостоятельность и лидерство.

В группе учителей, работающих с нормально развивающимися подростками, выявлена значимая прямая взаимосвязь фактора I (Жесткость — Чувствительность) с возрастом ($p \leq 0,05$), стажем ($p \leq 0,01$), взаимосвязь возраста и стажа с фактором М (Практичность — Мечтательность) ($p \leq 0,05$), обратная взаимосвязь экстрапунитивных реакций и возраста ($p \leq 0,05$), а также прямая взаимосвязь реакции отрицания вины и возраста ($p \leq 0,05$). Выявлена прямая взаимосвязь показателя нормативности реакций со стажем и возрастом педагога ($p \leq 0,01$). Таким образом, с увеличением возраста и стажа работы повышается чувствительность, впечатлительность, способность к сопереживанию; с увеличением возраста педагога также наблюдается повышение абстрактности мышления и ориентации



Рис. 6. Значимые взаимосвязи социально-демографических и психологических характеристик в группе педагогов, работающих с РАС

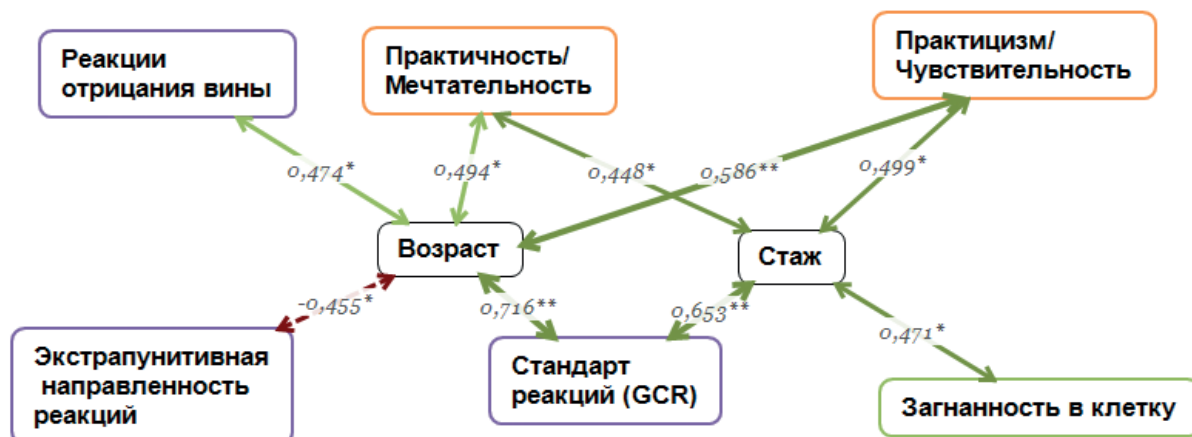


Рис. 7. Значимые взаимосвязи социально-демографических и психологических характеристик в группе педагогов, работающих с нормально развивающимися подростками

на внутренний мир. С увеличением возраста учителя снижается склонность к реакциям обвинения окружающих, повышается склонность к фрустрации и отрицанию своей вины, но в ситуации фрустрации реакции приближены к нормативным, что повышает предсказуемость поведения учителей.

Заключение

Педагоги, работающие с подростками с РАС, испытывают СЭВ интенсивнее по сравнению с коллегами, работающими с нормально развивающимися подростками. Педагоги, работающие с РАС, достоверно чаще переживают свою профессиональную деятельность как психотравмирующую ситуацию, с возрастом чаще проявляют замкнутость, отчужденность,

но и меньшую склонность к самообвинительным реакциям. Однако при увеличении стажа работы они демонстрируют большую социальную активность и вовлеченность. С возрастом педагоги, работающие с нормально развивающимися подростками, проявляют меньшую склонность к обвинению других и большую склонность к отрицанию своей вины в возникновении проблемной ситуации. С увеличением возраста и стажа работы их реакции в трудной ситуации становятся более нормативными, они проявляют более высокую эмоциональность и чувствительность. С увеличением стажа педагоги могут испытывать чувство безысходности, терять интерес к работе.

Последующее изучение СЭВ и его последствий для педагогов позволит разработать систему профилактики этой проблемы для работников общего и инклюзивного образования. ■

Литература

1. *Бойко В.В.* Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. Санкт-Петербург: Сударья, 1999. 28 с. ISBN 5-87499-048-8.
2. *Борисова М.В.* Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов // Вопросы психологии. 2005 № 2. С. 96–104.
3. *Валявко С.М.* Актуальные проблемы включения социальных педагогов в команду сопровождения социализации детей с расстройствами аутистического спектра // Сопровождение социализации детей с особыми образовательными потребностями: теория и практика: Сборник научных трудов по итогам всероссийской научно-практической конференции, 20–21 марта 2020 г. Иркутск: ИГУ, 2020. С. 39–43. ISBN 978-5-9624-1814-8.
4. Комплексный подход к социализации детей с расстройствами аутистического спектра: учебно-метод. пособие / под ред. Е.С. Романовой; Ин-т психологии, социологии и соц. отношений МГПУ. Москва: Редкая птица, 2019. 128 с. ISBN 978-5-9500743-7-0.
5. *Лазарева Н.В.* Диагностика синдрома эмоционального выгорания // Школьные технологии. 2009. № 1. С. 171–176.
6. *Ласовская Т.Ю., Ильина С.А.* Профессиональное выгорание: Учебно-метод. пособие. 2-е изд. Новосибирск: Сибмедиздат, 2006. 36 с.
7. *Маслач К.* Профессиональное выгорание: как люди справляются. М.: Просвещение, 1978. 127 с.
8. *Орёл В.Е.* Синдром психического выгорания личности. Москва: Институт психологии РАН, 2005. 329 с. ISBN 5-9270-0069-X.
9. *Петрова И.* Проблема профессионального выгорания и пути её решения. Бирск: БашГУ, 2015. 65 с.
10. *Ронгинская Т.И.* Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 3. С. 85–95.
11. *Самоукина Н.В.* Синдром профессионального выгорания [Электронный ресурс] // Элитариум: Центр дополнительного образования. 2011. URL: http://www.elitarium.ru/sindrom_professionalnogo_vygoraniya.html (дата обращения: 11.11.2022).
12. *Семиздралова О.А.* Феномен эмоционального выгорания учителя и его предупреждение // Народное образование. 2009. № 7. С. 116–123.
13. *Сушенцова Л.В.* Профессиональное выгорание педагога: сущность, диагностика, профилактика // Инновационная сельская школа: от идеи к результату: Сб. ст. Йошкар-Ола: МарГУ, 2016. С. 190–198. ISBN 5-94808-248-2.
14. *Шебалкова А.И.* Эмоциональная устойчивость как профессионально значимое качество педагогов, работающих с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: Материалы Международной научно-практической конференции. Екатеринбург: УГПУ, 2021. С. 228–231. ISBN 978-5-7186-1828-0.
15. *Cherniss C.* Staff burnout Job stress in the human services. London: BeverlyHills, 1980. 199 p. ISBN 0-8039-1339-7.

References

1. Boiko V.V. Sindrom "emotsional'nogo vygoraniya" v professional'nom obshchenii ["Emotional burnout" syndrome in professional communication]. Saint Petersburg: Publ. Sudarinja, 1999. 28 p. ISBN 5- 87499-048-8.
2. Borisova M.V. Psikhologicheskie determinanty fenomena emotsional'nogo vygoraniya u pedagogov [Psychological determinants of the teacher's emotional burnout phenomenon]. *Voprosy psikhologii [Psychology Issues]*, 2005, no. 2, pp. 96–104.
3. Valyavko S.M. Aktual'nye problemy vklyucheniya sotsial'nykh pedagogov v komandu soprovozhdeniya sotsializatsii detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Relevant problems of social teachers' inclusion to the socialization support

team for children with autism spectrum disorders]. In *Soprovozhdenie sotsializatsii detei s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami: teoriya i praktika: Sbornik nauchnykh trudov po itogam vsrossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, 20–21 marta 2020 g.* [Support for socialization of children with special educational needs: theory and practice. Collection of scientific papers on the results of the national Scientific and practical conference: 20–21 March 2020]. Irkutsk: Publ. Irkutsk State University, 2020. Pp. 39–43. ISBN 978-5-9624-1814-8.

- Romanova E.S. (ed.) *Kompleksnyi podkhod k sotsializatsii detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra: uchebno-metod. posobie* / Institute of psychogology, sociology and social relationships of Moscow City University. Moscow: Publ. Redkaya ptitsa, 2019. 128 p. ISBN 978-5-9500743-7-0.
- Lazareva N.V. Diagnostika sindroma emotsional'nogo vygoraniya [Diagnosing emotional burnout syndrome]. *Shkol'nye tekhnologii* [School Technologies], 2009, no. 1, pp. 171–176.
- Lasovskaya T.Yu., Il'ina S.A. Professional'noe vygoranie: Uchebno-metod. Posobie. 2-ye izd. [Professional burnout: Teaching manual. 2nd ed.]. Novosibirsk: Publ. Sibmedizdat, 2006. 36 p.
- Maslach K. Professional'noe vygoranie: kak lyudi spravlyayutsya [Professional burnout: how people cope]. Moscow: Publ. Prosveshchenie, 1978. 127 p.
- Orel V.E. Sindrom psikhicheskogo vygoraniya lichnosti [Psychological burnout syndrome and the personality]. Moscow: Publ. Institute of psychology of the Russian Academy of Sciences, 2005. 329 p. ISBN 5-9270-0069-X.
- Petrova I. Problema professional'nogo vygoraniya i puti ee resheniya [The professional burnout problem and the ways to solve it]. Birk: Publ. Bashkir State University, 2015. 65 p.
- Ronginskaya T. Sindrom vygoraniya v sotsial'nykh professiyakh [Burnout syndrome in social professions]. *Psikhologicheskij zhurnal* [Psychological Journal], 2002, vol. 23, no. 3, pp. 85–95.
- Samoukina N.V. Sindrom professional'nogo vygoraniya [Professional burnout syndrome] // *Elitarium: Tsentr dopolnitel'nogo obrazovaniya* [Elitarium: Center for supplementary education]. 2011. URL: http://www.elitarium.ru/sindrom_professionalnogo_vygoraniya.html (Accessed 11.11.2022).
- Semizdralova O.A. Fenomen emotsional'nogo vygoraniya uchitelya i ego preduprezhdenie [The phenomenon of emotional burnout in a teacher and its prevention]. *Narodnoe obrazovanie* [Public Education], 2009, no. 7, pp. 116–123.
- Sushentsova L.V. Professional'noe vygoranie pedagoga: sushchnost', diagnostika, profilaktika [Teacher's professional burnout: nature, diagnostics, prevention]. In *Innovatsionnaya sel'skaya shkola: ot idei k rezul'tatu: Sb. st.* [Innovative Rural School: from Idea to Result: Digest]. Ioshkar-Ola: Publ. Mari State University, 2016. Pp. 190–198. ISBN 5-94808-248-2.
- Shebalkova A.I. Emotsional'naya ustoichivost' kak professional'no znachimoe kachestvo pedagogov, rabotayushchikh s det'mi, imeyushchimi ogranichennye vozmozhnosti zdorov'ya [Emotional resistance as a professionally significant quality for teachers working with children with disabilities]. In *Izuchenie i obrazovanie detei s razlichnymi formami dizontogeneza: Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Study of and education for children with different types of dysontogenesis: Proceedings of the international scientific and practical conference]. Ekaterinburg: Publ. Ural State Pedagogical University, 2021. Pp. 228–231. ISBN 978-5-7186-1828-0.
- Cherniss C. Staff burnout Job stress in the human services. London: BeverlyHills, 1980. 199 p. ISBN 0-8039-1339-7.

Информация об авторах

Валявко Светлана Михайловна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры клинической и специальной психологии, Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7195-6374>, e-mail: valyavko@yandex.ru

Шебалкова Анастасия Ивановна, учитель ГБОУ «Специальная (коррекционная) школа № 991», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8391-9578>, e-mail: nlopatina963@gmail.com

Information about the authors

Svetlana M. Valyavko, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Clinical and Special Psychology, Moscow City University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7195-6374>, e-mail: valyavko@yandex.ru

Anastasiya I. Shebalkova, teacher, School for Special Educational Needs № 991, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8391-9578>, e-mail: nlopatina963@gmail.com

Получена 01.02.2023

Received 01.02.2023

Принята в печать 28.02.2023

Accepted 28.02.2023