Л. Н. Молчанова, Л. Н. Малихова, А. Н. Лежепёков

Влияние стресс-преодолевающего поведения на эмоциональное выгорание педагогов, работающих с детьми, имеющими особые образовательные потребности

В связи с интенсификацией профессиональной деятельности, ускорением темпа жизни современного человека все более актуальной становится проблема взаимосвязи стресс-преодолевающего поведения и эмоционального выгорания и выработки копинг-ресурсов личности. Имеется довольно ограниченное количество научных работ, посвященных изучению проблемы преодоления педагогами, работающими с детьми, имеющими особые образовательные потребности, эмоционального выгорания, сохранения и выработки копинг-ресурсов личности.

В исследовании приняли участие педагоги Областного казенного общеобразовательного учреждения «Курская школа-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья» (32 человека). Для сбора данных использовались наблюдение и беседа, а также стандартизированные методики для диагностики эмоционального выгорания педагогов и стратегий стресс-преодолевающего поведения. С целью обработки результатов применяли методы математико-статистического анализа.

Педагоги, предпочитающие неконструктивное преодоление профессиональных трудностей, неадекватно ограничивают диапазон и интенсивность включения эмоций в профессиональное общение («Неадекватное эмоциональное избирательное реагирование»: $\bar{X}_{\text{ср.}} \pm \sigma = 16,40 \pm 6,64$), стремятся облегчить или сократить профессиональные обязанности, требующие эмоциональных затрат («Редукция профессиональных обязанностей»: $\bar{X}_{\text{ср.}} \pm \sigma = 16,93 \pm 7,83$). Они в большей степени, чем педагоги, использующие конструктивное преодоление, осознают психотравмирующие факторы профессиональной деятельности ($\bar{X}_{\text{ср.эрг.1}} \pm \sigma = 45,87 \pm 27,91$; $\bar{X}_{\text{ср.эрг.2}} = 25,53 \pm 19,69$; $U_{\text{эмп.}} = 74,50^{**}$ при $p = 0,045$), испытывают эмоциональную опустошенность и усталость ($\bar{X}_{\text{ср.эрг.1}} \pm \sigma = 50,73 \pm 28,10$; $\bar{X}_{\text{ср.эрг.2}} = 30,06 \pm 20,48$; $U_{\text{эмп.}} = 72,00^{**}$ при $p = 0,036$). Выявлены положительные корреляционные взаимосвязи неконструктивного преодоления («Агрессивные действия») со всеми фазами эмоционального выгорания («Напряжение»: $r = 0,61$ при $p = 0,000$; «Резистенция» $r = 0,47$ при $p = 0,000$; «Истощение»: $r = 0,60$ при $p = 0,000$). Эмпирически доказано, что агрессивные действия, направленные на окружающих, как непродуктивная копинг-стратегия, способствует появлению разочарования и неудовлетворенности работой, потери профессионального интереса. Другими словами, переживаемый педагогами профессиональный стресс превышает их копинг-ресурсы, а защитно-адаптационный механизм стресс-преодолевающего поведения реализуется на уровне психологической защиты.

Ключевые слова: стресс-преодолевающее поведение, копинг-стратегии, эмоциональное выгорание, педагоги, дети с особыми образовательными потребностями

Ссылка для цитирования:

Молчанова Л. Н., Малихова Л. Н., Лежепёков А. Н. Влияние стресс-преодолевающего поведения на эмоциональное выгорание педагогов, работающих с детьми, имеющими особые образовательные потребности // Перспективы науки и образования. 2020. № 2 (44). С. 317-326. doi: 10.32744/pse.2020.2.25

L. N. MOLCHANOVA, L. N. MALIKHOVA, A. N. LEZHEPEKOV

Influence of stress-overcoming behavior on the emotional burning out of teachers working with special educational needs children

The issue of the stress overcomes the behavior and emotional burnout and develop coping resources of the individual is becoming increasingly important due to the intensification of the professional activity, the accelerated pace of modern life. There is a rather limited number of scientific works devoted to studying the problem of overcoming by teachers working with children with special educational needs, emotional burnout, preservation and development of personal copying resources.

Teachers of the Regional state educational institution "Kursk boarding school for children with disabilities" took part in the study. Observation and conversation, as well as standardized methods for diagnosing teachers' burnout and stress-coping strategies, were used to collect data. Methods of mathematical-statistical analysis were used to process the results.

Teachers who prefer the unconstructive overcoming of professional difficulties inadequately limit the range and intensity of the inclusion of emotions in professional communication ("Inadequate emotional selective response": $\bar{X}_{avg.} \pm \sigma = 16.40 \pm 6.64$), seek to facilitate or reduce professional duties that require emotional costs ("Reduction of professional duties": $\bar{X}_{avg.} \pm \sigma = 16.93 \pm 7.83$). They are more likely than teachers, using constructive overcoming aware of stressful factors of professional activity, experiencing emotional emptiness and fatigue ($\bar{X}_{avg. 1.} \pm \sigma = 45.87 \pm 27.91$; $\bar{X}_{avg. 2.} = 25.53 \pm 19.69$; $U_{emp.} = 74.50$ ** at $p = 0.045$). Positive correlation relationships of unconstructive overcoming ("Aggressive actions") with all phases of emotional burnout Identified ("Stress": $r = 0.61$ for $p = 0,000$; "Resistance" $r = 0.47$ for $p = 0,000$; "Depletion": $r = 0.60$ for $p = 0,000$). It is empirically proven that aggressive actions aimed at others, as an unproductive coping strategy, contribute to the appearance of frustration and dissatisfaction with work, loss of professional interest. In other words, teachers do not have the coping resources to deal with the emotional burnout, and the protective and adaptive mechanism of stress-overcoming behavior is implemented at the level of psychological protection.

Key words: stress-overcoming behavior, coping strategies, emotional burnout, teachers, children with special educational needs

For Reference:

Molchanova, L. N., Malikhova, L. N., & Lezhepekov, A. N. (2020). Influence of stress-overcoming behavior on the emotional burning out of teachers working with special educational needs children. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 44 (2), 317-326. doi: 10.32744/pse.2020.2.25

Введение

В связи с интенсификацией профессиональной деятельности, ускорением темпа жизни современного человека все более актуальной становится проблема исследования стратегий преодоления различных профессиональных стрессов, в том числе эмоционального выгорания. На сегодняшний день не существует его общепринятого определения. В научной литературе эмоциональное выгорание рассматривают и как состояние физического, эмоционального и умственного истощения личности, обусловленное взаимоотношениями между профессионалом и его клиентом [11; 19], и как результат неконструктивного преодоления профессионального стресса [4], и как процесс постепенной утраты эмоциональных, когнитивных и физических ресурсов в результате реализации всех трех стадий стресса: напряжения, резистенции и истощения [2]. Преимущественно оно проявляется в виде эмоциональной усталости и опустошенности когнитивных и физических ресурсов, снижения самооценки профессиональной компетентности в профессиях помогающего типа [4; 8; 9; 19] и объясняется их специфическими условиями и содержанием (интенсивностью, продолжительностью и сложностью межличностного общения, разновозрастным контингентом клиентов, остротой их проблем и т.д.). Согласно модели «консервации» ресурсов S.E. Hobfoll и J. Freedy (1993) оно возникает в результате процесса постоянной потери ресурсов с невозможностью их своевременного восстановления [17]. Н.Е. Водопьянова (2014) также считает, стадии его развития обусловлены деструкцией «ресурсной базы противодействия», состоящей из психологических ресурсов профессионально-личностного развития, устойчивости и преодоления профессиональных трудностей [4].

В последнее десятилетие в отечественных и зарубежных исследованиях отмечается повышенный интерес к эмоциональному выгоранию педагогов, работающих с детьми, имеющими особые образовательные потребности [5; 7; 8; 14]. К числу факторов его возникновения зарубежные авторы (N.C. Brunsting, M.A. Sreckovic, K.L. Lane, 2014) относят педагогический опыт, инвалидность ученика, ролевые конфликты, ролевую неопределенность, отсутствие административной поддержки [14]. В сравнении с учителями общеобразовательных школ, выгорающие педагоги системы специального образования демонстрируют физическую и вербальную агрессию, раздражение и в большей степени ему подвержены [7]. Т.П. Емельянова и Е.И. Шуралева (2018) утверждают, что для них характерны ригидность мышления и поведения, меньшая контактность и при этом большая зависимость от окружающих, затруднения в поддержании партнерских взаимоотношений, недостаточную ясность жизненных и профессиональных ориентиров [5]. Все это актуализирует проблему сохранения и выработки копинг-ресурсов личности и стресс-преодолевающего поведения педагогов, подверженных эмоциональному выгоранию и работающих с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Следует отметить, что в настоящее время имеется довольно ограниченное количество научных работ, посвященных ее изучению [8].

Стресс-преодолевающее поведение рассматривается в различных «ресурсных» моделях [1; 4]. По мнению Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой (2001) оно представлено как конструктивное с использованием таких продуктивных копинг-стратегий, как: асертивные действия, вступление в социальный контакт, поиск социальной поддержки определяют и неконструктивное преодоление, предусматривающее реализацию

таких копинг-стратегий, как: осторожные, импульсивные, манипулятивные (непрямые), асоциальные, агрессивные действий и избегание [10]. Защитно-адапционный механизм, лежащий в основе стресс-преодолевающего поведения «ресурсной» модели, предложенной М.В. Богдановой (2013), поэтапно реализуется на четырех уровнях. На первом уровне личностные ресурсы обеспечивают адаптационную базу и устойчивость к незначительным жизненным трудностям. Вместе с тем для этого уровня уже характерны психосоматические расстройства и иммунные нарушения в виде эмоционального выгорания. Второй уровень (психологическая защита) представлен нарастанием конструктивности, первичной и вторичной защитой. Третий уровень (совладание) обеспечивается неконструктивными, смешанными и конструктивными копингами, а четвертый (самоизменение) – ресурсами резилентности, саморегуляции и личностного роста [1].

В этой связи в качестве объекта исследования рассматривали эмоциональное выгорание педагогов, работающих с детьми, имеющими особые образовательные потребности, а предмета – влияние стресс-преодолевающего поведения на его возникновение.

Материалы и методы

Исследование состоялось на базе Областного казенного общеобразовательного учреждения «Курская школа-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья». В нем приняли участие 32 педагога женского пола в возрасте $37,5 \pm 3,9$ лет, имеющих стаж профессиональной деятельности от 5 до 18 лет. В пакет психодиагностических методик вошли опросники: «Эмоциональное выгорание» (В.В. Бойко) [3], «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» («Strategic Approach to Coping Scale (SACS)» С. Хобфолл (1994)) (адаптированный Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой, 2001) [10]. Для обработки результатов использовали математико-статистические методы: описательную статистику, сравнительный (критерий U-Манна-Уитни), корреляционный (r-Спирмена) и регрессионный виды анализа, реализованные с помощью программного обеспечения («Statistica 11.0»). Все педагоги были проинформированы о целях исследования, правиле конфиденциальности и дали добровольное согласие на свое участие.

Результаты исследования и их обсуждение

Исследование эмоционального выгорания педагогов, работающих с детьми, имеющими особые образовательные потребности, осуществлялось с помощью опросника «Эмоциональное выгорание» (В.В. Бойко) [3] и указало на следующие результаты (см. таблицы 1, 2).

Полученные результаты свидетельствуют о складывающейся симптоматике эмоционального выгорания педагогов, работающих с детьми, имеющими особые образовательные потребности (см. таблицу 2), и его формировании: показатель по шкале «Итоговый показатель выгорания»: $\text{Хср.} \pm \sigma x = 128,53 \pm 65,70$, а также таких его фаз, как «Резистенция»: $\text{Хср.} \pm \sigma x = 53,72 \pm 20,22$ и «Истощение»: $\text{Хср.} \pm \sigma x = 39,75 \pm 26,13$ (см. таблицу 1). Для педагогов характерны усиливающиеся осознание влияния психотравмирующих факторов профессиональной деятельности, эмоциональная невключенность в общении

с родными и близкими, стремление облегчить или уменьшить объем должностных обязанностей, связанных с эмоциональными затратами, невозможности эмоциональной помощи детям, а также психосоматические и психовегетативные проблемы.

Таблица 1

Средние значения показателей фаз эмоционального выгорания педагогов

Наименование показателя	Хср. $\pm \sigma x$	Хпорог.			качественный
		Фаза не сформировавшаяся	Фаза в стадии формирования	Фаза сформировавшаяся	
Напряжение	35,06 $\pm$ 25,65	36 и менее баллов	37-60 баллов	61 и более баллов	Несформировавшаяся
Резистенция	53,72 $\pm$ 20,22	36 и менее баллов	37-60 баллов	61 и более баллов	В стадии формирования
Истощение	39,75 $\pm$ 26,13	36 и менее баллов	37-60 баллов	61 и более баллов	В стадии формирования
Итоговый показатель выгорания	128,53 $\pm$ 65,70	108 и менее	111-180 баллов	183 и более	В стадии формирования

Таблица 2

Средние значения показателей симптомов фаз эмоционального выгорания педагогов

Наименование показателя	Хср. $\pm \sigma x$	Хпорог.			качественный
		Симптом не сложившийся	Симптом складывающийся	Симптом сложившийся	
Переживание психотравмирующих обстоятельств	12,25 $\pm$ 8,46	9 и менее баллов	10-15 баллов	16-20 баллов	складывающийся
Неудовлетворенность собой	7,50 $\pm$ 5,45	9 и менее баллов	10-15 баллов	16-20 баллов	не сложившийся
«Загнанность в клетку»	7,38 $\pm$ 8,98	9 и менее баллов	10-15 баллов	16-20 баллов	не сложившийся
Тревога и депрессия	7,94 $\pm$ 8,45	9 и менее баллов	10-15 баллов	16-20 баллов	не сложившийся
Неадекватное эмоциональное избирательное реагирование	15,91 $\pm$ 6,42	9 и менее баллов	10-15 баллов	16-20 баллов	сложившийся
Эмоционально-нравственная дезориентация	12,91 $\pm$ 6,94	9 и менее баллов	10-15 баллов	16-20 баллов	складывающийся
Расширение сферы экономики эмоций	10,28 $\pm$ 9,84	9 и менее баллов	10-15 баллов	16-20 баллов	складывающийся
Редукция профессиональных обязанностей	14,63 $\pm$ 7,16	9 и менее баллов	10-15 баллов	16-20 баллов	складывающийся
Эмоциональный дефицит	8,84 $\pm$ 6,35	9 и менее баллов	10-15 баллов	16-20 баллов	не сложившийся
Эмоциональная отстраненность	10,09 $\pm$ 6,43	9 и менее баллов	10-15 баллов	16-20 баллов	складывающийся
Личностная отстраненность (деперсонализация)	10,72 $\pm$ 10,03	9 и менее баллов	10-15 баллов	16-20 баллов	складывающийся
Психосоматические и психовегетативные нарушения	10,09 $\pm$ 8,16	9 и менее баллов	10-15 баллов	16-20 баллов	складывающийся

Диагностика стресс-преодолевающего поведения педагогов осуществлялась с помощью опросника «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» («Strategic Approach to Coping Scale (SACS)» С. Хобфолл (1994)» (адаптированный Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой, 2001) [10] и засвидетельствовала умеренную выраженность таких копинг-стратегий, как «Ассертивные действия» ($\bar{X}_{\text{ср.}} \pm \sigma = 19,53 \pm 3,55$), «Вступление в социальный контакт» ($\bar{X}_{\text{ср.}} \pm \sigma = 23,41 \pm 3,55$), «Поиск социальной поддержки» ($\bar{X}_{\text{ср.}} \pm \sigma = 23,59 \pm 3,65$), «Осторожные действия» ($\bar{X}_{\text{ср.}} \pm \sigma = 22,78 \pm 3,75$), «Импульсивные действия» ($\bar{X}_{\text{ср.}} \pm \sigma = 17,66 \pm 4,03$), «Избегание» ($\bar{X}_{\text{ср.}} \pm \sigma = 17,44 \pm 4,18$), «Манипулятивные действия» ($\bar{X}_{\text{ср.}} \pm \sigma = 18,28 \pm 4,19$), «Агрессивные действия» ($\bar{X}_{\text{ср.}} \pm \sigma = 15,22 \pm 5,42$). Таким образом, педагоги активны и последовательны в отстаивании своих интересов, уважают интересы окружающих людей, готовы поделиться с ними своими переживаниями. Они склонны тщательно взвешивать все возможные варианты решений проблемы, стремятся избежать риска и конфликтной ситуации.

В зависимости от выраженности общего индекса конструктивности стратегий стресс-преодолевающего поведения, выявленного с помощью опросника «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» («Strategic Approach to Coping Scale (SACS)» С. Хобфолл (1994)» (адаптированный Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой, 2001) [10], из числа участников исследования были сформированы две экспериментальные группы: ЭГ1 – с низкой ($n=15$ чел.) и ЭГ2 – со средней степенью ($n=15$ чел.) конструктивности поведения.

Изучение особенностей эмоционального выгорания педагогов с различным уровнем конструктивности стратегий стресс-преодолевающего поведения реализовано с использованием непараметрического критерия U- Манна-Уитни. У педагогов ЭГ1 диагностированы следующие сложившиеся симптомы сформировавшейся фазы «Резистенция» ($\bar{X}_{\text{ср.}} \pm \sigma = 60,27 \pm 21,15$): «Неадекватное эмоциональное избирательное реагирование» ($\bar{X}_{\text{ср.}} \pm \sigma = 16,40 \pm 6,64$), «Редукция профессиональных обязанностей» ($\bar{X}_{\text{ср.}} \pm \sigma = 16,93 \pm 7,83$). Остальные симптомы находятся в стадии формирования, за исключением несформировавшегося симптома «Неудовлетворенность собой». Таким образом, педагоги неадекватно ограничивают диапазон и интенсивность включения эмоций в профессиональное общение, стремятся облегчить или сократить профессиональные обязанности, требующие эмоциональных затрат.

У педагогов ЭГ2 среди складывающихся симптомов наблюдаются «Переживание психотравмирующих обстоятельств» фазы «Напряжение», «Неадекватное эмоциональное избирательное реагирование» ($\bar{X}_{\text{ср.}} \pm \sigma = 15,47 \pm 6,39$), «Эмоционально-нравственная дезориентация» ($11,53 \pm 6,31$) и «Редукция профессиональных обязанностей» ($\bar{X}_{\text{ср.}} \pm \sigma = 12,59 \pm 6,01$) фазы «Резистенция». Фаза «Резистенция» находится в стадии формирования ($\bar{X}_{\text{ср.}} \pm \sigma = 47,94 \pm 18,02$), в то время, как стадии «Напряжение» и «Истощение» являются не сформированными ($\bar{X}_{\text{ср.}} \pm \sigma = 25,53 \pm 19,69$; $\bar{X}_{\text{ср.}} \pm \sigma = 30,06 \pm 20,48$ соответственно). Таким образом, педагоги демонстрируют сопротивление влиянию психотравмирующих обстоятельств профессиональной деятельности: склонны выполнять свои обязанности в зависимости от настроения и субъективного предпочтения, проявляя неадекватную эмоциональную реакцию в межличностных отношениях в виде «экономии» эмоций и ограничения эмоциональной отдачи.

Вместе с тем в зависимости от уровня (низкий/средний) конструктивности стресс-преодолевающего поведения педагогов статистическая достоверность различий в выраженности симптомов и фаз их эмоционального выгорания является более высокой при его низком уровне по следующим шкалам: «Тревога и депрессия»

($\bar{X}_{\text{ср.г.1}} \pm \sigma = 12,80 \pm 9,29$; $\bar{X}_{\text{ср.г.2}} \pm \sigma = 3,65 \pm 4,58$; $U_{\text{эмп.}} = 52,50^{**}$ при $p = 0,004$) и «Личностная отстраненность (деперсонализация)» ($\bar{X}_{\text{ср.г.1}} \pm \sigma = 15,13 \pm 10,38$; $\bar{X}_{\text{ср.г.2}} \pm \sigma = 6,82 \pm 8,13$; $U_{\text{эмп.}} = 62,00^{*}$ при $p = 0,013$), «Напряжение» ($\bar{X}_{\text{ср.г.1}} \pm \sigma = 45,87 \pm 27,91$; $\bar{X}_{\text{ср.г.2}} \pm \sigma = 25,53 \pm 19,69$; $U_{\text{эмп.}} = 74,50^{**}$ при $p = 0,045$) и «Истощение» ($\bar{X}_{\text{ср.г.1}} \pm \sigma = 50,73 \pm 28,10$; $\bar{X}_{\text{ср.г.2}} \pm \sigma = 30,06 \pm 20,48$; $U_{\text{эмп.}} = 72,00^{**}$ при $p = 0,036$). Таким образом, педагоги, работающие с детьми, имеющими особые образовательные потребности, предпочитающие неконструктивное преодоление профессиональных трудностей в большей степени осознают психотравмирующие факторы профессиональной деятельности, испытывают эмоциональную опустошенность и усталость. Чувство неудовлетворенности работой, которая утрачивает социальную значимость, сопровождается проявлениями ситуативной или личностной тревоги и разочарования. Наблюдается полная или частичная утрата интереса к субъекту профессиональной деятельности – детям и коллегам.

Использование процедуры корреляционного анализа r–Спирмена зафиксировало наличие положительно направленных корреляционных взаимосвязей умеренной и средней выраженности показателя копинг-стратегии «Агрессивные действия» с показателями фаз эмоционального выгорания: «Напряжение» ($r = 0,61$ при $p = 0,000$), «Резистенция» ($r = 0,47$ при $p = 0,000$) и «Истощение» ($r = 0,60$ при $p = 0,000$), а также с показателями его симптомов: «Тревога и депрессия» ($r = 0,74$ при $p = 0,000$), «Редукция профессиональных обязанностей» ($r = 0,44$ при $p = 0,010$), «Эмоциональная отстраненность» ($r = 0,46$ при $p = 0,007$), «Личностная отстраненность (деперсонализация)» ($r = 0,61$ при $p = 0,000$), «Психосоматические и психовегетативные нарушения» ($r = 0,56$ при $p = 0,001$). Индекс конструктивности стресс-преодолевающего поведения отрицательно коррелирует с показателями фаз эмоционального выгорания: «Напряжение» ($r = -0,40$ при $p = 0,043$) и «Истощение» ($r = -0,40$ при $p = 0,023$). При этом корреляционные взаимосвязи продуктивных копинг-стратегий с эмоциональным выгоранием педагогов не выявлены.

Полученные результаты согласуются с результатами ранее проведенных отечественных и зарубежных исследований [1; 6; 13]. Так в исследовании М.В. Богдановой (2013) доказана связь эмоционального выгорания педагогов с непродуктивными копинг-стратегиями в преодолении профессиональных стрессов [1]. А.А. Киселевой и др. (2019) выявлено наличие положительных корреляционных взаимосвязей «Эмоционального истощения» с такими непродуктивными копинг-стратегиями, как «Конфронтация», «Дистанцирование» и «Бегство-избегание», «Деперсонализации» – с копинг-стратегией «Конфронтация» у педагогов со стажем профессиональной деятельности до трех лет [6]. При этом диагностирован сравнительно низкий уровень их эмоционального выгорания. Вместе с тем, в отличие от полученных нами результатов, педагоги, чей стаж профессиональной деятельности составил свыше трех лет, демонстрируют высокую выраженность продуктивных копинг-стратегий («Самоконтроль» и «Планирование решения проблем») и их положительную корреляционную взаимосвязь с выгоранием [6]. Сравнительное исследование взаимосвязи копинг-стратегий с эмоциональным выгоранием у учителей Франции, работающих с детьми с РАС в различных условиях окружающей среды (обычный класс в обычной школе, специализированный класс в обычной школе и специализированное учреждение), засвидетельствовало следующие результаты [13]. Так у учителей специализированного учреждения «эмоциональное истощение» отрицательно коррелирует с инструментальной поддержкой и положительно с эмоционально-ориентированными копинг-стратегиями (23% диспер-

сии), «деперсонализация» отрицательно взаимосвязана с поддержкой со стороны медицинских работников и от друзей (13% дисперсии), а «редукция личных достижений» – с эмоционально-ориентированными стратегиями (5% дисперсии). В отличие от учителей специализированной школы, у учителей специализированного класса обычной школы выявлены положительные корреляционные взаимосвязи эмоционального истощения с эмоциональной и инструментальной поддержкой, эмоционально-ориентированными копингами (39% дисперсии), деперсонализации – с восприятием стресса как вызова, семейной поддержкой и эмоционально-ориентированными копингами (26% дисперсии), а редукции личных достижений – с удовлетворенностью социальной поддержкой (5% дисперсии). Согласно авторам исследования (E. Boujut, A. Dean, A. Grouselle, E. Carpe), полученные результаты свидетельствуют о том, что учителя специализированных школ и классов обладают адаптационным потенциалом в связи с наличием специального образования и профессионального опыта [13].

Изучение влияния стратегий стресс-преодолевающего поведения на эмоциональное выгорание педагогов, работающих с детьми, имеющими особые образовательные потребности, осуществлялось с помощью множественного регрессионного анализа (обратного пошагового метода). Эмпирически доказано, что копинг-стратегия «Агрессивные действия» обеспечивает появление таких симптомов эмоционального выгорания, как «Тревога и депрессия» ($\beta = 0,892$ при $p = 0,0007$; $R = 0,77$; $F = 3,59$; КМД = 0,60; $df = 9,22$) и «Личностная отстраненность (деперсонализация)» ($\beta = 0,727$ при $p = 0,008$; $R = 0,71$; $F = 2,52$; КМД = 0,51; $df = 9,22$). При этом симптом «Тревога и депрессия» является не сложившимся. Таким образом, агрессивные действия, направленные на окружающих, как неконструктивное преодоление педагогами эмоционального выгорания, способствует проявлению его симптоматики в виде разочарования и неудовлетворенности работой, потери профессионального интереса, что указывает на научную новизну полученных результатов.

Заключение

Таким образом, эмпирически доказано, что педагоги, работающие с детьми, имеющими особые образовательные потребности, обладают продуктивными копинг-стратегиями, но при этом демонстрируют и высокий уровень эмоционального выгорания, возникновение которого обеспечивается агрессивными действиями. Очевидно, имеющиеся копинг-ресурсы не позволяют им преодолеть эмоциональное выгорание, что указывает (по М.М. Богдановой [1]) на реализацию второго уровня защитно-адаптационного механизма стресс-преодолевающего поведения, характеризующегося нарастанием конструктивности и психологической защиты от профессиональных трудностей и самоизменения. Вместе с тем противостояние и преодоление эмоционального выгорания в профессиональной среде возможно [4]. Как считает Н.Е. Водопьянова [4] неудовлетворенность профессиональной самореализаций может способствовать расширению репертуара стресс-преодолевающего поведения, актуализировать ресурсы личностного роста, то есть перейти к совладанию и самоизменению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богданова М.В. Место копингов в системе жизнеобеспечения личности // Психология стресса и совладающего поведения: Материалы III Международной научно-практической конференции. Кострома, 2013. Т. 1. С. 80–81.
2. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб.: «Питер», 1999. 350 с.
3. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 336 с.
4. Водопьянова Н.Е. Ресурсное обеспечение противодействия профессиональному выгоранию субъектов труда (на примере специалистов «субъект-субъектных» профессий): автореф. дис. ...д-ра психол. наук. СПб., 2014. 49 с.
5. Емельянова Т.П., Шуралева Е.И. Личностные факторы эмоционального выгорания педагогов коррекционной школы // Горизонты гуманитарного знания. Психология. 2018. № 5. С.67-84.
6. Киселева А.А., Козлов В. В., Кузьмин М. Ю. Особенности связи копинг-стратегий и профессионального выгорания у педагогов с разным стажем // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. 2019. Т. 27. С. 45–57. <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2019.27.45>.
7. Куприянчук Е.В. Особенности профессионального эмоционального выгорания у специальных педагогов: сравнительный контекст // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 10 (66). С. 660-669.
8. Молчанова Л.Н., Кузнецова А.А. Рефлексивно-смысловая регуляция состояния психического выгорания у педагогов специального коррекционного образовательного учреждения и оценивание ее эффективности // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 212-228. <https://doi.org/10.32744/pse.2019.2.16>
9. Молчанова Л.Н. Состояние психического выгорания у педагогов высшей школы в контексте профессиональной успешности // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 348. С.128-132.
10. Опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» С. Хобфолл (1994)» (адаптированный Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой (2001). URL: https://studopedia.ru/11_129688_oprosnik-strategii-preodoleniya-stressovih-situatsiy-Strategic-Approach-to-Coping-Scale-SACS-s-hobfoll-.html (дата обращения: 1.01.2020).
11. Орёл В.Е. Синдром эмоционального выгорания личности. М.: Институт психологии РАН, 2005. 330 с.
12. Bettini E.A., Cheyney K., Wang J., Leko C. Job Design: An Administrator's Guide to Supporting and Retaining Special Educators Intervention in School and Clinic, 2015, no. 50 (4), pp. 221-225.
13. Boujut, E., Dean, A., Grouselle, A., Cappe, E. Comparative Study of Teachers in Regular Schools and Teachers in Specialized Schools in France, Working with Students with an Autism Spectrum Disorder: Stress, Social Support, Coping Strategies and Burnout. Journal of autism and developmental disorders. 2016, Vol. 46, no 9, pp. 2874-2889. DOI: 10.1007/s10803-016-2833-2.
14. Brunsting, N.C., Sreckovic, M.A., Lane K.L. Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. Education and Treatment of Children. 2014, no. 37 (4), pp. 681-711.
15. Hobfoll S. E., Lerman M. Personal relationships, personal attitudes, and stress esistance: mothers reactions to the child's illness. American Journal of Community Psychology, 1989, no. 16, pp. 565–589.
16. Maslach C. Burnout. The Cost of Caring. Englewood Cliffs; Prentice – Hall; 1982. 177 p.

REFERENCES

1. Bogdanova M.V. The place of copings in the life-support system of an individual. *Psychology of stress and coping behavior: Materials of the III International Scientific and Practical Conference*. Kostroma, 2013, vol. 1, pp. 80–81 (in Russian).
2. Boyko V.V. Syndrome of "emotional burnout" in professional communication. Saint-Petersburg, Peter Publ., 1999. 350 p. (in Russian).
3. Vodopyanova N. E. Psychodiagnosis of stress. Saint-Petersburg, Peter Publ., 2009. 336 p. (in Russian).
4. Vodopyanova N.E. Resource support for counteracting professional burnout of labor subjects (by the example of specialists from "subject-subject" professions): abstract Diss. Dr. Psychol. Sci., Saint-Petersburg, 2014. 49 p.
5. Emelyanova T.P, Shuraleva E.I. Personal factors of emotional burnout of teachers of the correctional school. *Horizons of humanitarian knowledge. Psychology*, 2018, no 5, pp. 67-84 (in Russian).
6. Kiseleva A.A., Kozlov V.V., Kuzmin M.Yu. Features Communications coping strategies and professional burnout among teachers with different experience. *Proceedings of the Irkutsk State University. Series Psychology*. 2019, vol. 27, pp. 45–57. doi: 10.26516/2304-1226.2019.27.45. (in Russian).
7. Kupriyanchuk E.V. Features of professional emotional burnout in special teachers: a comparative context. *Modern scientific research and innovation*, 2016, no. 10 (66), pp. 660-669 (in Russian).
8. Molchanova L. N., Kuznetsova A. A. Reflexive and semantic regulation of the mental burnout condition among teachers of a special correctional educational institution and evaluation of its effectiveness. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 2019, vol. 38 (2), pp. 212-228. doi: 10.32744/pse.2019.2.16 (in Russian).
9. Molchanova L.N. The state of mental burnout among high school teachers in the context of professional success. *Tomsk State University Bulletin*, 2011, no. 348, pp. 128-132 (in Russian).

10. Questionnaire "Strategic Approach to Coping Scale (SACS)" S. Hobfall (1994) " (adapted by N. E. Vodopyanova, E. S. Starchenkova (2001)). Available at: <https://studopedia.ru/> (accessed 1 January 2020).
11. Orel V.E. Syndrome mental burnout personality. Moscow, Institute of Psychology, RAS Publ., 2005, p. 330 (in Russian).
12. Bettini E.A., Cheyney K., Wang J., Leko C. Job Design: An Administrator's Guide to Supporting and Retaining Special Educators. *Intervention in School and Clinic*, 2015, no. 50 (4), pp. 221-225.
13. Boujut, E., Dean, A., Grouselle, A., Cappe, E. Comparative Study of Teachers in Regular Schools and Teachers in Specialized Schools in France, Working with Students with an Autism Spectrum Disorder: Stress, Social Support, Coping Strategies and Burnout. *Journal of autism and developmental disorders*. 2016, vol. 46, no 9, pp. 2874-2889. DOI: 10.1007/s10803-016-2833-2.
14. Brunsting, N.C., Sreckovic, M.A., Lane K.L. Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children*, 2014, no. 37 (4), pp. 681-711.
15. Hobfoll S. E., Lerman M. Personal relationships, personal attitudes, and stress resistance: mothers reactions to the child's illness. *American Journal of Community Psychology*, 1989, no 16, pp. 565-589.
16. Maslach C. Burnout. The Cost of Caring. Englewood Cliffs; Prentice – Hall; 1982. 177 p.

Информация об авторе
Молчанова Людмила Николаевна
(Россия, Курск)

Доцент, доктор психологических наук, профессор
кафедры психологии здоровья и нейропсихологии
Курский государственный медицинский университет
E-mail: molchanowa.liuda@yandex.ru
ORCID: 0000-0001-6309-1825
Scopus ID: 57205469895

Малихова Лариса Николаевна
(Россия, Курск)

Аспирант кафедры психологии здоровья и
нейропсихологии
Курский государственный медицинский университет
E-mail: lnmalihova@yandex.ru

Лежепёков Алексей Николаевич
(Россия, Курск)

Директор
Школа-интернат для детей с ограниченными
возможностями здоровья № 3 г. Курска
E-mail: alexeil25@mail.ru

Information about the authors
Lyudmila N. Molchanova
(Russia, Kursk)

Assistant Professor, Doctor of Psychology, Professor
of the Department of Health Psychology and
Neuropsychology
Kursk State Medical University
E-mail: molchanowa.liuda@yandex.ru
ORCID ID: 0000-0001-6309-1825
Scopus ID: 57205469895.

Larisa N. Malikhova
(Russia, Kursk)

Graduate student of the Department of Health
Psychology and Neuropsychology
Kursk State Medical University
E-mail: lnmalihova@yandex.ru

Aleksey N. Lezhepekov
(Russia, Kursk)

Director
Boarding School for Children with Disabilities No. 3
E-mail: alexeil25@mail.ru