

Г. К. Амангельдинова

магистрантка 2 курса образовательной программы

«Клиническая психология с основами психотерапии»,

Казахский национальный педагогический университет имени Абая,

Алматы, Республика Казахстан

Тапалова Ольга Бисеновна - научный руководитель, док-р.пси.наук

Казахский национальный педагогический университет имени Абая.

Почтовый адрес и телефон учреждения: Республика Казахстан, г. Алматы,

Алмалинский район, улица Толе би, дом 86, почтовый индекс 050012

Gulzhan.amangeldinova@fulbrightmail.org +7 775 888 1818

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ИСТОЩЕНИЕ И ПОТРЕБНОСТИ В
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКЕ
СПЕЦИАЛИСТОВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Представлены результаты анкетирования 157 работников системы образования. Выявлены частота субъективного эмоционального истощения, основные профессиональные затруднения и предпочтительные формы поддержки. Установлена отрицательная связь между частотой истощения и субъективной оценкой психологического состояния.

Ключевые слова: педагоги, педагоги-психологи, эмоциональное истощение, профессиональный стресс, психологическая поддержка, супервизия.

G. K. Amangeldinova

Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Republic of Kazakhstan

Tapalova Olga Bisenovna, scientific supervisor.

Abai Kazakh National Pedagogical University.

EMOTIONAL EXHAUSTION AND NEEDS FOR PROFESSIONAL AND
PSYCHOLOGICAL SUPPORT AMONG EDUCATION PROFESSIONALS

Abstract. The article presents a survey of 157 education professionals. It examines subjective emotional exhaustion, major occupational difficulties, and preferred forms of professional and psychological support. A significant negative association was found between exhaustion frequency and self-rated current psychological state.

Keywords: teachers, school psychologists, emotional exhaustion, work stress, psychological support, supervision.

Введение

Работа педагога связана не только с обучением, но и с постоянным взаимодействием с учащимися, родителями, коллегами и администрацией. Помимо основных профессиональных задач специалисту приходится работать с документацией, решать организационные вопросы и реагировать на сложные ситуации. Все это требует значительных эмоциональных ресурсов и может становиться источником профессионального напряжения.

По данным OECD, рабочая и административная нагрузка относится к факторам, которые педагоги связывают с профессиональным стрессом. В TALIS 2018 около половины учителей в среднем по странам OECD отмечали административную работу как существенный стрессовый фактор [1]. TALIS 2024 также указывает на значение нагрузки наряду с дисциплинарными трудностями и необходимостью учитывать разные образовательные потребности учащихся [2]. Эти данные позволяют учитывать условия профессиональной деятельности наряду с индивидуальными способами совладания со стрессом.

При этом важно различать эмоциональное истощение и профессиональное выгорание. Всемирная организация здравоохранения рассматривает выгорание как профессиональный феномен, возникающий вследствие хронического стресса на рабочем месте, с которым не удалось успешно справиться [3]. Оно включает не только истощение, но также психологическое дистанцирование от работы и снижение ощущения профессиональной эффективности.

В настоящем исследовании не ставилась задача диагностировать профессиональное выгорание. В центре внимания находилось **субъективно переживаемое эмоциональное истощение**, а также профессиональные трудности и потребности самих специалистов в поддержке. Такой подход позволяет рассмотреть эмоциональное состояние работников образования в контексте их повседневной профессиональной деятельности и определить наиболее востребованные формы психологической и профессиональной помощи.

История и современное состояние проблемы

Современные исследования благополучия педагогов рассматривают индивидуальные психологические характеристики вместе с организационными условиями труда. Метаанализ S. Zhou, G. Slemp и D. Vella-Brodrick, включивший 173 исследования и 89 876 участников, показал связи благополучия педагогов с личностными и профессиональными факторами, включая выгорание, профессиональную среду, отношения, мотивацию и способы совладания [4]. Это указывает на целесообразность учитывать как индивидуальные, так и организационные ресурсы.

Систематический обзор продольных исследований выгорания педагогов указывает на роль рабочей нагрузки и временного давления; в отдельных исследованиях также отмечались напряженные отношения с учащимися, критика родителей, конфликты с коллегами и недостаток социальной поддержки [5]. Эти данные соотносятся с моделью «требования — ресурсы работы» (Job Demands–Resources), в которой профессиональное состояние рассматривается через соотношение требований и доступных ресурсов [10].

Отдельное направление исследований касается эмоционального труда педагога. В метааналитическом обзоре H. Yin, S. Huang и G. Chen, объединившем 85 исследований, показано, что необходимость постоянно регулировать внешнее выражение эмоций и демонстрировать социально ожидаемые реакции связана с показателями выгорания и профессиональной удовлетворенности [6]. Педагогическая работа требует не только передачи

знаний, но и постоянной эмоциональной включенности: необходимо выдерживать агрессию или тревогу учащегося, реагировать на претензии родителей, сохранять профессиональную позицию в конфликте, поддерживать рабочий климат и одновременно контролировать собственные эмоциональные реакции.

Профессиональное состояние педагога может быть связано и с образовательным опытом учащихся. Систематический обзор D. Madigan и L. Kim выявил связи выгорания учителей с рядом академических и мотивационных показателей учащихся [7]. Поскольку причинные механизмы требуют дальнейшего изучения, эти данные следует интерпретировать осторожно, рассматривая благополучие педагога как один из возможных факторов образовательной среды.

Исследуются и различные формы поддержки педагогов. Метаанализ J. Veames и соавторов, включивший 88 исследований, выявил положительные эффекты ряда программ в отношении стресса, выгорания и благополучия, одновременно отметив неоднородность исследований и ограничения внедрения [8]. Обзор R. Cann и соавторов показывает разнообразие подходов — от практик саморегуляции до профессионального развития и изменений рабочей среды [9]. Поэтому важно учитывать не только содержание поддержки, но и приемлемость ее формата для специалистов.

Для казахстанского контекста представляется важным изучать потребности непосредственно внутри профессиональной среды. Зарубежные данные не всегда могут быть напрямую перенесены на конкретные группы работников образования из-за различий в организации труда, профессиональных ролях и доступности поддержки. Локальные исследования могут дополнять международные данные и помогать при проектировании программ профессионального развития.

Исследование первоначально проводилось как анализ профессиональных потребностей работников системы образования. Для настоящей статьи данные были дополнительно проанализированы статистически: оценивалась

связь субъективного эмоционального истощения с текущей самооценкой психологического состояния и различия между укрупненными профессиональными группами.

Цель и исследовательские вопросы

Цель исследования — выявить особенности субъективно переживаемого эмоционального истощения, основные профессиональные затруднения и предпочтительные формы профессионально-психологической поддержки у работников системы образования.

Задачи исследования: 1) определить частоту субъективного эмоционального истощения; 2) выявить наиболее распространенные источники профессионального напряжения; 3) описать субъективную оценку текущего психологического состояния; 4) определить наиболее востребованные формы профессионально-психологической поддержки; 5) проверить связь между частотой эмоционального истощения и самооценкой текущего психологического состояния

Исследовательское предположение состояло в том, что более частое субъективное эмоциональное истощение будет связано с более низкой оценкой текущего психологического состояния. Дополнительно предполагалось, что характер ответов позволит выявить сочетание организационных и межличностных источников профессионального напряжения, а среди предпочтительных форм помощи будут представлены не только информационные, но и практические и поддерживающие форматы.

Материалы и методы исследования

Выборка. В исследовании приняли участие 157 работников сферы образования. Из них 83 человека (52,9%) — педагоги-психологи, 41 (26,1%) — учителя-предметники, 14 (8,9%) — учителя начальных классов, 13 (8,3%) — представители администрации школы, 3 (1,9%) — заместители директора и 3 (1,9%) — социальные педагоги. Выборка являлась целевой и доступной и формировалась среди потенциальной аудитории программ профессионального развития. По этой причине результаты не

рассматриваются как репрезентативная оценка всех педагогов Республики Казахстан.

Использовалась двуязычная русско-казахская авторская анкета. Она включала вопросы о профессиональной должности, частоте признаков эмоционального истощения, наиболее напряженных аспектах профессиональной деятельности, предпочтительных форматах психологической поддержки и удобном формате участия в мероприятиях. Для оценки текущего психологического состояния применялась субъективная шкала от 1 до 10, где 1 обозначало ощущение полного эмоционального истощения, а 10 — ощущение психологической устойчивости, спокойствия и ресурсности. Данная шкала не является стандартизированной психодиагностической методикой и использовалась исключительно как показатель текущей самооценки состояния.

Участие в анкетировании было добровольным. В вопросах о профессиональных трудностях и формах поддержки разрешался множественный выбор, поэтому сумма процентов по соответствующим категориям может превышать 100%. При статистическом анализе персональные идентифицирующие данные не использовались.

Были рассчитаны абсолютные и относительные частоты, среднее значение, медиана и стандартное отклонение для числовой самооценки состояния. Из 157 ответов 149 могли быть однозначно преобразованы в числовые значения; семь ответов были представлены в текстовом или диапазонном виде, один ответ отсутствовал и поэтому не включался в анализ этой переменной. Частота эмоционального истощения была закодирована как порядковая переменная: 0 — «никогда», 1 — «иногда», 2 — «часто», 3 — «очень часто». Для оценки связи с самооценкой состояния применялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Для сравнения распределений самооценки состояния по четырем категориям истощения использовался критерий Краскела–Уоллиса. Для анализа различий между профессиональными группами исходные должности были объединены в три категории: педагоги-

психологи; учителя (предметники и начальные классы); административные и иные специалисты. Сравнивалась доля ответов «часто»/«очень часто» против «никогда»/«иногда» с использованием критерия χ^2 Пирсона. Уровень статистической значимости принимался равным $p < 0,05$.

Результаты исследования

Большинство участников сообщали об эмоциональном истощении хотя бы иногда. Вариант «никогда» выбрали 10 респондентов (6,4%), «иногда» — 104 (66,2%), «часто» — 38 (24,2%), «очень часто» — 5 (3,2%). Таким образом, 93,6% участников отметили его хотя бы эпизодически, а 27,4% — часто или очень часто.

Частота эмоционального истощения	n	%
Никогда	10	6,4
Иногда	104	66,2
Часто	38	24,2
Очень часто	5	3,2
Всего	157	100,0

Полученные показатели отражают субъективную оценку участников и не являются диагностикой профессионального выгорания.

Среди профессиональных трудностей чаще отмечались высокая нагрузка и нехватка времени — 72 человека (45,9%), отчетность и документация — 61 (38,9%), эмоциональное перенапряжение — 48 (30,6%) и работа с трудными учащимися — 41 (26,1%). Недостаток поддержки коллег или руководства выбрали 33 участника (21,0%), взаимодействие с родителями — 23 (14,6%), конфликты в коллективе — 18 (11,5%). Ответы позволяют выделить как организационные, так и эмоционально-коммуникативные трудности.

Среди 149 участников с числовым ответом средняя оценка текущего состояния составила 7,38 балла из 10, медиана — 8. При этом более частое эмоциональное истощение было связано с более низкой оценкой психологического состояния. Ранговая корреляция Спирмена показала статистически значимую отрицательную связь ($\rho = -0,364$; $p < 0,001$). Различия

между группами с разной частотой истощения также были статистически значимыми по критерию Краскела–Уоллиса ($H=25,56$; $p<0,001$).

При сравнении профессиональных групп частое или очень частое истощение отметили 24,1% педагогов-психологов, 29,1% учителей и 36,8% административных и иных специалистов. Однако различия не достигли статистической значимости ($\chi^2(2)=1,39$; $p=0,500$), поэтому говорить о большей выраженности истощения у какой-либо профессиональной группы на основании данной выборки нельзя.

Наиболее востребованными оказались индивидуальные консультации психолога (62,4%) и тренинги и практические занятия (57,3%). Более трети участников выбрали телесно-ориентированные практики и релаксацию (36,9%) и супервизии (36,3%). Группы психологической поддержки отметили 32,5%, вебинары и лекции — 25,5%.

Форма поддержки	n	%
Индивидуальные консультации	9 8	62, 4
Тренинги и практические занятия	9 0	57, 3
Телесно-ориентированные практики и релаксация	5 8	36, 9
Супервизии	5 7	36, 3
Группы психологической поддержки	5 1	32, 5
Вебинары и лекции	4 0	25, 5

Статистически значимых различий в выборе форм поддержки между участниками с частым/очень частым истощением и остальными респондентами не выявлено ($p>0,05$). Это может указывать на то, что интерес к практическим и профессионально-психологическим форматам присутствует и за пределами группы с наиболее частым истощением.

Обсуждение результатов

Полученные данные указывают, что субъективное эмоциональное истощение знакомо значительной части обследованной группы. Поскольку

использовалась авторская анкета, результаты следует интерпретировать как описание субъективного профессионального опыта, а не как оценку распространенности профессионального выгорания.

Наиболее часто участники отмечали высокую нагрузку, нехватку времени, отчетность и документацию. Это согласуется с TALIS, где административная нагрузка также рассматривается как один из источников профессионального стресса [1; 2]. В совокупности данные позволяют предположить, что при обсуждении эмоционального состояния специалистов важно учитывать не только индивидуальные способы совладания, но и организационные условия труда.

Наряду с организационной нагрузкой отмечались эмоциональное перенапряжение, работа с трудными учащимися, недостаток поддержки и сложности во взаимодействии. Сходные факторы представлены и в обзорах исследований выгорания педагогов [5]. В рамках данной выборки это позволяет говорить о сочетании организационных и эмоционально-коммуникативных источников напряжения, не устанавливая их причинной роли.

Обнаружена умеренная отрицательная связь между частотой эмоционального истощения и субъективной оценкой текущего психологического состояния ($r = -0,364$; $p < 0,001$). Более частые сообщения об истощении в целом сочетались с более низкой самооценкой состояния. Корреляционный характер анализа не позволяет определять направление причинной связи, а на состояние участников могли влиять и другие неучтенные факторы.

При средней оценке состояния 7,38 балла многие участники одновременно сообщали о периодическом истощении. Это может означать, что относительно высокая самооценка текущего состояния не исключает отдельных эпизодов профессионального напряжения. Поэтому поддерживающие меры могут рассматриваться не только как ответ на выраженное неблагополучие, но и как возможный профилактический ресурс.

Статистически значимых различий в доле частого/очень частого истощения между укрупненными профессиональными группами не обнаружено. С учетом различной численности групп и нерепрезентативного характера выборки этот результат не подтверждает различий между профессиями, но и не позволяет заключить, что их риски одинаковы.

В предпочтениях участников чаще встречались индивидуальные консультации и тренинги/практические занятия; более трети выбрали супервизии и релаксационные практики. Вебинары и лекции отмечались реже. Такое распределение может отражать интерес к форматам, предполагающим практическую работу с собственным состоянием и профессиональными ситуациями.

Это соотносится с обзорами программ поддержки педагогов, включающих саморегуляцию, практическое обучение, профессиональную рефлексию и другие формы психологической поддержки [8; 9]. При этом индивидуальные меры целесообразно рассматривать наряду с организационными условиями. В рекомендациях ВОЗ также подчеркивается значение организационных факторов психического здоровья на рабочем месте [11].

В целом результаты позволяют рассматривать субъективное эмоциональное истощение в связи с организационными требованиями, эмоциональной нагрузкой и доступными профессиональными ресурсами. Полученные данные могут быть использованы при разработке практических, рефлексивных и поддерживающих форм профессионального развития.

Ограничения исследования

Исследование имеет ряд ограничений. Выборка была целевой, при этом более половины участников составляли педагоги-психологи, поэтому результаты нельзя распространять на всех педагогов Казахстана. Данные основаны на самоотчете, а эмоциональное истощение и текущее психологическое состояние оценивались с помощью авторской анкеты, а не стандартизированных диагностических методик. Поперечный дизайн

исследования не позволяет делать выводы о причинных связях. Кроме того, не учитывались возраст, стаж, пол, тип образовательной организации и рабочая нагрузка участников. В дальнейшем целесообразно расширить выборку, использовать валидизированные инструменты и дополнить количественные данные интервью или фокус-группами.

Практические выводы

Результаты позволяют обозначить несколько практических направлений. Профилактические программы целесообразно предлагать не только при выраженном неблагополучии, но и как ресурс профессионального развития. Практико-ориентированные форматы могут включать кейсы, моделирование ситуаций, рефлексивные задания, тренинги и супервизию. Индивидуальные стратегии саморегуляции желательно сочетать с коллегиальной поддержкой, ясными профессиональными границами и вниманием к организационной нагрузке.

Оценка потребностей также может использоваться как часть цикла профессионального развития: входное анкетирование, обучение, оценка приобретенных компетенций и последующий мониторинг. Такой подход может помочь уточнять содержание программ с учетом обратной связи участников.

Выводы

В обследованной группе 93,6% участников сообщили об эмоциональном истощении хотя бы иногда, а 27,4% — часто или очень часто. Чаще отмечались высокая нагрузка, нехватка времени, отчетность, эмоциональное перенапряжение и работа с трудными учащимися. Частота истощения умеренно и отрицательно коррелировала с самооценкой психологического состояния ($\rho = -0,364$; $p < 0,001$). Среди предпочтительных форм поддержки чаще выбирались индивидуальные консультации и практические занятия; отмечался также интерес к супервизии и групповым форматам. Результаты могут учитываться при разработке поддержки, сочетающей индивидуальные и организационные подходы.

Список литературы

1. OECD. TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals. Paris: OECD Publishing, 2020. DOI: 10.1787/19cf08df-en.
2. OECD. Results from TALIS 2024: The Demands of Teaching. Paris: OECD Publishing, 2025.
3. World Health Organization. Burn-out an occupational phenomenon: International Classification of Diseases. Geneva: WHO, 2019.
4. Zhou S., Slep G. R., Vella-Brodrick D. A. Factors Associated with Teacher Wellbeing: A Meta-Analysis // Educational Psychology Review. 2024. Vol. 36. Art. 63. DOI: 10.1007/s10648-024-09886-x.
5. Madigan D. J. et al. Determinants of Burnout among Teachers: A Systematic Review of Longitudinal Studies // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2022. Vol. 19, No. 9. Art. 5776. DOI: 10.3390/ijerph19095776.
6. Yin H., Huang S., Chen G. The relationships between teachers' emotional labor and their burnout and satisfaction: A meta-analytic review // Educational Research Review. 2019. Vol. 28. Art. 100283. DOI: 10.1016/j.edurev.2019.100283.
7. Madigan D. J., Kim L. E. Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes // International Journal of Educational Research. 2021. Vol. 105. Art. 101714. DOI: 10.1016/j.ijer.2020.101714.
8. Beames J. R., Spanos S., Roberts A. et al. Intervention Programs Targeting the Mental Health, Professional Burnout, and/or Wellbeing of School Teachers: Systematic Review and Meta-Analyses // Educational Psychology Review. 2023. Vol. 35. Art. 26. DOI: 10.1007/s10648-023-09720-w.
9. Cann R., Sinnema C., Rodway J., Daly A. J. What do we know about interventions to improve educator wellbeing? A systematic literature review // Journal of Educational Change. 2024. Vol. 25. P. 231–270. DOI: 10.1007/s10833-023-09490-w.
10. Bakker A. B., Demerouti E. Job Demands–Resources Theory: Taking Stock and

Looking Forward // Journal of Occupational Health Psychology. 2017. Vol. 22, No. 3. P. 273–285. DOI: 10.1037/ocp0000056.

11. World Health Organization. Guidelines on mental health at work. Geneva: WHO, 2022.