

ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЕ ПРИЧИНЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО ВЫГОРАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ПЕДАГОГА

С. В. Пазухина

Пазухина Светлана Вячеславовна, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, проспект Ленина, д. 125, Тула, 300026, Россия
Эл. почта: pazuhina@mail.ru. ORCID 0000-0003-3190-3520

Аннотация. В статье описываются подходы к профессионально-личностному выгоранию педагогов, его этапы, связь с психологическим здоровьем учителей, профессиональными деформациями, психологической безопасностью обучающихся. Показывается, что причины, вызывающие выгорание в условиях цифровизации образования, недостаточно изучены, что обуславливает актуальность работы. Обосновывается необходимость изучения не только профессиональных, но и личностных аспектов выгорания. Цель — выявить совокупность психолого-социальных причин, влияющих на развитие синдрома профессионально-личностного выгорания у педагогов современной школы. Применяется комплекс методик: «Диагностика профессионального выгорания», «Методика диагностики уровня профессионального выгорания», «Индекс жизненной удовлетворенности»; «Шкала общей самоэффективности», «Самооценка профессионально-педагогической мотивации», «Шкала оценки психологического климата в педагогическом коллективе». На формирующем этапе используется специальная программа, включающая в себя занятия по первичной и вторичной профилактике профессионально-личностного выгорания учителей по трем направлениям: социально-психологическому, личностному, профессиональному. По итогам проведенной работы на основе использования критерия Стьюдента зафиксированы значимые изменения по показателям изучаемых психолого-социальных характеристик, выступающих в качестве причин выгорания. Уменьшение их негативного влияния привело к тому, что интегральный показатель профессионально-личностного выгорания по группе за время формирующего эксперимента снизился. Это указывает на то, что причины, вызывающие его, были определены правильно. Положительные сдвиги произошли в показателях симптомов: «эмоциональное истощение», «деперсонализация», «редукция личных достижений». Зафиксирована положительная динамика в фазах выгорания: напряжения, резистенции, истощения. Следовательно, проведенная работа с выделенными причинами профессионально-личностного выгорания учителей дала позитивные результаты. Новизна заключается в выявлении комплекса психолого-социальных причин, вызывающих профессионально-личностное выгорание у современных педагогов, конкретизации составляющих этих причин. Результаты могут использоваться при организации профилактической работы с педагогами современных школ.

Ключевые слова: профессионально-личностное выгорание учителя, причины, профессиональная эффективность, мотивация, удовлетворенность, социально-психологический климат.

Краткий анализ основных исследований проблемы

Среди многих факторов, которые могут оказать негативное влияние на психологическую безопасность личности обучающегося, ученые выделяют различные деформации педагога, к одной из которых относится профессиональное выгорание (Королькова, 2021). Оно же выступает свидетельством нарушения отдельных аспектов психологического здоровья учителя (Водопьянова, Старченкова, 2020; Чернышова, 2021).

Профессионально выгорающий педагог испытывает эмоциональную напряженность, снижение психофизиологической активности, усталость, чувство истощения, неудовлетворенность условиями труда, нехватку внутренних личностных ресурсов

для комфортной работы. Со временем у него развивается формальное отношение к выполняемой деятельности, отстраненность от целей и ценности организации, что недопустимо в педагогической профессии, где учитель должен быть искренне заинтересован в ежечасном личностном развитии каждого обучающегося (Danko, Enygin, Midova, Minasyan, Vasileva, 2022; Machynska, Derkach, 2019). А ведь он должен не только обучать и воспитывать, но и вдохновлять личным примером, пробуждать в детях интерес к поиску истины, зажигать в них искры любопытства, инициировать школьников к собственным открытиям, увлеченному выполнению практических работ, деятельностному извлечению знаний из опыта. Все это требует полного погружения, эмоциональной включенности, самоотдачи духовно-душевных сил.

Являясь важнейшим условием обеспечения психологически комфортной и безопасной образовательной среды, субъективное благополучие учителей оказывает большое влияние на психологический климат в классах и педагогическом коллективе, стиль общения и межличностные взаимоотношения с детьми и другими субъектами образовательного процесса, удовлетворенность собственным трудом и *мн. др.* (Бойко, 2017; Водопьянова, Густелева, Минин, Ихия Аффиф, 2018; Мерзлякова, 2006; Мороз, 2020). Однако множество негативно влияющих факторов нередко приводит к развитию профессионального выгорания. Так, в книге Н. Е. Водопьяновой и Е. С. Старченковой (2020) перечисляются социально-психологические, профессионально обусловленные и личностные факторы-риски, которые могут приводить к психическому выгоранию специалистов. К ним относятся, например, переживание несправедливости, неудовлетворенность работой и карьерой, профессионально-личностные деформации, психологическое неблагополучие, одиночество и др.

Несмотря на то что отдельные аспекты данного феномена изучались в ряде работ ученых, причины выгорания педагогов с учетом современных условий требуют отдельного исследования.

Таким образом, решение важнейшей задачи, которая сегодня стоит перед исследователями и практиками — обеспечение психологической безопасности личности — в образовательном процессе невозможно без учета и принятия мер по устранению или нивелированию рисков возникновения причин, приводящих к развитию профессионального выгорания у школьных педагогов. Поиск путей работы с данной проблемой принципиально значимо для таких областей психологии как психология личности и связанных с ней социальной и педагогической психологии.

Обзор литературы показывает, что наиболее часто трактовка профессионального выгорания связывается с психическим стрессом и рассматривается как синдром, включающий в себя ряд симптомов, возникающий в процессе действия продолжительных профессиональных стрессов. В связи с этим его называют эмоциональным выгоранием и определяют как состояние физического, эмоционального, умственного истощения, которое вырабатывается в качестве психологического механизма защиты личности. Учеными выявлено, что для него характерна поэтапность развития, закономерная динамика протекания, включающая в себя традиционные стрессовые фазы нервного напряжения, резистенции (сопротивления) и истощения (Пак, 2016; Хазиева, 2022; Freudenberger, 2015; Pines, Pelman, Maslach, 2009).

Также имеются публикации, где профессиональное выгорание рассматривается вне связи с психотравмирующими ситуациями профессиональной деятельности. Так, К. В. Кмить и Ю. В. Попов (2013) в своей работе рассматривают варианты выгорания, не обусловленные профессиональным стрессом.

В ряде исследований выгорание педагога описывается как одно из проявлений профессиональных деформаций личности (Березовская, 2014; Долгова, Гольева, Кунилова, 2016; Михайлова, Власова, 2022; Ширяева, 2017).

Как сигнал, свидетельствующий о нарушении психологического здоровья педагога, о развивающейся депрессии, профессиональное выгорание в своей статье рассматривает Клемент Диас (2019). Ряд ученых доказали, что у педагогов с высоким уровнем профессионального выгорания существенно снижается индекс ресурсности (Пежемская, Смирнова, 2016), повышается риск развития внутриличностного конфликта (Шарыпова, Забейворота, 2019), в связи с чем Н. Е. Водопьянова (2020) предлагает использовать субъектно-ресурсный подход при оказании психологической помощи в ситуации выгорания.

Имеются работы, где причины возникновения выгорания у учителей связываются с профессиональными кризисами (Амбалова, 2020).

Ученые З. В. Крецан, Е. В. Морозов, Л. В. Семке (2020) выявили зависимость динамики выгорания от возраста, стажа деятельности, семейного положения, наличия собственных детей и раскрыли особенности личности, которые можно рассматривать в качестве предикторов, способствующих развитию симптомокомплекса выгорания у педагогов школы. К этим особенностям они отнесли следующие: способность к эмпатии; осмысленность и результативность жизни; общую интернальность, интернальность в области достижений и неудач, в межличностных, семейных и производственных отношениях; отношение к здоровью, locus контроля.

В современных условиях, когда школьные учителя должны непрерывно, при этом быстрыми темпами осваивать разные информационные технологии, цифровые платформы обучения, динамично перестраиваться и вести занятия в различных форматах преподавания (онлайн, контактный, гибридный и др.), также происходят определенные изменения в синдроме профессионального выгорания, зафиксированные в работах К. М. Гайдар, О. П. Малютиной (2021), Е. В. Григорьевой, Н. Р. Хакимовой (2022), Пак, Нуркуловой (2021) и др. Однако причины развития данного синдрома необходимо уточнять, на что и сделан акцент в нашем исследовании.

Таким образом, по итогам проведенного анализа можно сделать обобщающий вывод о том, что выгорание педагога — сложный, поэтапно развивающийся феномен, имеющий свои закономерности и динамику, причины развития которого в условиях цифровизации имеют специфические особенности. На каждом этапе его формирования появляются характерные симптомы. Из них часть относится к психосоматической сфере, часть — к личностной. Используя по отношению к понятию «выгорание» составное прилагательное «профессионально-личностное», мы подчеркиваем его зависимость не только от производственных факторов, но и от личностных, которые, в свою очередь, согласно нашему предположению, определяют степень воздействия на педагога профессиональных рисков.

Теоретическая модель исследования (термин и логика теории для эмпирического обоснования)

Перечисленные выше положения обусловили постановку цели нашего исследования — выявить совокупность психолого-социальных причин, влияющих на развитие синдрома профессионально-личностного выгорания у педагогов современной школы.

В задачи исследования входило выявление педагогов, имеющих признаки профессионально-личностного выгорания, изучение психолого-социальных причин их выгорания, стадии выгорания, на которой они находятся, симптомов, динамики изучаемых показателей после проведения с учителями профилактической программы, включающей в себя три блока (социально-психологический, профессиональный и личностный), направленных на устранение / снижение действия выделенных причин.

Теоретическая модель исследования предполагала проведение психолого-педагогического эксперимента в единстве трех его этапов: констатирующего, формирующего и контрольного с участием естественной группы учителей, согласившихся принять участие в исследовании.

Исследование осуществлялось на базе МБОУ «Центр образования № 14»; в нем приняли участие 20 педагогов. Эмпирические данные были собраны магистрантом кафедры психологии и педагогики М. А. Карцевой.

В исследовании использовались организационные методы, теоретические, эмпирические, методы интерпретации и обработки данных.

Для проведения констатирующего и контрольного этапов психолого-педагогического эксперимента была составлена диагностическая программа, позволившая изучить уровень развития и причины профессионального выгорания педагогов, в которую вошли психологические методики, удовлетворяющие показателям валидности, достоверности, надежности и др., обладающие качеством взаимодополнительности.

В своей работе для комплексного исследования проблемы мы сделали акцент на изучении степени профессионально-личностного выгорания, стадий его развития, симптомов, а в качестве причин диагностировали психолого-социальные, недостаточно изученные в работах других авторов, что было выявлено в ходе проведенного нами литературного обзора. Это — мотивационные тенденции, индекс жизненной удовлетворенности, готовность эффективно работать в новых условиях, психологический климат в педагогическом коллективе, социально-психологическая адаптация в нем, уровень сплоченности группы, определяющий возможность получения педагогом эмоционального сопереживания и поддержки от коллег (рис. 1).

Уровень профессионально-личностного выгорания педагогов, стадия его развития и соответствующая ей симптоматика выявлялись посредством использования методик диагностики профессионального выгорания (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н. Е. Водопьяновой) и изучения уровня профессионального выгорания» (В. В. Бойко). Эти две методики вошли в первый блок диагностической программы. Причины профессионально-личностного выгорания изучались с помощью следующего инструментария: «Индекс жизненной удовлетворенности» (адаптация Н. В. Паниной); «Шкала общей самооффективности» (Р. Шварц, М. Ерусалема), «Самооценка профессионально-педагогической мотивации» (адаптация Н. П. Фетискина), «Шкала оценки психологического климата в педагогическом коллективе» (О. И. Бабич). Эти методики составили второй блок диагностической программы.

На формирующем этапе эксперимента использовалась специально разработанная программа, включившая в себя два блока занятий по первичной и вторичной профилактике аспектов профессионально-личностного выгорания учителей.

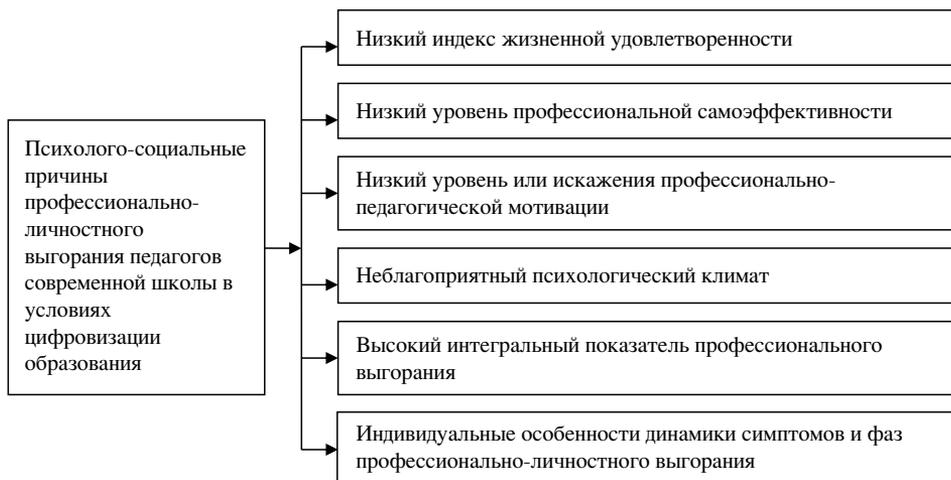


Рис. 1. Психолого-социальные причины профессионально-личностного выгорания педагогов современной школы в условиях цифровизации образования

Fig. 1. Psychological and social causes of professional and personal burnout of teachers in modern schools in the context of digitalization of education

При реализации программы мы исходили из гипотезы о том, что положительной динамикой показателей профессионально-личностного выгорания учителей можно достичь, если будет разработана и внедрена в практику модель управления процессом профилактики синдрома профессионально-личностного выгорания у педагогических работников,

– основанная на учете данных комплексной диагностики, направленной на изучение профессионально-личностного выгорания педагогических работников, его симптоматики, фаз, а также причин, вызывающих данный синдром,

– и включающая в себя профилактические мероприятия в виде комплекса занятий по трем направлениям (в соответствии с выделенными группами причин):

1) социально-психологическому (оптимизация психологического климата в педагогическом коллективе, социально-психологическая адаптация учителей в условиях цифровизации);

2) личностному (повышение стрессоустойчивости, стабилизация общего эмоционального состояния);

3) профессиональному (формирование у педагогических работников уверенности в собственных профессиональных силах, повышение внутренней мотивации к профессиональной деятельности).

Структура каждого занятия состояла из трех частей: 1) вводной (орг. момент, приветствие, постановка проблемы, упражнения для разминки); 2) основной (мини лекция — знакомство с основными характеристиками профессионально-личностного выгорания, практические упражнения); 3) рефлексивной (заключительное упражнение, обратная связь, ответы на индивидуальные вопросы).

Продолжительность одного занятия составляла 2 академических часа. Каждую неделю проводилось по 2 занятия, всего было проведено 20 занятий. Использовалась групповая форма работы и индивидуальные консультации.

При проведении профилактической программы соблюдались следующие принципы: принцип «здесь и теперь», принцип искренности и открытости, принцип Я, принцип активности, принцип конфиденциальности.

Приведем пример краткого описания одного из занятий.

Тема: «Причины профессионально-личностного выгорания современного учителя».

Цель: знакомство с понятием профессионально-личностного выгорания и его основными характеристиками.

Задачи:

- познакомить с понятием профессионально-личностного выгорания, симптомами его проявления, этапами формирования, причинами возникновения;
- формировать в педагогическом коллективе благоприятный психологический микроклимат, способствующий сохранению и укреплению психического здоровья педагогов.

Структура занятия:

Вводная часть: упражнение «Здравствуйте!».

Основная часть: мини-лекция «Причины профессионально-личностного выгорания», мозговой штурм, упражнение «Пожелание».

Рефлексивная часть: обратная связь, анализ, индивидуальная консультация.

Представление эмпирических результатов

Информацию о данных, полученных на констатирующем и контрольном этапах эксперимента с помощью первых двух методик, дадим кратко в конце, т.к. основной акцент в данной статье хотим уделить анализу причин, вызывающих симптомокомплекс профессионального выгорания.

Изучение индекса жизненной удовлетворенности в совокупности его показателей (интерес к жизни, последовательность в достижении целей, согласованность между поставленными и достигнутыми целями, положительная оценка себя, общий фон настроения) позволил выявить, что у 40% педагогических работников он находится на низком уровне, у 25% — на среднем, у 35% — на высоком. При этом низкий интерес к жизни был диагностирован у 25% опрошенных, что выражалось в равнодушном отношении к жизни, отстраненности. Низкие показатели по шкале «последовательность в достижении цели» были выявлены у 10% педагогов, что проявлялось в равнодушии и пассивности. Согласованность между поставленными и достигнутыми целями на низком уровне была зафиксирована у 5% учителей, которые боялись брать на себя ответственность за выполнение действия, результаты своего труда, имели сформированную убежденность в сложности достижения собственных целей. У 85% респондентов отмечались трудности в положительной оценке себя, своих поступков и профессиональной деятельности. 70% испытуемых имели сниженный фон настроения, были не удовлетворены жизнью, испытывали пессимизм.

Таким образом, на констатирующем этапе эксперимента у большинства педагогических работников из числа обследуемых отмечались низкие показатели удовлетворенности жизнью, был снижен фон настроения, проявлялись равнодушие, отстраненность по отношению к профессиональным делам.

На контрольном этапе у большинства педагогических работников эмоциональный фон настроения значительно улучшился, возрос интерес к жизни, повысилась

уверенность в своих силах. Однако у 15% исследуемых работников по-прежнему отмечалась низкая удовлетворенность жизнью, был снижен фон настроения и продолжало доминировать равнодушное, отстраненное отношение к профессиональным делам.

Результаты данной методики были подвергнуты обработке с помощью t -критерия Стьюдента.

Были сформулированы следующие гипотезы:

H_0 : уровень индекса жизненной удовлетворённости не изменился после проведения профилактической программы.

H_1 : уровень индекса жизненной удовлетворённости повысился после проведения профилактической программы.

Далее определена разность (d) из значений, полученных на констатирующем и контрольных этапах исследования, с учетом которой был определен показатель средней арифметической разницы (3,75). Потом по формуле посчитали среднее квадратическое отклонение разностей, в результате чего был получен показатель 0,551. На основе полученных данных был произведен расчет $t_{\text{эмпирического}}$, который был равен 6,8.

Критическое значение t -критерия Стьюдента для данной выборки и уровня значимости $p = 0,05$ равен 2,093. Таким образом, $t_{\text{эмп}} > t_{\text{крит}}$, следовательно, принимается альтернативная гипотеза (H_1) о достоверных различиях между показателями, что подтверждает эффективность экспериментального воздействия.

В ходе проведения методики «Шкала общей самооффективности» были получены следующие результаты: на констатирующем этапе низкий уровень профессиональной самооффективности не был выявлен, ниже среднего — обнаружен у 25% респондентов (для них была характерна низкая самооценка профессиональных успехов, неудовлетворенность собственными достижениями в труде), средний — у 35% (это были педагоги, которые достаточно быстро включаются в новые для них виды деятельности, у них хорошая профессиональная мотивация, сформирована заинтересованность в качественных показателях профессиональной деятельности), выше среднего и высокий — у 40% педагогов (эти учителя легко принимают решения, берутся за сложные дела, предпочитают ставить перед собой высокие цели, сложные задачи и добиваться их). На контрольном этапе по этой методике также отмечалась положительная динамика. Уровень профессиональной самооффективности ниже среднего остался у 10% учителей, средний был выявлен у 25% опрошенных, выше среднего и высокий — у 65% педагогов (эти учителя легко принимают решения, берутся за сложные дела, предпочитают ставить перед собой высокие цели, сложные задачи и добиваться их).

Таким образом, в результате проведенной работы у большинства педагогических работников произошло повышение показателей профессиональной самооффективности. У 20% исследуемых был зафиксирован стабильно высокий уровень показателей профессиональной самооффективности.

Для подтверждения эффективности воздействия проведенной профилактической программы был проведен математико-статистический анализ результатов с использованием t -критерия Стьюдента.

Для расчета математико-статистического анализа уровня самооффективности были сформулированы следующие гипотезы:

H_0 : уровень самооффективности не изменился после проведения профилактической программы.

H_1 : уровень самооффективности повысился после проведения профилактической программы.

Сначала определялась разность d из значений x_i и y_i и рассчитывалась средняя арифметическая разница, в результате чего получился показатель 2,85. Далее производился расчет среднего квадратического отклонения разностей от средней; получился показатель 0,31. Затем рассчитывался парный t -критерий Стьюдента, который был равен 9,193.

Критическое значение t -критерия Стьюдента для данной выборки и уровня значимости $p = 0,05$ равен 2,093. Таким образом, $t_{эмп} > t_{крит}$, из чего следует возможность принятия альтернативной гипотезы (H_1) о достоверных различиях между показателями, что подтверждает эффективность экспериментального воздействия.

Результаты, полученные с помощью методики «Самооценка профессионально-педагогической мотивации», свидетельствуют о том, что профессиональные потребности на высоком уровне были развиты до начала проведения эксперименты у 25% опрошенных учителей, после — у 40%, согласно их собственному самоощущению. Функциональный интерес как доминирующая мотивационная тенденция вначале был зафиксирован у 35% педагогов, а после проведения специальной работы с ними остался преобладающим — у 55%. Развитая любознательность на констатирующем этапе была зафиксирована у 35% испытуемых, на контрольном — у 45%. По шкале «показная значимость» высокие значения были обнаружены у 45% респондентов и этот показатель сохранился. Эпизодическое любопытство отмечалось у 45% учителей, затем их количество снизилось до 35%. Равнодушное отношение к профессиональной деятельности, ее результатам было выявлено у 30% испытуемых, после проведенной формирующей работы только 20% учителей по результатам их самооценок продемонстрировали данную мотивационную тенденцию.

Таким образом, если на констатирующем этапе у достаточно большого числа педагогов отмечался не очень высокий уровень профессиональной мотивации, мотивы деятельности характеризовались неустойчивостью и неглубокой заинтересованностью, у них были выявлены внешние мотивы труда, низкая включенность в процесс работы то к концу формирующей работы с ними была намечена положительная тенденция в динамике изменения профессиональной мотивации. Это нашло отражение в том, что педагоги посещали и с интересом слушали лекции более опытных коллег, начали искать новые материалы, связанные с работой, анализировать психологические и педагогические исследования, осознали потребность в продолжении изучения педагогики и совершенствовании своих профессиональных навыков, охотно соглашались выступать на педагогическом кружке.

Для определения наличия значимых изменений в данном показателе как одной из причин, вызывающих профессиональное выгорание у учителей, был проведен математико-статистический анализ данных в сравнении по констатирующему и контрольному этапам эксперимента с использованием t -критерия Стьюдента.

Были сформулированы следующие гипотезы:

H_0 : уровни мотивационных ступеней не изменились после проведения профилактической программы.

H_1 : уровни мотивационных ступеней повысились после проведения профилактической программы.

Статистика критерия Стьюдента на основе данной методики была рассчитана по каждой конкретной мотивационной ступени.

Так, математико-статистический анализ по ступени «профессиональная потребность» выявил среднюю арифметическую разницу, равную 1,85; среднее квадратическое отклонение разностей 0,3 и полученный $t_{\text{эмпирический}}$ критерий Стьюдента, равный 6,161.

При анализе данных по шкале «функциональный интерес» были получены следующие данные: средняя арифметическая разница — 1,7; среднее квадратическое отклонение разностей — 0,23; полученный $t_{\text{эмпирический}}$ критерий Стьюдента — 7,391.

Математический анализ данных, полученных по мотивационной ступени «развивающаяся любознательность», позволил определить следующие показатели: средняя арифметическая разница — 1,9; среднее квадратическое отклонение разностей — 0,176; полученный $t_{\text{эмпирический}}$ критерий Стьюдента — 10,79.

По ступени «показная заинтересованность» средняя арифметическая разница составила 1,3; среднее квадратическое отклонение разностей было равно 0,234; полученный $t_{\text{эмпирический}}$ критерий Стьюдента равен 5,55.

При анализе мотивации «эпизодическое любопытство» были получены следующие данные: средняя арифметическая разница — 1,05; среднее квадратическое отклонение разностей — 0,202; полученный $t_{\text{эмпирический}}$ критерий Стьюдента — 5,198.

Математический анализ данных, полученных по мотивационной ступени «равнодушное отношение» позволил определить следующие показатели: средняя арифметическая разница равна 1,45; среднее квадратическое отклонение разностей — 0,275; полученный $t_{\text{эмпирический}}$ критерий Стьюдента по данной шкале — 5,27.

$t_{\text{критическое}}$ критерия Стьюдента для данной выборки и уровня значимости $p = 0,05$ равен 2,093. $t_{\text{эмпирическое}}$ по мотивационным ступеням «профессиональная потребность», «функциональный интерес», «развивающаяся любознательность», «показная заинтересованность», «эпизодическое любопытство», «равнодушное отношение» соответственно равно 6,161, 7,391, 10,79, 5,55, 5,198 и 5,27. Из чего можно сделать вывод о подтверждении альтернативной гипотезы (H_1) о действительных, достоверных различиях между показателями, что, в свою очередь, подтверждает эффективность проведенной на формирующем этапе профилактической работы.

Среднее арифметическое по итогам прохождения учителями методики «Шкала оценки психологического климата в педагогическом коллективе» на констатирующем этапе эксперимента составило 21,5 баллов. Данный показатель попадал в интервал от 8 до 22 баллов в интерпретационной схеме, что соответствовало среднему уровню благоприятности социально-психологического климата. На контрольном этапе было зафиксировано незначительное повышение данного показателя, что было связано с изменением субъективного ощущения благоприятности социально-психологического климата в позитивную сторону. На контрольном этапе исследования в педагогическом коллективе учителей незначительно повысилась эмоциональная вовлеченность специалистов в совместную деятельность, снизились показатели, свидетельствующие о безразличном отношении к коллегам.

Таким образом, на констатирующем и контрольном этапах исследования в педагогическом коллективе сохранялся стабильно благоприятный социально-психологический климат, о чем свидетельствовали высокие результаты и выше среднего. Это указывало на то, что в данном коллективе преобладали открытость и доброжелательность.

Для подтверждения эффективного воздействия профилактической программы по результатам данной методики был также проведен математико-статистический анализ ее данных с использованием t -критерия Стьюдента.

Были сформулированы следующие гипотезы:

H_0 : степень сформированности коллектива не изменилась после проведения профилактической программы.

H_1 : степень сформированности коллектива повысилась после проведения профилактической программы.

Сначала была определена разность d из значений, полученных на констатирующем и контрольных этапах исследования, и по формуле рассчитана средняя арифметическая разница, составившая 3,5. Далее производился расчет среднего квадратического отклонения разностей от средней, равной 0,5. На основе полученных в результате расчетов показателей рассчитывался парный $t_{\text{эмпирический}}$ -критерий Стьюдента, который был равен 7.

Критическое значение t -критерия Стьюдента для данной выборки и уровня значимости $p = 0,05$ равен 2,093. Таким образом, $t_{\text{эмп}} > t_{\text{крит}}$, из чего мы сделали заключение о верности альтернативной гипотезы (H_1), а также о наличии достоверных различий между показателями, что, в свою очередь, позволило говорить об эффективности проведенной с учителями профилактической работы.

Интегральный показатель профессионального выгорания по методике К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н. Е. Водопьяновой на констатирующем этапе имел низкие значения у 10% педагогов, средние — у 35%, высокие и крайне высокие — у 55%. На контрольном — низкий уровень был диагностирован у 35% респондентов, средний — у 25%, высокий — у 40%. Таким образом, интегральный показатель выгорания в целом по группе за время проведения формирующей работы снизился, что указывает на то, что были верно определены причины, его вызывающие, и проведена работа в нужном направлении.

Симптом «эмоциональное истощение» на констатирующем этапе был сильно выражен у 10% учителей, на контрольном таких не осталось. Симптом «деперсонализация» на констатирующем этапе имел высокие показатели у 35% испытуемых, на контрольном — у 10%. «Редукция личных достижений» как симптом ярко проявлялась изначально у 15% педагогов, а после проведения формирующего эксперимента ни у одного опрошенного зафиксирована в диапазоне высоких значений не была. Таким образом, положительные сдвиги произошли и по показателями изучаемых симптомов.

По методике В. В. Бойко было выявлено, что фаза напряжения с присущими ей симптомами (переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенность собой, загнанность в клетку, тревога и депрессия) сначала была зафиксирована в развитом виде у 20% испытуемых выборки, после формирующего эксперимента — у 10%; фаза резистенции и ее симптомы (неадекватное эмоциональное реагирование, эмоционально нравственная дезориентация, расширение сферы экономия эмоций, редукция профессиональных обязанностей) — первоначально у 45% учителей, на контрольном этапе — у 20%; фаза истощения и ее симптомы (эмоциональный дефицит, эмоциональная отстраненность, личностная отстраненность, психосоматические и психовегетативные нарушения) на констатирующем этапе — у 15%, затем — у 10%. Таким образом, общая динамика была положительной. Следовательно, проведенная работа с выделенными причинами профессионально-личностного выгорания учителей дала позитивные результаты.

Обсуждение эмпирических результатов

Результаты, полученные в ходе нашего исследования, позволили сделать вывод о том, что на уровень профессионально-личностного выгорания современных педагогов влияют такие психолого-социальные причины как индекс жизненной удовлетворенности в совокупности его показателей (интерес к жизни, последовательность в достижении целей, согласованность между поставленными и достигнутыми целями, положительная оценка себя, общий фон настроения); самооценка профессиональной самоэффективности (самооценка профессиональных успехов, удовлетворенность собственными достижениями в трудовой деятельности, стремление к постановке и достижению высоких целей), профессионально-педагогическая мотивация (профессиональные потребности, функциональный интерес, развитая любознательность, равнодушное отношение к результатам профессиональной деятельности), социально-психологический климат в педагогическом коллективе (взаимоотношения с коллегами, эмоциональная вовлеченность специалистов в совместную деятельность), где учитель может найти поддержку, как эмоциональную, так и профессиональную.

Данные причины мы исследовали в связи с их недостаточной изученностью в работах других ученых.

Было выявлено, что у многих учителей, загруженных выполнением многочисленных функций в условиях совмещения цифрового и контактного обучения и изменения режима труда и отдыха, без проведения с ними специальной работы отмечаются низкие показатели по уровню жизненной удовлетворенности (у 40%). В результате данные педагоги испытывают трудности в положительном оценивании себя и своей профессиональной деятельности. 60% имеют недостаточный уровень самоэффективности. Данные педагоги боятся браться за новые или сложные задания, неизбежно возникающие в условиях цифровизации, избегают их, а если берутся и не достигают успеха при их решении, то связывают низкую результативность своей деятельности с внешними факторами. В этом аспекте полученные нами данные могут быть соотнесены с результатами исследования Н. А. Перепелкиной (2017), в работах которой показано, что профессиональное выгорание учителя негативно сказывается на процессе его профессиональной самореализации.

У педагогических работников, находящихся на разных стадиях профессионально-личностного выгорания, изменяются мотивационные приоритеты: снижается степень выраженности профессиональных потребностей, функционального интереса, любознательности, на смену которым приходит равнодушное отношение и остается показная значимость как мотивационная тенденция. В этом плане результаты нашего исследования соотносятся с показателями взаимосвязи профессиональной мотивации и уровня эмоционального выгорания у педагогов, зафиксированными в статье О. А. Веселовой (2019).

Выводы

Таким образом, профессионально-личностное выгорание педагога представляет собой особое состояние, включающее в себя комплекс симптомов, отражающих постепенную утрату личностной вовлеченности учителя в выполняемую профессиональную деятельность, характеризующееся нарастанием умственной и физической усталости, личностной отстраненности от содержания труда. Это сложный, поэтапно развивающийся феномен, имеющий отличительные закономерности

и индивидуальную динамику протекания. На каждом этапе его формирования появляются характерные симптомы. Выгорание учителей зависит не только от производственных причин, но и от личностных, которые определяют степень воздействия на педагога различных рисков профессиональной жизнедеятельности.

Психолого-социальные причины развития профессионально-личностного выгорания педагога в современных условиях цифровизации образования недостаточно изучены. В нашем исследовании было установлено, что к таким причинам можно отнести следующие социально-психологические характеристики учителя: низкий индекс жизненной удовлетворенности, низкий уровень профессиональной самооффективности, низкий уровень развития или деформации профессионально-педагогической мотивации, неблагоприятный психологический климат в педагогическом коллективе, определяющий невозможность получения поддержки в условиях интенсивного освоения цифровых образовательных технологий и перехода на удаленный формат обучения, высокий интегральный показатель профессионального выгорания, индивидуальные особенности динамики симптомов в каждой из фаз профессионально-личностного выгорания.

Новизна результатов исследования заключается в том, что установлено, что в качестве факторов выгорания современных педагогов могут выступать не только причины производственного характера, как это описывается в работах других ученых, но и причины личностные, составляющие которых мы конкретизировали. В частности на динамику его развития негативное влияние оказывает низкий индекс общей жизненной удовлетворенности учителя. Низкий уровень профессиональной самооффективности в условиях удаленного обучения и цифровизации является не только следствием профессионального выгорания, но может выступать и его причиной. Деформации и низкий уровень развития профессионально-педагогической мотивации также необходимо рассматривать не только как результат профессионального выгорания, но и как его причину. Психологический климат в педагогическом коллективе, отражающий взаимоотношения учителей, их откликаемость на проблемы друг друга, также очень важен в плане обеспечения нормальной трудовой деятельности сотрудников в школе и на удаленном обучении.

На формирующем этапе эксперимента была разработана и апробирована специальная программа, включившая в себя занятия по первичной и вторичной профилактике профессионально-личностного выгорания учителей по трем направлениям: социально-психологическому, личностному, профессиональному (в соответствии с выделенными причинами). По итогам проведенной работы на основе использования критерия Стьюдента были зафиксированы значимые изменения по показателям изучаемых психолого-социальных характеристик учителей, выступающих в качестве причин их профессионально-личностного выгорания, в сторону их уменьшения. Снижение их негативного влияния привело к тому, что интегральный показатель профессионально-личностного выгорания по группе за время формирующего эксперимента снизился. Это позволило сделать вывод о том, что причины, вызывающие его, были определены правильно. Положительные сдвиги также произошли в изучаемых показателях симптомов синдрома профессионально-личностного выгорания учителей: «эмоциональное истощение», «деперсонализация», «редукция личных достижений». Была зафиксирована положительная динамика в фазах выгорания: напряжения,

резистенции, истощения. Следовательно, проведенная работа с выделенными причинами профессионально-личностного выгорания учителей дала позитивные результаты.

Значимые положительные изменения, произошедшие в изучаемых показателях на контрольном этапе, позволили нам сделать вывод об эффективности реализованной в ходе психолого-педагогического эксперимента профилактической программы, направленной на устранение / снижение действия выделенных причин профессионально-личностного выгорания учителей.

В качестве рекомендаций считаем необходимым продолжить работу над сокращением, нивелированием, уменьшением возможности действия психолого-социальных причин, вызывающих профессионально-личностное выгорание педагогов, в том числе на основе использования предложенной нами профилактической программы.

Библиографический список

- Амбалова, С. А. (2020). Синдром психического выгорания как следствие профессионального кризиса у педагогов. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 1, 321–324. DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0079
- Березовская, Л. И. (2014). Исследование эмоционального выгорания как формы профессиональной деформации личности работников образовательных организаций. В *Материалы научно-практической конференции с международным участием «Категория «социального» в современной педагогике и психологии»* (с. 126–129) Ульяновск: SIMJET.
- Бойко, В. В. (2017). *Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении*. СПб.: Питер.
- Веселова, О. А. (2019). Профессиональная мотивация и уровень эмоционального выгорания у педагогов. *Вестник науки и образования*, 18(72), 96–98.
- Водошнянова, Н. Е., Густелева, А. Н., Минин Д. С., Ихия Афиф (2018). Опыт психологического консультирования, ориентированного на коррекцию и профилактику профессионального выгорания учителей арабских школ Израиля. *Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология*, 2, 56–69.
- Водошнянова, Н. Е., Старченкова Е. С. (2020). *Синдром выгорания. Диагностика и профилактика*. М.: Юрайт.
- Гайдар, К. М., Малютина, О. П. (2021). Изменения в синдроме профессионального выгорания преподавателей вуза в условиях вынужденного дистанционного обучения. *Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования*, 2, 24–29.
- Долгова, В. И., Гольева, Г. Г., Кунилова, А. А. (2016). Эмоциональное выгорание педагогов как деформация личности. *Современные наукоемкие технологии*, 8, 106–110.
- Кмить, К. В., Попов, Ю. В. (2013). Эмоциональное выгорание, не связанное с профессиональным стрессом. *Обзор психиатрии и медицинской психологии*, 3, 3–10.
- Королькова, Ю. Б. (2021). Деформации в профессиональной деятельности педагогов. *Профессиональные представления*, 1, 31–38.
- Крежан, З. В., Морозов, Е. В., Семке, Л. В. (2020). Параметры личности как предикторы развития синдрома эмоционального выгорания у педагогов школы. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки*, 1(13), 12–25. DOI: 10.21603/2542-1840-2020-4-1-12-25
- Мерзлякова, Д. Р. (2006). *Влияние профессионального «выгорания» педагога на личностные характеристики и успешность учебной деятельности младшего школьника* (автореферат кандидатской диссертации). Ижевск.

- Михайлова, А. В., Власова, К. М. (2022). Профессиональные деформации и профессиональное выгорание педагогов. *Педагогическая перспектива*, 2, 38–44.
- Мороз, Ю. С. (2020). Влияние выгорания и постстресса на качество образовательного процесса. *Молодой ученый*, 30(320), 251–253.
- Пак, С. Н. (2016). Основные аспекты синдрома профессионального выгорания педагогов. *Современные проблемы науки и образования*, 6. Retrieved from <https://science-education.ru/article/view?id=25469>
- Пак, С. Н., Нуркулова, М. Р., Нуркулова, Н. Р. (2021). Проблемы профессионального выгорания педагогов в условиях онлайн-обучения. *Современные наукоемкие технологии*, 5, 198–203.
- Пежемская, Ю. С., Смирнова, Н. С. (2016). Индекс ресурсности педагогов с разным уровнем профессионального выгорания. *Ученые записки Санкт-Петербургского имени В. Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии*, 2(58), 96–99.
- Перепелкина, Н. А. (2017). Профессиональное выгорание педагога как препятствие на пути к профессиональной самореализации. *Гуманитарный научный журнал*, 1, 38–42.
- Хазиева, Э. Д. (2022). Проблема эмоционального выгорания у педагогов. *Academic research in educational sciences*, 3(2), 848–855. DOI: 10.24412/2181-1385-2022-2-848-856
- Хакимова, Н. Р., Матлаш, В. Д., Григорьева, Е. В. (2022). Профессиональное выгорание педагогов в условиях цифровизации образования. *Профессиональное образование в России и за рубежом*, 1(45), 169–174. DOI: 10.54509/22203036_2022_1_169.
- Чернышова, М. Д. (2021). Профессиональное здоровье педагога. *Научный Лидер*, 15(17), 65–72.
- Шарыпова, Т. Н., Забейворота, М. В. (2019). Социально-психологические и профессиональные риски психологического «выгорания», как фактор возникновения внутриличностного конфликта, *Аллея науки*, 3(30), 237–241.
- Ширяева, В. В. (2017). Профессиональное выгорание как компонент профессиональной деформации педагогов дополнительного образования детей. *Инновационные проекты и программы в образовании*, 5, 22–25.
- Danko, O. A., Enygin, D. V., Midova, V. O. et al. (2022). Occupational Burnout In Pedagogical Practice. *Modern Pedagogical Education*, 2, 143–146.
- Diaz, C. The Truth about Teacher Burnout: It's Work Induced Depression. Psych Learning Curve. *American Psychological Association*. Retrieved from <http://psychlearningcurve.org/the-truth-about-teacher-burnout/>
- Freudenberger, H. J. (2015). Staff Burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159–165.
- Machynska, N., Derkach, Yu. (2019). Professional Burnout Of Teachers: Theoretical And Practical Aspects. *Continuing Professional Education Theory and Practice*, 2(59), 28–34. DOI:10.28925/1609-8595.2019.2.2834.
- Pines, A., Pelman, B., Maslach, C. (1980). Combatting Staff Burn-Out in a Day Care Center: A Case Study. *Child Care Quarterly*, 9, 5–16.

Статья поступила в редакцию 10.05.2022

Статья принята к публикации 22.06.2022

Для цитирования: Пазухина С. В. Психолого-социальные причины профессионально-личностного выгорания современного школьного педагога.— *Южно-российский журнал социальных наук*. 2022. Т. 23. № 2. С. 129–145.

PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL CAUSES OF THE PROFESSIONAL AND PERSONAL BURNOUT OF A MODERN SCHOOL TEACHER

S. V. Pazukhina

Pazukhina Svetlana Vyacheslavovna

Tula State Pedagogical University. L. N. Tolstoy, Lenina Str, 125, Tula, 300026, Russia

E-mail: pazuhina@mail.ru. ORCID 0000-0003-3190-3520

Abstract. The paper describes some approaches to the teachers' professional and personal burnout, as well as its stages, its connection with their psychological health and professional deformations, and with the students' psychological safety. It is shown that the causes of the burnout under conditions of digitalization of education are not studied enough, which determines the relevance of this work. The necessity of examining not only of professional, but also of personal aspects of a burnout is substantiated. The goal is to identify a set of psychological and social reasons that influence the development of professional and personal burnout syndrome among teachers of modern schools. A complex of techniques has been applied: "The diagnostics of a professional burnout", "The diagnostic technique of a professional burnout level", "The life satisfaction index", "The scale of general self-efficacy", "Self-evaluation of professional and pedagogical motivation", as well as "The scale of evaluation of the psychological climate inside the teaching staff". At the formative stage, a special program was used, which includes sessions on primary and secondary prophylaxis of a professional and personal burnout of teachers along three directions: socio-psychological, personal, and professional. As a result, with the help of Student's criterion, we registered significant changes in the indicators of psychological and social characteristics under study, which act as causes of the burnout. The decrease of their negative influence led to the reduction of the integral index of the professional and personal burnout within the group during the formative experiment. It indicates that the reasons leading to the burnout have been correctly identified. There were positive developments in the indicators of such symptoms as "emotional exhaustion", "depersonalization", and "the reduction of personal achievements". We fixed positive dynamics in the following burnout phases: tension, resistance, and exhaustion. Hence, work with the identified causes of the teachers' professional and personal burnout provided some positive results. The novelty of the research consists in identifying a set of psychological and social reasons that lead to a professional and personal burnout among the contemporary teachers, as well as to specifying the components of these reasons. The results of the study may be used while organizing the preventive work with the teaching staff of modern schools.

Key words: professional and personal burnout of a teacher, causes, professional efficacy, motivation, satisfaction, socio-psychological climate.

DOI 10.31429/26190567-23-2-129-145

References

- Ambalova, S. A. (2020). Sindrom psikhicheskogo vygoraniya kak sledstviye professional'nogo krizisa u pedagogov [Mental Flush Syndrome as a Consequence of Professional Crisis in Teachers]. *Azimuth nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya* [Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology], 1, 321–324. DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0079
- Berezovskaya, L. I. (2014). Issledovaniye emotsional'nogo vygoraniya kak formy professional'noy deformatsii lichnosti rabotnikov obrazovatel'nykh organizatsii [The Study of Emotional Burnout as a form of Professional Deformation of the Personality of Employees of Educational Organizations]. In *Materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem "Kategoriya 'sotsial'nogo' v sovremennoy pedagogike i psikhologii"* [Proceedings of the Scientific and Practical Conference with International Cooperation "The Category of the 'Social' in Modern Pedagogy and Psychology"] (pp. 126–129) Ul'yanovsk: SIMJET.
- Boyko, V. V. (2017). *Sindrom emotsional'nogo vygoraniya v professional'nom obshchenii* [Emotional Burnout Syndrome in Professional Communication]. SPb.: Piter.
- Chernyshova, M. D. (2021). Professional'noye zdorov'ye pedagoga [Professional Health of the Teacher]. *Nauchnyy Lider* [Scientific Leader], 15(17), 65–72.
- Danko, O. A., Enygin, D. V., Midova, V. O. et al. (2022). Occupational Burnout In Pedagogical Practice. *Modern Pedagogical Education*, 2, 143–146.
- Diaz, C. The Truth about Teacher Burnout: It's Work Induced Depression. Psych Learning Curve. *American Psychological Association*. Retrieved from <http://psychlearningcurve.org/the-truth-about-teacher-burnout/>

- Dolgova, V. I., Gol'yeva, G. G., Kunilova, A. A. (2016). Emotsional'noye vygoraniye pedagogov kak deformatsiya lichnosti [Emotional Burnout of Teachers as Personality Deformation]. *Sovremennyye naukoymkiye tekhnologii* [Modern High Technologies], 8, 106–110.
- Freudenberger, H. J. (2015). Staff Burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159–165.
- Gaydar, K. M., Mal'yutina, O. P. (2021). Izmeneniya v sindrome professional'nogo vygoraniya prepodavateley vuza v usloviyakh vyzhdenennogo distantsionnogo obucheniya [Changes in The Professional Syndrome Burnout of University Teachers Under Conditions Forced Distance Learning]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya* [Proceedings of Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education], 2, 24–29.
- Hakimova, N. R., Matlash, V. D., Grigor'yeva, Ye.V. (2022). Professional'noye vygoraniye pedagogov v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya [Professional Burnout of Teachers in Conditions of Digitalization of Education]. *Professional'noye obrazovaniye v Rossii i za rubezhom* [Professional Education in Russia and Abroad], 1(45), 169–174. DOI: 10.54509/22203036_2022_1_169.
- Hazi'yeva, E. D. (2022). Problema emotsional'nogo vygoraniya u pedagogov [The Problem of Emotional Burnout of Teachers]. *Academic Research in Educational Sciences* [Academic Research in Educational Sciences], 3(2), 848–855. DOI: 10.24412/2181-1385-2022-2-848-856
- Kmit', K. V., Popov, Yu. V. (2013). Emotsional'noye vygoraniye, ne svyazannoye s professional'nym stressom [Burnout Not Linked to Work-Related Stress]. *Obozreniye psikiatrii i meditsinskoj psikhologii* [V.M. Bekhterev Review of Psychiatry and Medical Psychology], 3, 3–10.
- Korol'kova, Yu. B. (2021). Deformatsii v professional'noy deyatel'nosti pedagogov [Deformations in The Professional Activity of Teachers]. *Professional'nyye predstavleniya* [Professional Submissions], 1, 31–38.
- Kretsan, Z. V., Morozov, YE. V., Semke, L. V. (2020). Parametry lichnosti kak prediktory razvitiya sindroma emotsional'nogo vygoraniya u pedagogov shkoly [Personality Parameters as Predictors of The Burnout Syndrome Development in School Teachers]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye i obshchestvennyye nauki* [Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences], 1(13), 12–25. DOI: 10.21603/2542-1840-2020-4-1-12-25.
- Machynska, N., Derkach, Yu. (2019). Professional Burnout of Teachers: Theoretical and Practical Aspects. *Continuing Professional Education Theory and Practice*, 2(59), 28–34. DOI: 10.28925/1609-8595.2019.2.2834
- Merzlyakova, D. R. (2006). *Vliyaniye professional'nogo "vygoraniya" pedagoga na lichnostnyye kharakteristiki i uspeshnost' uchebnoy deyatel'nosti mladshego shkol'nika* [The Impact of a Teacher's Occupational "Burnout" on the Personal Characteristics and the Efficiency of a Junior School Pupil Learning Process (Abstract of Candidate Dissertation)]. Izhevsk.
- Mikhaylova, A. V., Vlasova, K. M. (2022). Professional'nyye deformatsii i professional'noye vygoraniye pedagogov [Professional Deformations and Professional Burnout of Teachers]. *Pedagogicheskaya perspektiva* [Pedagogical Perspective], 2, 38–44.
- Moroz, Yu. S. (2020). Vliyaniye vygoraniya i poststressa na kachestvo obrazovatel'nogo protsessa [The Impact of Burnout and Post-Stress on the Quality of the Educational Process]. *Molodoy uchenyy* [Young Scientist], 30(320), 251–255.
- Pak, S. N. (2016). Osnovnyye aspekty sindroma professional'nogo vygoraniya pedagogov [The Main Aspects of Professional Burnout Syndrome among Teachers]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern Problems of Science and Education], 6. Retrieved from <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25469>
- Pak, S. N., Nurkulova, M. R., Nurkulova, N. R. (2021). Problemy professional'nogo vygoraniya pedagogov v usloviyakh onlayn-obucheniya [Problems of Professional Burn Out of Teachers in Online Learning]. *Sovremennyye naukoymkiye tekhnologii* [Modern High Technologies], 5, 198–203.
- Perepelkina, N. A. (2017). Professional'noye vygoraniye pedagoga kak prepyatatstvie na puti k professional'noy samorealizatsii [Professional Burnout of a Teacher as an Obstacle to Professional Self-Realization]. *Gumanitarnyy nauchnyy zhurnal* [Humanitarian Scientific Journal], 1, 38–42.

- Pezhemskaia, Yu. S., Smirnova, N. S. (2016). Indeks resursnosti pedagogov s raznym urovnem professional'nogo vygoraniya [The Index of Resource Teachers with Different Levels of Professional Burnout]. *Uchenyye zapiski Sankt-Peterburgskogo imeni V.B. Bobkova filiala Rossiyskoy tamozhennoy akademii* [Scientific Letters of Russian Customs Academy St.-Petrsburg Branch Named After Vladimir Bobkov], 2(58), 96–99.
- Pines, A., Pelman, B., Maslach, C. (1980). Combatting Staff Burn-Out in a Day Care Center: A Case Study. *Child Care Quarterly*, 9, 5–16.
- Sharypova, T. N., Zabeyvorota, M. V. (2019). Sotsial'no-psikhologicheskiye i professional'nyye riski psikhologicheskogo "vygoraniya", kak faktor vozniknoveniya vnutrichnostnogo konflikta [Socio-psychological and Professional Risks of Psychological "Burnout" as a Factor in the Occurrence of Intrapersonal Conflict]. *Alleya nauki* [Alley of Science], 3(30), 237–241.
- Shiryayeva, V. V. (2017). Professional'noye vygoraniye kak komponent professional'noy deformatsii pedagogov dopolnitel'nogo obrazovaniya detey [Professional Burnout as a Component of Professional Deformations Teachers of Supplementary Education]. *Innovatsionnyye proyekty i programmy v obrazovanii* [Innovative Projects and Programs in Education], 5, 22–25.
- Veselova, O. A. (2019). Professional'naya motivatsiya i uroven' emotsional'nogo vygoraniya u pedagogov [Professional Motivation and Level of Emotional Burning Out of Teachers]. *Vestnik nauki i obrazovaniya* [Herald of Science and Education], 18(72), 96–98.
- Vodop'yanova, N. Ye., Gusteleva, A. N., Minin D. S., Ikhiya Afif (2018). Opyt psikhologicheskogo konsul'tirovaniya, oriyentirovannogo na korrektsiyu i profilaktiku professional'nogo vygoraniya uchiteley arabskikh shkol Izrailiya [Consulting Experience Oriented on Burnout Correction and Prevention for Arab Teachers of Israel Schools]. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya* [Bulletin of Tver State University], 2. 56–69.
- Vodop'yanova, N. Ye., Starchenkova Ye. S. (2020). *Sindrom vygoraniya. Diagnostika i profilaktika* [Burnout Syndrome. Diagnosis and Prevention]. M.: Yuayt.

Received 10.05.2022

Accepted 22.06.2022

For citation: Pazukhina S. V. Psychological and Social Causes of The Professional and Personal Burnout of a Modern School Teacher.— *South-Russian Journal of Social Sciences*. 2022. Vol. 23. No. 2. Pp. 129-145.

© 2022 by the author(s). This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).