

## МАРКЕРЫ ПЕРЕЖИВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГАМИ

Е. И. ЦЮХАЙ<sup>1)</sup>

<sup>1)</sup>Белорусский государственный университет, пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь

**Аннотация.** Рассмотрена сущность эмоционального выгорания с опорой на отношение специалиста к выполняемой деятельности. Посредством феноменологического метода анализа транскриптов тематических интервью педагогов и последующего контент-анализа результатов выделены маркеры, указывающие на переживание эмоционального выгорания. Установлено, что при вербализации профессионального опыта респонденты с различной степенью эмоционального выгорания в основном обращаются к одним и тем же категориям. В ходе анализа выявленные категории соотнесены с компонентами трехмерной модели выгорания К. Маслак. Полученные результаты могут пополнить существующий диагностический инструментарий практикующих психологов, а также использоваться в превенции эмоционального выгорания.

**Ключевые слова:** эмоциональное выгорание; переживание; осмысленность; повествование; профессиональный опыт; педагоги.

## MARKERS OF EMOTIONAL BURNOUT EXPERIENCE IN TEACHERS

K. I. TSUKHAI<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Belarusian State University, 4 Niezaliezhnasci Avenue, Minsk 220030, Belarus

**Abstract.** The author examines the essence of emotional burnout based on the attitude of a specialist to the activity performed. Through the phenomenological method of analysing transcripts of thematic interviews of teachers and subsequent content analysis of the results, markers are identified that reliably indicate the emotional burnout experience. It was found that when verbalising professional experience, respondents with varying degrees of emotional burnout mostly refer to the same categories. During the analysis, the identified categories are correlated with the components of K. Maslak's three-dimensional burnout model. It is indicated that the results obtained can supplement the existing tools of practicing psychologists in the diagnosing emotional burnout and working with this condition.

**Keywords:** emotional burnout; experience; meaningfulness; narrative; professional experience; teachers.

### Введение

По мнению автора наиболее распространенной трехкомпонентной модели эмоционального выгорания К. Маслак, это состояние является длительной реакцией на воздействие хронических межличностных

стрессоров, возникающей, как правило, при выполнении профессиональных обязанностей [1]. Совокупность трех основных компонентов названной модели – эмоционального истощения, деперсонализации

### Образец цитирования:

Цюхай ЕИ. Маркеры переживания эмоционального выгорания педагогами. *Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология.* 2026;1:79–86. EDN: EJVFZF

### For citation:

Tsukhai KI. Markers of emotional burnout experience in teachers. *Journal of the Belarusian State University. Philosophy and Psychology.* 2026;1:79–86. Russian. EDN: EJVFZF

### Автор:

Екатерина Ильинична Цюхай – старший преподаватель кафедры социальной и организационной психологии факультета философии и социальных наук.

### Author:

Katsiaryna I. Tsukhai, senior lecturer at the department of social and organisational psychology, faculty of philosophy and social sciences. [atic@yandex.ru](mailto:atic@yandex.ru)

(цинизма) и редукции персональных достижений (неэффективности) – отражает переживаемое индивидом выгорание. Длительное пребывание в подобном состоянии значительно истощает эмоциональные и физические ресурсы, затрачиваемые на приспособление к воздействию стрессоров. Чрезмерное утомление приводит к негативному и (или) отстраненному восприятию различных аспектов выполняемой деятельности. Следствием истощения и цинизма становятся ощущения недостаточной компетентности при выполнении должностных обязанностей и отсутствия значимых достижений в профессиональной сфере [2].

Так как все компоненты эмоционального выгорания взаимосвязаны, то неудачные попытки снизить эмоциональную нагрузку неминуемо приводят к утрате способности видеть положительные результаты своего труда [3]. Состояние истощения, сопровождающееся ощущениями собственной бесполезности и бессмысленности выполняемой деятельности [4], характерно для многих педагогов, которые готовы вкладывать усилия в общественно полезную и значимую для них деятельность. Если подобная готовность отсутствует, то при выполнении должностных обязанностей возникает риск развития эмоционального выгорания, которое не только сказывается на состоянии педагога, но и постепенно запускает рефлексию других жизненных установок [5].

Связующим звеном между действительностью и ценностно-смысловой сферой выступает переживание, однако не в привычном его понимании как «непосредственной данности психических содержаний сознания» [6, с. 30]. Согласно Ф. Е. Василюку переживание – это особая деятельность, восстановительная работа по принятию данностей внешнего мира [6, с. 30]. Эта внутренняя работа направлена на установление смыслового соответствия между сознанием и бытием в целях повышения осмысленности жизни. В процессе переживания педагог упорядочивает и пересматривает отношение к объектам действительности, определяет свое состояние и положение в изменившейся «системе координат».

При переживании эмоционального выгорания происходит осознание собственного отношения к выполняемой профессиональной деятельности, т. е. поиск личностного смысла<sup>1</sup>. Смысл, предложенный обществом и (или) выдаваемый за собственный, не замещает субъективный смысл для конкретного педагога, хотя при этом может им осознаваться.

Содержание переживания педагогов раскрывается при описании ими собственного профессионального опыта, т. е. совокупности событий, которые происходили в рамках их практической педагогической деятельности. Вербализация наиболее важных этапов своего становления на профессиональном поприще позволяет респондентам по их усмотрению упорядочить отдельные эпизоды жизни. В то же время происходит не только отбор (необязательно полностью осознанный) озвучиваемых фактов, но и наполнение их личностным смыслом, принятие ответственности за результат собственных решений. Именно в переживании происходит и выявляется подобная внутренняя работа.

Переживание эмоционального выгорания имеет особенности, так как в его процессе педагог пытается структурировать свой внутренний мир, органично соотнося этот мир с профессиональной сферой [8]. Феминизированность педагогической профессии обуславливает появление дополнительного эмоционального напряжения, вызванного дефицитом времени для личной жизни на фоне профессиональной занятости. Семья может стать смыслом жизни женщины-педагога и определить смысловое отчуждение от профессиональной деятельности, что повышает риск переживания эмоционального выгорания.

Повествования педагогов с различной степенью эмоционального выгорания отличаются, так как они базируются на разном профессиональном опыте и уровне удовлетворенности работой [9]. Проявление содержания переживаний, а именно тех категорий, в которых находит отражение профессиональный опыт, позволит установить доминирующий компонент эмоционального выгорания и более эффективно организовать работу по повышению осмысленности профессиональной деятельности.

### Компоненты эмоционального выгорания

Рассмотрим подробнее, каким образом компоненты модели эмоционального выгорания К. Маслак соотносятся с ощущением осмысленности выполняемой деятельности.

**Эмоциональное истощение.** Симптомы эмоционального истощения (например, усталость, снижение работоспособности) могут объясняться ростом прилагаемых усилий для обнаружения смысла в дея-

тельности [10], которая с течением времени утрачивает прежнюю наполненность [11]. Тогда сомнения в значимости выполняемого дела вызывают повышенный расход энергии и эмоционально истощают педагога [12].

Для выполнения привычных должностных обязанностей у переживающих эмоциональное выгорание педагогов оказывается недостаточно энергии,

<sup>1</sup>Под смыслом в данном случае понимается личностная значимость объектов внешнего мира (людей, явлений, событий, действий) и их отношение к жизненному контексту конкретного индивида [7].

так как часть ее направляется на внутреннюю работу по соотносению требований к профессиональной деятельности и условий ее осуществления с собственными ценностями, установками и взглядами. Иными словами, все ресурсы для выполнения обязанностей, распределявшиеся ранее на внешнюю и внутреннюю деятельность, теперь в основном концентрируются на внутренней деятельности. Переклечение на внешнюю деятельность сложно осуществить до тех пор, пока не будет скорректировано личностное отношение к деятельности и к себе как к профессионалу. Результатом внутренней работы становятся ощущение повышенной нагрузки, эмоциональная напряженность и дискомфорт, неудовлетворенность условиями и результатами работы, в которой недостает смысла, что закономерно вызывает у педагога преимущественно негативные эмоции и чувства.

**Деперсонализация.** Состояние эмоционального выгорания у педагогов сопровождается желанием отстраниться от требующих эмоциональных затрат нагрузок, неуверенностью в пользе собственных усилий и т. д. [13]. В рамках экзистенциального подхода развитие выгорания связывается с предложенным Д. А. Леонтьевым понятием смыслового отчуждения от конкретной деятельности, например, от профессиональной [7]. Одновременно уместно говорить об отчуждении от глубокого взаимодействия с другими людьми и от собственной жизненной позиции [14].

Отсутствие ясных постоянных ориентиров в сфере образования усиливает эмоциональную напряженность и деперсонализацию у педагогов [15]. Современному педагогу необходимо, с одной стороны, освоить новые формы обучения в условиях технического прогресса и доступности информации, к которым адаптируется школа, с другой – оптимально реализовать себя в профессии и получить удовлетворение от труда. Попытки приспособиться к имеющимся условиям приводят к наполнению профессиональной деятельности общественно значимыми смыслами. Однако эти смыслы начинают

переживаться педагогом как нечто внешнее, что усиливает ощущение бессмысленности работы, а порой и безразличие к ней [16].

Противоречивое отношение к деятельности увеличивает сомнения педагога в правильности выбора профессии, а также в эффективности собственного труда. Педагоги ожидают от других участников образовательного процесса отклика (обратной связи от учащихся, их законных представителей, администрации, коллег, иногда – от членов собственной семьи), чтобы понять собственное значение, полезность своего труда и разрешить сомнения. Отклик может выражаться в форме явного или неявного указания (например, слова благодарности или успехи учащихся в учебе).

**Редукция персональных достижений.** Пока смысл выполняемой деятельности не будет обнаружен, педагог будет чувствовать разочарование, неуверенность в себе и свою некомпетентность [10]. У него будет расти недовольство собой, снижаться самооценка, а также уменьшаться ценность деятельности и желание вкладывать в нее усилия.

Согласно М. Лейтеру и К. Маслак редукция персональных достижений, в отличие от эмоционального истощения и цинизма, возникает не из-за чрезмерной нагрузки на работе и (или) социальных конфликтов [17]. Она выступает следствием субъективной оценки своей профессиональной эффективности и сформированного под воздействием рабочих стрессоров отношения к себе как к профессионалу, которые в некоторой степени могут быть отражены в связанном с эмоциональным выгоранием конструкте профессиональной востребованности [18].

Продолжение выполнения педагогом своих профессиональных обязанностей без обнаружения в них личностного смысла делает доказательство собственной компетентности и значимости навязчивой целью. Невозможность ее достижения подводит педагога к мысли о неспособности обучать других, к сомнениям в своем предназначении быть учителем, т. е. в своем призвании.

## Материалы и методы исследования

Цель настоящего исследования заключалась в выявлении в содержании переживания педагогов маркеров, указывающих на эмоциональное выгорание. Контрольной группой выступили педагоги с низкой и средней степенью эмоционального выгорания. Маркерами различий стали категории, в которых выражается профессиональный опыт.

Исследование проводилось в 2022–2024 гг. В выборку вошли 60 женщин-педагогов общеобразовательных средних школ и гимназий г. Минска в возрасте от 21 до 64 лет. Средний педагогический стаж составил 20,9 лет. Все респонденты участвовали в ис-

следовании добровольно и на безвозмездной основе, на условиях анонимности и конфиденциальности.

На предварительном этапе исследования с помощью опросника «Профессиональное выгорание» Н. Е. Водопьяновой и Е. С. Старченковой, созданного на основе методики MBI (*Maslach burnout inventory*) К. Маслак и С. Джексона, определялась степень эмоционального выгорания респондентов. В дальнейшем выборка была разделена на две группы по 30 респондентов:

1) группа В – педагоги с высокой и крайне высокой степенью эмоционального выгорания;

2) группа Н – педагоги с низкой и средней степенью эмоционального выгорания.

На основном этапе исследования со всеми педагогами проводились полуструктурированные тематические интервью, общая длительность которых составила 9 ч 38 мин 30 с (средняя продолжительность одного интервью – 9 мин 48 с). Интервью были записаны на диктофон и транскрибированы дословно.

В ходе интервью педагоги в свободной форме отвечали на вопрос: «Расскажите, пожалуйста, историю Вашего профессионального становления как педагога. Начните с того момента, как Вы приняли решение стать педагогом, и расскажите все, что происходило с Вами до настоящего момента. Можете говорить все, что кажется значимым для Вас». Их рассказы сочетали представления о себе в профессии, о своем отношении к выполняемой деятельности, а также о других обстоятельствах и действовавших в них людях.

В исследовании комбинировались качественные и количественные методы сбора и обработки данных. Обе группы методов были применены последовательно, в своей собственной логике. Такое сочетание методов позволило получить знание, выходящее за рамки того, что возможно произвести благодаря использованию одного метода [19].

Подобный дизайн исследования применялся в целях постижения многослойного феномена переживания эмоционального выгорания и лучшего понимания изучаемой проблемы. Обе группы методов выступали в качестве взаимодополняющих исследовательских стратегий [20], последовательное применение которых позволило понять, что происходит с педагогами (в исследовании использовались категории, предложенные самими респондентами).

Качественные методы дали возможность описать состояние эмоционального выгорания изнутри на основе анализа опыта отдельных педагогов,

а количественные методы позволили выявить общие закономерности, присутствующие в полученных данных. Формой совмещения качественных и количественных методов стал перевод качественных данных (субъективный опыт педагогов) в количественные данные (частота упоминаемых категорий), который позволил сравнить переживания педагогов с различной степенью эмоционального выгорания, выявить закономерности и интерпретировать полученные результаты [21].

В исследовании применялся описательный метод феноменологического анализа данных А. Джорджи, который дал возможность получить качественные данные о переживании эмоционального выгорания [22; 23]. Анализ данных включал следующие действия:

1) прочтение транскриптов всех интервью для получения общего впечатления;

2) разделение текстов интервью на смысловые единицы по предикативности, указывающей на отношение высказываемого к действительности<sup>2</sup>;

3) конденсацию смысла каждой выделенной единицы [23];

4) укрупнение смыслов до более широких тематических кластеров для получения структуры переживания педагогов;

5) обобщение тем повествований и их кодировку с помощью определенных категорий.

В ходе контент-анализа производился подсчет частоты упоминания категорий. Для этого выделенные текстовые единицы повторно пошагово анализировались и определялось их соответствие категориям [20; 25]. Тем самым была выстроена количественная структура переживания педагогов.

Для определения статистической значимости выявленных различий в структуре переживаний между группами педагогов с различной степенью эмоционального выгорания использовался *U*-критерий Манна – Уитни.

## Результаты и их обсуждение

**Поиск категорий.** В результате анализа конденсированного смысла текстов интервью выделен ряд тем, поднимаемых педагогами в своих повествованиях. Процедуры обобщения тем и их кодировки позволили установить более 50 категорий, отражающих профессиональный опыт всех респондентов.

Для дальнейшего анализа были отобраны лишь те категории, которые упоминали в интервью не менее половины опрошенных педагогов. В результате их число сократилось до 21 категории, наиболее полно и емко отражающей содержание переживаний

респондентов. В табл. 1 приведены основные темы и соответствующие им категории профессионального опыта, затрагиваемые педагогами в интервью.

Так как в повествованиях ко многим категориям профессионального опыта педагоги обращались неоднократно, учитывалась абсолютная частота их упоминания. Сравнение частоты упоминания наиболее распространенных категорий профессионального опыта педагогами с различной степенью эмоционального выгорания представлено в табл. 2.

<sup>2</sup>Согласно В. Дорошевскому любая высказанная мысль о каком-то жизненном факте локализует его в пространстве и времени, соотнося этот факт с наличной ситуацией, т. е. определяет его модальность (отношение сообщаемого к возможности его осуществления), темпоральность (отношение сообщаемого ко времени) и персональность (отношение сообщаемого к лицу) [24].

Таблица 1

Основные категории профессионального опыта и темы повествований педагогов

Table 1

Main categories of professional experience and topics of the narratives of teachers

| №<br>п/п | Категория                 | Основные темы                                                                                                                                                                                          |
|----------|---------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1        | Значимость                | Обесценивание собственных возможностей и влияния; ощущение бесполезности своего труда; желание быть полезной детям                                                                                     |
| 2        | Чувства и эмоции          | Ответственность перед другими; радость от выполнения работы и душевный подъем; страх неудачи; чувство вины перед семьей и (или) учащимися                                                              |
| 3        | Сомнение                  | Сожаление об упущенных возможностях; сомнение в возможности хорошо обучать; отсутствие сомнений в успешности деятельности; разочарование в профессии учителя                                           |
| 4        | Несогласованность         | Несоответствие оплаты затраченному времени и усилиям; несоответствие требований возможностям; диссонантные отношения к различным аспектам работы; противоречивое отношение к собственной вовлеченности |
| 5        | Удовлетворенность         | Чувство удовлетворения или неудовлетворения работой; соответствие действительности ожиданиям                                                                                                           |
| 6        | Отклик                    | Ожидание внешнего признания собственного труда; получение благодарности от учащихся и выпускников; непонимание родителей; отсутствие у детей мотивации к обучению                                      |
| 7        | Саморазвитие              | Стремление изучить что-то новое; принятие новых технологий в учебном процессе; накопление опыта и получение квалификационных категорий; стремление стать лучшей в профессии                            |
| 8        | Общение с детьми          | Удовольствие от общения с детьми; усталость от общения с детьми; любовь к детям                                                                                                                        |
| 9        | Польза детям              | Стремление помочь детям адаптироваться к жизни; стремление дать учащимся знания; создание комфортной атмосферы для детей                                                                               |
| 10       | Призвание                 | Работа учителем – призвание, мечта; склонность к выполнению обязанностей педагога; невозможность работать кем-то, кроме учителя                                                                        |
| 11       | Продолжение работы        | Склонность к постоянству и продолжению работы; отсутствие альтернативы (другой работы); желание уйти из профессии                                                                                      |
| 12       | Нагрузка                  | Большой объем нагрузки; тяжелый труд учителя, сложность работы; широкий круг обязанностей                                                                                                              |
| 13       | Сочетание с личной жизнью | Сложность совмещения работы и семейных обязанностей; неосуществимость собственных желаний; преимущество при устройстве личной жизни                                                                    |
| 14       | Условия становления       | Благоприятные условия для профессионального развития; неблагоприятные условия профессионального становления; негативный опыт работы на другом месте                                                    |
| 15       | Поддержка                 | Поддержка наставника, коллег, членов семьи и друзей; упреки руководства                                                                                                                                |
| 16       | Воспитание                | Желание заниматься воспитанием учащихся; желание заниматься лишь обучением учащихся, а не их воспитанием                                                                                               |
| 17       | Определенность            | Четкость и определенность целей; неопределенность целей или собственного статуса                                                                                                                       |
| 18       | Самостоятельность         | Собственное решение; отсутствие выбора                                                                                                                                                                 |
| 19       | Интерес                   | Интерес к работе; стремление к творчеству в работе; отсутствие привлекательной перспективы                                                                                                             |
| 20       | Авторитет                 | Авторитет профессии учителя в современном обществе; игра в школу в детстве                                                                                                                             |
| 21       | Пример                    | Следование примеру родителей или своих учителей                                                                                                                                                        |

Таблица 2

Сравнение частоты упоминания категорий профессионального опыта педагогами с различной степенью эмоционального выгорания

Table 2

Comparison of the frequency of mentioning categories of professional experience by teachers with varying degrees of emotional burnout

| № п/п | Категория                 | Число респондентов, упомянувших категорию |          |       | Общее количество упоминаний категории |          |       |
|-------|---------------------------|-------------------------------------------|----------|-------|---------------------------------------|----------|-------|
|       |                           | Группа В                                  | Группа Н | Всего | Группа В                              | Группа Н | Всего |
| 1     | Условия становления       | 30                                        | 28       | 58    | 146                                   | 145      | 291   |
| 2     | Удовлетворенность         | 27                                        | 29       | 56    | 130                                   | 106      | 236   |
| 3     | Самостоятельность         | 27                                        | 29       | 56    | 61                                    | 63       | 124   |
| 4     | Чувства и эмоции          | 30                                        | 25       | 55    | 138                                   | 107      | 245   |
| 5     | Общение с детьми          | 27                                        | 28       | 55    | 77                                    | 103      | 180   |
| 6     | Определенность            | 28                                        | 26       | 54    | 102                                   | 70       | 172   |
| 7     | Польза детям              | 26                                        | 27       | 53    | 42                                    | 73       | 115   |
| 8     | Продолжение работы        | 28                                        | 23       | 51    | 79                                    | 71       | 150   |
| 9     | Нагрузка                  | 26                                        | 24       | 50    | 142                                   | 87       | 229   |
| 10    | Воспитание                | 25                                        | 25       | 50    | 60                                    | 80       | 140   |
| 11    | Значимость                | 26                                        | 23       | 49    | 103                                   | 71       | 174   |
| 12    | Призвание                 | 25                                        | 24       | 49    | 83                                    | 69       | 152   |
| 13    | Саморазвитие              | 22                                        | 26       | 48    | 80                                    | 66       | 146   |
| 14    | Сомнение                  | 28                                        | 20       | 48    | 62                                    | 35       | 97    |
| 15    | Отклик                    | 23                                        | 23       | 46    | 71                                    | 70       | 141   |
| 16    | Поддержка                 | 21                                        | 24       | 45    | 63                                    | 77       | 140   |
| 17    | Пример                    | 21                                        | 22       | 43    | 49                                    | 47       | 96    |
| 18    | Авторитет                 | 20                                        | 22       | 42    | 50                                    | 40       | 90    |
| 19    | Интерес                   | 19                                        | 21       | 40    | 57                                    | 54       | 111   |
| 20    | Сочетание с личной жизнью | 21                                        | 15       | 36    | 64                                    | 26       | 90    |
| 21    | Несогласованность         | 22                                        | 14       | 36    | 61                                    | 24       | 85    |

Как следует из табл. 2, наиболее упоминаемыми в интервью педагогов оказались категории «Условия становления», «Удовлетворенность», «Самостоятельность», «Чувства и эмоции», «Общение с детьми» и «Определенность». Они встречались в повествованиях 90 % респондентов. Данные категории упоминались примерно одинаковым числом респондентов обеих групп; однако педагоги из группы В чаще упоминали категории «Условия становления», «Нагрузка», «Чувства и эмоции». Стоит отметить, что упоминание категории «Самостоятельность» было в значительной степени продиктовано формулировкой вопроса интервью, так же как и упоминание категории «Общение с детьми» было непосредственно связано с выполнением педагогических обязанностей.

При детальном подсчете и анализе абсолютной частоты упоминания категорий обнаруживаются различия между группами. Так, педагоги из группы В чаще обратились к категориям «Сочетание с личной жизнью» (в 2,5 раза), «Несогласованность» (в 2,5 раза), «Определенность» (в 2,5 раза), «Сомне-

ние» (в 1,8 раза), «Нагрузка» (в 1,6 раза) и «Значимость» (в 1,5 раза). В то же время педагоги из группы Н чаще упоминали категории «Польза детям» (в 1,7 раза), «Общение с детьми» (в 1,3 раза), «Воспитание» (в 1,3 раза), «Поддержка» (в 1,2 раза). Статистически значимые различия обнаруживаются в частоте упоминания категорий «Сомнение» ( $U = 255,0$  при  $p = 0,003$ ), «Несогласованность» ( $U = 272,0$  при  $p = 0,006$ ), «Польза детям» ( $U = 282,5$  при  $p = 0,010$ ), «Сочетание с личной жизнью» ( $U = 290,5$  при  $p = 0,014$ ), «Нагрузка» ( $U = 292,0$  при  $p = 0,019$ ) и «Определенность» ( $U = 295,0$  при  $p = 0,020$ ).

Указанный факт дает основание говорить о сфокусированности педагогов из группы В на определении собственного отношения к выполняемой деятельности, тогда как педагоги из группы Н ориентированы на описание качества межличностных отношений. Эти различия указывают на наличие таких способов совладания с эмоциональным возбуждением, как отвлечение на оказание помощи коллегам и учащимся (например, наставничество, уделение

большого внимания воспитанию, а не обучению), нахождение опоры в поддержке коллег и (или) близких, усиление отчужденности и цинизма, выступающих в качестве психологической защиты [26], и др. Подобной личностной отстраненностью от других людей сопровождается внутренняя работа педагогов по переосмыслению выполняемой деятельности.

Как отмечает К. Маслак, многие специалисты сообщают об истощении и усталости, негативно воспринимают некоторые аспекты своей профессиональной деятельности и испытывают отрицательные чувства и эмоции по отношению к тем, с кем приходится еже-

дневно работать. В конечном итоге это вызывает сомнение в собственной профессиональной компетентности [27] из-за невозможности сбалансировать эмоциональное состояние. Фокусирование на получении удовлетворения от работы ведет к снижению терпимости к значительным нагрузкам и неблагоприятным условиям профессионального становления, что побуждает педагогов отстраняться от интенсивного общения и выполняемой деятельности, поскольку она не дает, по их субъективному мнению, доказательств личной значимости и не является их призванием.

### Заключение

В ходе феноменологического анализа интервью установлено, что при вербализации профессионального опыта для педагогов характерна актуализация конкретных категорий, посредством которых они повествуют о собственном становлении в профессии. Понимать механизм развития и анализировать последствия эмоционального выгорания педагогов следует с опорой именно на эти категории.

При сравнении повествований педагогов с различной степенью выгорания получены несколько выводов.

1. Профессиональный опыт большинства педагогов раскрывается с помощью одних и тех же категорий. Почти во всех повествованиях респондентов встречались упоминания условий их профессионального становления; степени определенности целей и ориентиров; переживаемых чувств и эмоций, связанных с деятельностью; степени удовлетворенности процессом и результатами труда; способов «выполнения» рабочей нагрузки; особенностей общения с детьми; собственной значимости и ценности в образовательном процессе.

2. Статистически значимые различия обнаружены в частоте упоминаний педагогами категорий профессионального опыта. При усилении эмоционального выгорания чаще происходит фокусирование на особенностях сочетания работы с личной жизнью; несогласованности различных аспектов профессиональной деятельности; степени определенности целей и ожидаемых результатов; сомнениях в правильности выбора профессии и выполняемых действий; объеме и содержании рабочей нагрузки. В то же время в ходе интервью респонденты с невысокой степенью эмоционального выгорания чаще высказывали желание принести пользу

детям. Это обстоятельство свидетельствует о стремлении «выгоревших» педагогов проявить свое субъективное отношение к выполняемой деятельности и личной ценности в ней, тогда как «невыгоревшие» педагоги склонны рассматривать ситуацию в более широком контексте, сосредоточиваться на общем смысле деятельности и взаимоотношениях с другими участниками образовательного процесса.

Таким образом, выявленные при описании профессионального опыта содержательные особенности переживаний педагогов могут стать инструментом диагностики эмоционального выгорания наряду с общепринятыми стандартизированными опросниками. Несомненным преимуществом применения беседы в работе психолога будет являться упорядочение в ходе вербализации педагогом его переживаний имеющегося опыта в более широком контексте, постижение им личностного смысла выполняемой деятельности. Актуализация выявленных категорий и их последующий анализ облегчают течение внутренней работы у педагогов, стимулируют их саморазвитие и способствуют формированию позитивного отношения к собственным достижениям.

Полученные результаты могут быть полезны психологам при организации целенаправленной работы по профилактике эмоционального выгорания у педагогов. В связи с этим предлагаются следующие практические рекомендации: 1) способствовать более тесному общению между педагогами в рамках профессиональных сообществ, что обеспечит смещение фокуса их внимания с рабочей нагрузки на поддержку коллег и снижение эмоционального напряжения; 2) организовывать участие педагогов в наставничестве (при обеспечении адекватного возмещения затраченных ими при этом времени и усилий).

### Библиографические ссылки

1. Maslach Ch. Understanding job burnout. In: Rossi AM, Perrewé PL, Sauter SL, editors. *Stress and quality of working life: current perspectives in occupational health*. Greenwich: Information Age Publishing; 2006. p. 37–51. DOI: 10.1108/978-1-60752-725-120251005.
2. Leiter MP, Maslach Ch. Areas of worklife: a structured approach to organizational predictors of job burnout. *Emotional and Physiological Processes and Positive Intervention Strategies Research in Occupational Stress and Well Being*. 2004;3:91–134. DOI: 10.1016/S1479-3555(03)03003-8.

3. Трухан ЕА. Конфликт ролей, ролевая неопределенность и профессиональное выгорание. *Психологическое сопровождение образовательного процесса*. 2013;3:317–324. EDN: WYOWQV.
4. Ларенцова ЛИ, Терехина НВ. Феномен эмоционального выгорания: механизм формирования, симптомы и способы преодоления с точки зрения различных психологических подходов. *Прикладная юридическая психология*. 2009;2:37–48. EDN: KTZYOR.
5. Лэнгле А. Жизнь, наполненная смыслом. *Логотерапия как средство оказания помощи в жизни*. Дюкова Я, переводчик. Москва: Генезис; 2018. 144 с. (Теория и практика экзистенциального анализа).
6. Василюк ФЕ. *Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций)*. Москва: Московский университет; 1984. 200 с.
7. Леонтьев ДА. *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности*. Москва: Смысл; 2003. 486 с. (Фундаментальная психология).
8. Карпинский КВ. Феноменология смыслового кризиса в развитии личности. *Мир психологии*. 2012;3:121–134. EDN: PFHNNX.
9. Ratcliff M. Social workers, burnout, and self-care: a public health issue. *Delaware Journal of Public Health*. 2024;10(1):26–29. DOI: 10.32481/djph.2024.03.05.
10. Volodina E. Metamotivation and burnout. *Molodoi uchenyi*. 2010;8(part 2):113–115. EDN: MUAWXH.
11. Skovholt TM, Trotter-Mathison M. *The resilient practitioner: burnout prevention and self-care strategies for counselors, therapists, teachers, and health professionals*. New York: Routledge; 2011. 310 p. DOI: 10.4324/9780203893326.
12. Цюхай ЕИ. Особенности возникновения нигилизма у педагогов с эмоциональным выгоранием. *Адукацыя і выхаванне*. 2021;7:51–57. EDN: PLUFMY.
13. Форманюк ТВ. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя. *Вопросы психологии*. 1994;6:57–65.
14. Maddi SR. The existential neurosis. *Journal of Abnormal Psychology*. 1967;72(4):311–325. DOI: 10.1037/h0020103.
15. Темиров ТВ. Психическое выгорание как деструктивный механизм деятельности педагога. *Мир психологии*. 2008;4:54–64. EDN: JWFLHF.
16. Лэнг РД. *Расколотое «Я». Феноменология переживания и Райская птичка*. Москва: Институт общегуманитарных исследований; 2016. 350 с.
17. Leiter MP, Maslach C. Burnout. In: Fink G, editor. *Stress: concepts, cognition, emotion, and behavior*. San Diego: Academic Press; 1998. p. 351–357. DOI: 10.1016/B978-0-12-800951-2.00044-3.
18. Цюхай ЕИ, Цыдик КГ. Роль профессиональной востребованности в профилактике эмоционального выгорания педагогов. В: Лазаревич АА, редактор. *Информационное общество и духовная культура молодежи. Материалы Международной научно-практической конференции; 1 декабря 2023 г.; Витебск, Беларусь*. Витебск: Витебский государственный университет имени П. М. Машерова; 2023. с. 141–143. EDN: ZWIIQY.
19. Flick U. *Doing triangulation and mixed methods*. Los Angeles: Sage; 2018. 176 p. DOI: 10.4135/9781529716634.
20. Miles MB, Huberman AM, Saldaña J. *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Los Angeles: Sage; 1994. 338 p.
21. Creswell JW. *A concise introduction to mixed methods research*. Los Angeles: Sage; 2015. 152 p.
22. Богомаз СЛ, Морожанова ММ, Турковский ВИ. Традиция качественных исследований в психологии: описательный феноменологический метод А. Джорджи. *Право. Экономика. Психология*. 2019;1:86–92. EDN: YNDUCK.
23. Бусыгина НП. Феноменологическое описание и интерпретация: примеры анализа данных в качественных психологических исследованиях. *Московский психотерапевтический журнал*. 2009;2:52–76. EDN: KMSTWD.
24. Дорошевский В. *Элементы лексикологии и семиотики*. Коннова ВФ, переводчик. Москва: Прогресс; 1973. 288 с. (Языковеды мира).
25. Пашиных ИА. Контент-анализ как метод исследования: достоинства и ограничения. *Научная периодика: проблемы и решения*. 2012;3:13–18. EDN: PEEZJH.
26. Журавлев АЛ, Сергиенко ЕА. *Стресс, выгорание, совладание в современном контексте*. Москва: Институт психологии РАН; 2011. 512 с. EDN: QYDRJZ.
27. Maslach Ch, Schaufeli WB. Historical and conceptual development of burnout. In: Schaufeli WB, Maslach Ch, Marek T, editors. *Professional burnout: recent developments in the theory and research*. Washington: Taylor & Francis; 1993. p. 1–16.

Статья поступила в редакцию 10.09.2025.  
Received by editorial board 10.09.2025.