УДК 159.9.075

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОГРАММЫ ПСИХОПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)

Е.Ю. Брель (Москва, Россия)
М.М. Защиринский (Санкт-Петербург, Россия)

Аннотация

Проблема и цель. В статье рассматриваются вопросы моделирования программ психопрофилактики эмоционального выгорания педагогов общеобразовательных и специальных (коррекционных) школ. Широкий спектр существующих профилактических подходов и их разнородная эффективность ставят задачу определения мишеней психологического воздействия на основе доказательного подхода.

Цель статьи – на основе эмпирического исследования факторов и структуры выгорания представить модель модульной программы психопрофилактики выгорания, адресованной отдельным категориям педагогов.

Методология и методы исследования. Методологическую основу работы составили концепция профессионального выгорания (модель требований и ресурсов работы JD-R, трехкомпонентная модель К. Маслач), современные подходы к моделированию профилактических программ[1]. Эмпирическое исследование проведено на выборке педагогов общеобразовательных и специальных (коррекционных) школ. Использовались опросники «Профессиональное выгорание» Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой, «Диагностика эмоционального выгорания личности» В.В. Бойко, опросник «Синдром выгорания» А.А. Рукавишникова, экспресс-методика оценки социально-психологического климата и авторский вопросник удовлетворенности профессиональной деятельностью. Статистическая обработка включала корреляционный, множественный регрессионный, факторный и дисперсионный анализ (ANOVA).

Результаты. На основе результатов корреляционного и регрессионного анализа построено дерево решений и разработана модель модульной программы психопрофилактики эмоционального выгорания, дифференцированной по типу школы, должности и возрасту. Психопрофилактическая программа включает семь адресных модулей с маршрутизатором участников и встроенной системой оценки эффективности.

Заключение. Разработана дифференцированная программа, опирающаяся на статистически обоснованные мишени и учитывающая гетерогенность педагогических коллективов. Она включает маршрутизацию и систему контроля эффективности воздействия. Дальнейшие исследования целесообразно направить на лонгитюдную верификацию модели и ее адаптацию к различным форматам образовательного процесса.

Ключевые слова: *профессиональное выгорание, педагоги, психопрофилактика, модульная программа психопрофилактики, моделирование программ психопрофилактики выгорания.*

Брель Елена Юрьевна – доктор психологических наук, профессор, руководитель Федерального ресурсного центра психологической службы в системе высшего образования, Российская академия образования (Москва); ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7737-8058; e-mail: brelelena@mail.ru
Защиринский Максим Михайлович – самостоятельный исследователь, психолог ИКЦ «Психометрика (Санкт-Петербург); ORCID: https://orcid.org/0009-0002-3360-6917; e-mail: selzo21max@mail.ru

Постановка проблемы. Профессиональное выгорание педагогов рассматривается как медико-социальная и психолого-педагогическая проблема[2]. В России, по данным опросов 2020–2025 гг., около 75 % педагогов демонстрируют выраженные симптомы выгорания, а 38 % находятся в острой фазе [Курбатова, 2026]. К факторам риска относят бюрократическую нагрузку системы образования, низкую самоэффективность педагогов, дефицит социальной поддержки и дисбаланс требований и ресурсов рабочей среды [Bakker, Demerouti, 2017; Резванова, 2026]. Несмотря

[1] Хухлаева О.В. и др. Модель работы по профилактике синдрома профессионального выгорания педагогов: метод. рекомендации. М.: МГППУ, 2015. 48 с.

[2] QD85 Burnout (2022). In *International Classification of Diseases, 11th Revision (ICD-11)*. Geneva: WHO. URL: http://id.who.int/icd/entity/129180281 (дата обращения: 13.05.2026).

на многообразие существующих профилактических подходов, большинство из них ограниченно учитывают специфику образовательного учреждения, должность и возрастную группу педагогов [Корзенкова и др., 2023; Санькова, Острикова, 2025].

Широкий спектр существующих методов профилактики эмоционального выгорания педагогов и их разнородная эффективность ставят задачу системного моделирования программ на основе доказательного подхода. Теоретический базис профилактики выгорания включает модель требований и ресурсов работы (JD-R), согласно которой симптомокомплекс развивается при дисбалансе между рабочими требованиями и доступными ресурсами [Schaufeli, Taris, 2014; Bakker, Demerouti, 2017]. Ресурсы подразделяются на организационные (автономия, поддержка руководителя, обратная связь) и личностные (эмоциональный интеллект, жизнестойкость, навыки саморегуляции) [Cervellione, Lombardo, Iacolino, 2025]. Психоэмоциональные ресурсы активизируются как стратегия профилактики в образовательных системах [Пазухина, 2023; Agyapong et al., 2023]. При этом профессиональное выгорание связано с субъективной оценкой педагогом своих достижений и эмоциональным стилем реагирования на стресс [Zhi, Wang, Derakhshan, 2024; Рассудова, 2026], а когнитивный диссонанс между ожиданиями и реальными результатами усиливает эмоциональное истощение [Паатова и др., 2025].

Обзор научной литературы позволяет выделить несколько типов моделей программ психопрофилактики эмоционального выгорания, отличающихся по теоретическим основаниям, формату и содержанию, в том числе:

1. Когнитивно-поведенческие программы. Систематический обзор вмешательств для учителей в работе с эмоциональным выгоранием показал, что 36,36 % программ основываются на программах осознанности, а 27,27 % – на когнитивно-поведенческих интервенциях [Agyapong et al., 2023]. Данный подход является одним из наиболее распространенных и доказательных. Например, программа Е.А. Гуськовой[3] построена на методах когнитивно-поведенческой терапии.

2. Ресурсные программы. Модель, опирающаяся на теорию сохранения ресурсов С. Хобфолла, делает акцент на развитии личностных и профессиональных ресурсов. Примером является программа «#Хочу. #Могу. #Развиваюсь. Stop выгоранию» [Иванова и др., 2022], сочетающая объяснительные, обучающие, творческие и исследовательско-поисковые методы, включая моделирование и анализ ситуаций. Ресурсный подход также реализован в программе «Мастерская вдохновения: ресурсы в жизни учителя», включающей арт-терапию, глинотерапию, танцевально-двигательную терапию и дыхательные практики[4].

Г.В. Сорокоумова показывает эффективность тренинга «Общение без принуждения», который сочетает элементы коммуникативного тренинга, тренинга уверенного поведения и сенситивности [Сорокоумова, 2019]. Данные формы психологической поддержки эффективны в работе с молодыми учителями, для которых характерен высокий уровень выгорания уже в первые годы профессиональной деятельности [Корзенкова и др., 2023].

3. Модели, ориентированные на профессиональное сообщество. Например, модель PLC+ смещает внимание специалистов с исключительно учебных результатов на коллегиальную поддержку и распространение инноваций[5]. Модель наставничества ECHO (теленаставничество) также продемонстрировала значимые результаты: учителя, участвовавшие в программе, сообщали о меньшем выгорании и меньшем намерении покинуть профессию [Hung et al., 2026].

[3] Гуськова Е.А. Программа профилактики и коррекции профессионального выгорания педагогов средствами когнитивно-поведенческой терапии. УрГПУ, 2024. URL: https://elar.uspu.ru/handle/ru-uspu/64219 (дата обращения: 13.05.2026).

[4] Мастерская вдохновения: ресурсы в жизни учителя. Информационный ресурс «Грантовый конкурс для НКО Чувашской Республики 2024» URL: https://pobediteli21.tilda.ws/vdohnovenie (дата обращения: 13.05.2026).

[5] A new PLC model that builds collective efficacy and fights teacher burnout (2026). *eSchool News*. URL: https://www.eschoolnews.com/educational-leadership/2026/02/13/ (дата обращения: 13.05.2026).

ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА

4. Цифровые и дистанционные программы. Цифровая трансформация образования открывает новые возможности психопрофилактики в педагогической среде. Программа «Точка опоры» (2026) – онлайн-курс, включающий техники самопомощи, цветовой календарь эмоциональной разгрузки, телесно ориентированные и когнитивные практики[6]. Другим примером является экосистема «Ресурсный педагог», объединяющая программу микрообучения «Антивыгорание», чат-бота-помощника и онлайн-сообщество[7]. Зарубежные исследования подтверждают потенциал диджитализированных вмешательств, хотя их эффективность для снижения всех компонентов выгорания пока неоднозначна и требует дальнейшего изучения [Lillelien, Jensen, 2025].

В условиях стрессов социального генеза особое значение приобретают способность педагогов к рациональной переоценке ситуации и выработка конструктивных копинг-стратегий [Синкевич, Тучкова, 2023].

Методология (материалы и методы). Методологической основой исследования является симптоматическая модель В. Шауфели, описывающая стадии развития эмоционального выгорания от напряжения и резистенции к истощению. Эмпирическое исследование проведено в Санкт-Петербурге. Выборка составила: 220 педагогов из общеобразовательных школ, 207 – из специальных (коррекционных). Из них 315 учителей-предметников и 112 учителей начальных классов. Возраст участников опроса 42,7±12,1 года. Сбор данных осуществлялся с помощью онлайн-форм; отклик составил 92,4 % от числа приглашенных.

Применялись следующие методики: опросник «Профессиональное выгорание» Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой[8]; «Диагностика эмоционального выгорания личности» В.В. Бойко[9]; опросник «Синдром выгорания» А.А. Рукавишникова[10]; экспресс-методика оценки социально-психологического климата А.С. Михайлюка и Л.Ю. Шарыто; «Вопросник оценки уровня удовлетворенности профессией и работой в школе» и модифицированная методика незаконченных предложений.

Статистическая обработка выполнена в SPSS 12.0. Использовались корреляционный анализ, множественный регрессионный, факторный (метод главных компонент с варимакс-вращением) и дисперсионный анализ.

Результаты исследования. В дисперсионном анализе выявлены значимые различия по отдельным параметрам выгорания между педагогами общеобразовательных и специальных (коррекционных) школ ($p<0,001$). У педагогов специальных школ обнаружена значимая связь параметров «должность – тип школы» с деперсонализацией у педагога ($p=0,002$): у учителей-предметников деперсонализация составила 9,04±4,85, что существенно превышает значения учителей начальных классов (6,80±4,12). Возрастная специфика симптомов «загнанность в клетку» ($p<0,001$) и «эмоциональный дефицит» ($p=0,001$) выявляется в средней группе педагогов 36–45 лет, снижается – в старшей возрастной группе (46+ лет). Контент-анализ незаконченных предложений показал, что педагоги с эмоциональным стилем реагирования на стресс (маркеры «тревога», «бессилие», «опустошение») имеют достоверно более высокий уровень фазы напряжения по сравнению с рационально ориентированными ($p\leq0,05$).

---

[6] Письмо Министерства образования и науки Алтайского края от 26.02.2026 № 380 «О проведении онлайн-курса для педагогов по профилактике эмоционального выгорания “Точка опоры”». URL: https://ppms22.ru/news/24aprelya2026godazavershilsyavosminedelnyyonlaynkursdlyapedagogovpoprofilaktikeemotsionalnogovygoran.html (дата обращения: 13.05.2026).

[7] Проект «Ресурсные педагог: экосистема профилактики выгорания через методики самокоучинга». Фонд президентских грантов. URL: https://президентскиегранты.рф/public/application/item?id=1c2ecb21-016d-49a2-99dc-06d6817d6adb (дата обращения: 13.05.2026).

[8] Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 3-е изд. М.: Юрайт, 2022. 299 с.

[9] Бойко В.В. Методика диагностики эмоционального выгорания личности. СПб., 2014. 24 с.

[10] Рукавишников А.А., Соколова М.В. Опросник психического выгорания для учителей. Ярославль: Психодиагностика, 2001. С. 357–360.

Корреляционный анализ (значимых связей для r≥0,25) позволил сгруппировать переменные в четыре устойчивых кластера (табл. 1). Выделение кластеров осуществлялось на основе двух критериев: 1) устойчивость корреляций – наличие связей с коэффициентом r ≥ 0,25 (умеренные и высокие); 2) содержательная интерпретируемость – переменные внутри кластера должны описывать единый психологический феномен. Выделенные кластеры не являются изолированными: между ними существуют перекрестные связи. Например, ресурсы связаны с напряжением, напряжение – с эмоциональным стилем оценки ситуации. При этом внутренняя согласованность каждого кластера выше связи с другими кластерами.

Таблица 1

Кластеры корреляционных связей

Table 1

Clusters of significant correlations

Кластер	Переменные	Корреляционные связи, r
«Выгорание»	Деперсонализация, психоэмоциональное истощение	Между деперсонализацией и психоэмоциональным истощением выявлена устойчивая положительная корреляция (r=0,65, p<0,01), что подтверждает единство симптомокомплекса профессионального выгорания. В кластере «Выгорание» деперсонализация отрицательно коррелирует с эмоциональной отдачей учеников (r=–0,22) и «напряжением» (r=–0,30). Положительные связи выявлены с заметными результатами труда (r=+0,22) и эмоциональным стилем оценки рабочих ситуаций (r=+0,35 для деперсонализации, r=+0,28 для истощения). Отрицательные связи кластера выявлены с отдельными параметрами других кластеров, в частности с моральным удовлетворением (r=–0,35), признанием администрацией (r=–0,30), поведенческим компонентом климата (r=–0,42)
«Ресурсы»	Моральное удовлетворение от профессиональной деятельности, признание администрацией заслуг педагога, эмоциональная отдача учеников, поведенческий компонент психологического климата педагогического коллектива	Все четыре ресурсных параметра связаны между собой положительными корреляциями средней и высокой устойчивости (r от 0,25 – до 0,45). Наиболее значимая связь – между моральным удовлетворением педагога от профессиональной деятельности и признанием администрацией заслуг самого специалиста (r=0,45), а также между моральным удовлетворением педагога от профессиональной деятельности и поведенческим компонентом социально-психологического климата при взаимодействии специалистов друг с другом (r=0,38)
«Напряжение»	Фаза напряжения (по методике В.В. Бойко)	Фаза «Напряжение» по методике В.В. Бойко связана с параметрами кластера «Ресурсы» в диапазоне от 0,30 до 0,50, а именно с моральным удовлетворением (r=0,50) и признанием администрацией заслуг специалиста (r=0,40). Параметр «напряжение» положительно связан с эмоциональным стилем оценки ситуации (r=0,40 и отрицательно – с параметром «деперсонализация» (r=–0,30)
«Риск»	Эмоциональный стиль оценки, заметные результаты труда	Положительная между собой (0,30); с выгоранием (0,28–0,35); нет значимых связей с ресурсами

ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА

Регрессионные модели. Множественный регрессионный анализ (табл. 2) подтвердил, что моральное удовлетворение от работы является универсальным протективным фактором, значимо снижающим проявления всех фаз эмоционального выгорания. Наибольший эффект наблюдается в отношении фазы «Напряжение» (β=–7,75; R^2=0,429). Признание администрацией профессиональных заслуг уменьшает риск развития психоэмоционального истощения (β=–2,09). При этом ориентация на заметные положительные результаты труда усиливает резистенцию (β=+2,78) и истощение (β=+2,02), что указывает на «цену успеха» – демонстративные профессиональные достижения сопряжены с дополнительными психоэмоциональными затратами.

Таблица 2

Предикторы фаз выгорания по методике В.В. Бойко

Table 2

Predictors of burnout phases (Boyko's methodology)

Зависимая переменная	R^2	Предикторы	β
Фаза «Напряжение»	0,429	Моральное удовлетворение от работы	–7,750
Фаза «Резистенция»	0,265	Моральное удовлетворение от работы	–5,200
		Заметные положительные результаты труда	+2,780
Фаза «Истощение»	0,319	Моральное удовлетворение от работы	–6,570
		Признание администрацией заслуг	–2,090
		Заметные положительные результаты труда	+2,020

Примечание. β значимы при p≤0,05.

Моделирование программ психопрофилактики выгорания. Базис модели составляют четыре компонента: когнитивная реструктуризация смыслов труда, работа с парадоксом «заметных результатов», укрепление поведенческой поддержки в коллективе и внедрение системы признания профессиональных заслуг. Анализ по типу школы учитывает более высокие показатели выгорания в общеобразовательных школах и различную иерархию мотивов (r=0,68). Дифференциация по функциональным обязанностям учитывает, что учителя-предметники составляют группу риска с максимальной деперсонализацией (9,04±4,85; F=6,620; p=0,002). Дифференциация по возрасту учитывает нелинейную динамику выгорания с показателями в группе 36–45 лет (F=6,243 – симптом «загнанность в клетку», p<0,001).

Таблица 3

Статистические параметры узлов дерева решений

Table 3

Statistical parameters of decision tree nodes

Этап определения профилактических программ	Параметр	p-value	Размер эффекта
1	Тип школы	<0,05	η^2=0,82
2А	Возраст (общеобразовательная школа)	<0,001	η^2=0,060
2Б	Функциональная группа (специальная школа)	<0,01	η^2=0,042
3Б1	Возраст (педагог начальных классов)	<0,01	r^2=0,12
3Б2	Возраст (педагог-предметник)	<0,01	r^2=0,18

Параметр «тип школы» является значимым, поскольку он определяет не только уровень выгорания, но и саму структуру профессиональной мотивации. На основе выявленных статистических различий между группами (тип школы – F=1388,63; возраст – F=6,243; функциональная группа по направлению персональной деятельности – F=6,620) построено дерево решений (рис.).

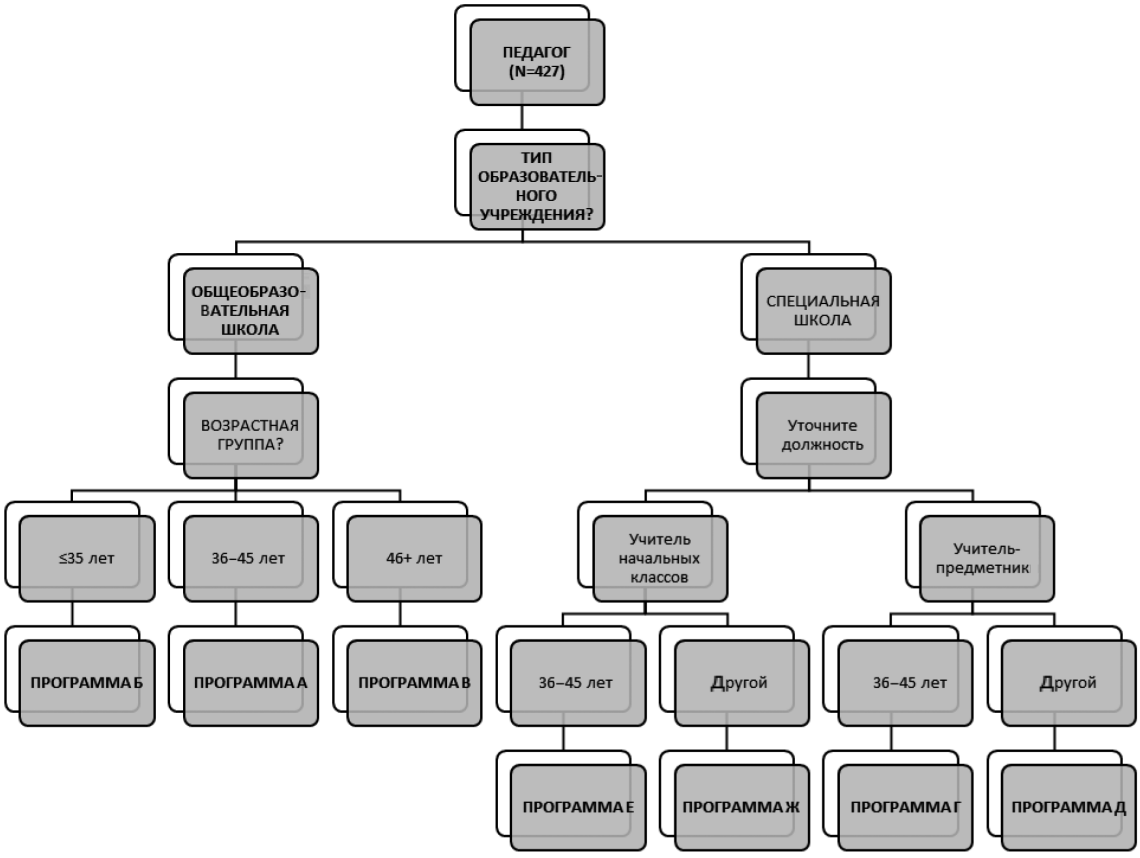


Рис. Дерево решений выбора программ психопрофилактики эмоционального выгорания педагогов
Fig. Decision tree for choosing psychological prevention programs for teachers' emotional burnout

Логика выбора содержания профилактических программ психологической помощи педагогам

Шаг 1. Определение типа школы.

– Если педагог работает в общеобразовательной школе – переход к Шагу 2а.

– Если педагог работает в специальной (коррекционной) школе – переход к Шагу 2б.

Шаг 2а. Определение возрастной группы (для общеобразовательной школы).

– Если возраст педагога 36–45 лет, рекомендуется выбор программы I «Профилактика эмоционального выгорания с помощью когнитивной реструктуризации педагогических достижений».

– Если возраст менее 35 лет, осуществляется выбор программы II «Психологическая профилактика эмоционального выгорания при рационализации профессиональной включенности в образовательный процесс».

– Если возраст более 46 лет, осуществляется выбор программы III «Профилактика эмоционального истощения при большом стаже педагогической деятельности».

Шаг 2б. Определение функциональной группы для специальных школ.

– Если педагог является учителем начальных классов, то может осуществляться переход к Шагу 3а.

– Если педагог является учителем-предметником, то предполагается переход к Шагу 3б.

Шаг 3а. Определение возраста (учитель начальных классов специальной школы).

– Если возраст педагога 36–45 лет, то осуществляется выбор программы VI «Профилактика эмоционального истощения при коммуникации с субъектами образовательного процесса».

– Если возраст другой, то осуществляется выбор программы VII «Профилактика эмоционального дискомфорта при педагогической коммуникации с родителями».

Шаг 3б. Определение возраста (учителя-предметники специальной школы).

– Если возраст педагога 36–45 лет, то осуществляется выбор программы IV «Психологическая профилактика деперсонализации».

ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА

– Если возраст другой, то осуществляется выбор программы V «Профилактика профессиональной нагрузки с применением здоровьесберегающих технологий».

Возраст является значимым параметром в двух частях дерева решений, но с разной логикой проектирования профилактических программ (табл. 4).

Таблица 4

Целевые модули выбора программы психопрофилактики эмоционального выгорания педагогов

Table 4

Target modules for choosing a program for psychological prevention of teachers' emotional burnout

Код	Название модуля	Тип школы	Должность	Возраст, лет	Основные мишени
А	Когнитивная реструктуризация достижений	Общеобразовательная	Любая	36–45	«Загнанность в клетку», моральное удовлетворение, долженствование
Б	Рационализация профессиональной включенности	Общеобразовательная	Любая	≤ 35	Стрессогенность, тайм-менеджмент, запрос обратной связи
В	Опора на смыслы и опыт	Общеобразовательная	Любая	≥ 46	Альтруистическая мотивация, наставничество, техническая поддержка
Г	Профилактика деперсонализации	Специальная (коррекционная)	Учитель-предметник	36–45	Деперсонализация, коррекция внешних достижений, супервизия
Д	Здоровьесберегающая нагрузка	Специальная	Учитель-предметник	Другие	Нормирование работы, коллегиальное признание
Е	Эмоциональный контакт	Специальная	Учитель начальных классов	36–45	Эмоциональная отдача, ритуалы онлайн-уроков, работа с родителями
Ж	Коммуникация с родителями без истощения	Специальная	Учитель начальных классов	Другие	Техники невербальной коммуникации, профилактика конфликтов

Сформулированы значимые направления в формировании программ психологической помощи.

Программа А (общеобразовательная школа, возраст педагогов 36–45 лет). Предназначена для педагогов с наиболее высоким риском эмоционального выгорания (22,2 % выборки обследуемых), которые переживают профессиональный кризис середины карьеры. У педагогов этой группы выявлены максимальные показатели симптомов «Загнанность в клетку» (12,8 балла) и «эмоциональный дефицит» (17,8 балла), а также наиболее сильные корреляции между деперсонализацией и поведенческой поддержкой (r=–0,40), что указывает на высокую чувствительность к качеству отношений в коллективе. Работа с этой группой педагогов ориентирована на когнитивную реструктуризацию, в том числе с акцентом на восстановление морального удовлетворения (β=–7,75), трансформацию эмоционального стиля реагирования (r=+0,40 с напряжением) и признание заслуг администрацией (β=–2,09).

Программа Б (общеобразовательная школа, возраст педагогов до 35 лет). В группу включены учителя, которые находятся на этапе профессионального становления и демонстрируют начальные признаки выгорания, но еще не достигли критического уровня. У них умеренно выражена деперсонализация (в среднем 2,85 балла), а ресурсом снижения напряжения выступают внешнее признание и рациональная организация нагрузки. Приоритетом для этой группы является формирование адаптивных копинг-стратегий через тренинг снижения стрессогенности оценки ситуации (β=0,42), регулярную обратную связь от администрации и обучение тайм-менеджменту, что позволит предотвратить переход выгорания в хроническую форму.

Программа В (общеобразовательная школа, возраст педагогов 46 лет и старше). Группа представлена опытными специалистами, у которых наблюдается естественное снижение симптомов выгорания по сравнению с кризисным возрастом, но сохраняется уязвимость в отношении технических и смысловых аспектов работы. У них появляется значимая связь альтруистической мотивации со снижением истощения (r=–0,25), а моральное удовлетворение продолжает выполнять протективную роль (r=–0,30). Помощь этой группе педагогов должна планироваться в поддержке ценностно-смысловых ориентиров (передача опыта молодым коллегам, наставничество) и компенсации дефицита цифровых компетенций.

Программа Г (специальная школа, учителя-предметники, возраст педагогов 36–45 лет). Данная группа риска характеризуется максимальным уровнем деперсонализации среди всех обследованных категорий специалистов. Учителя-предметники специальных школ в возрасте кризиса середины карьеры демонстрируют парадоксальную связь ориентации на заметные результаты труда с усилением резистенции (β=+2,78, r=0,30), что указывает на дезадаптивный механизм «цены успеха». Программа психологической помощи данной группе педагогов включает задачи снижения деперсонализации с использованием групповых тренингов эмпатии, коррекции установок относительно значимости внешних достижений, усиления поведенческой поддержки в коллективе.

Программа Д (специальная школа, учителя-предметники, другой возраст). Группа объединяет учителей-предметников, находящихся вне кризисного возраста (до 35 лет и после 46 лет), у которых деперсонализация выражена менее сильно (в среднем 8,70 балла), но сохраняется повышенная чувствительность к организационной нагрузке. В психологической работе с данной группой важно обучение навыкам рациональной организации труда, поскольку удовлетворенность нагрузкой значимо снижает истощение (r=–0,32), а признание заслуг выступает защитным фактором от проявлений деперсонализации (r=–0,30).

Программа Е (специальная школа, учитель начальных классов, возраст педагогов 36–45 лет). В группу высокого риска входят 65 педагогов (15,2 % выборки) – учителей начальных классов специальных школ в возрасте кризиса середины карьеры, которые острее всего переживают невозможность полноценного эмоционального контакта с детьми. У них наиболее выражен маркер «тоска и опустошение» (45 %), а эмоциональная отдача учеников имеет самую сильную связь со снижением фазы «Напряжение» (r=–0,35). Приоритетными направлениями помощи являются восстановление эмоционального контакта через техники невербальной коммуникации и ритуалы начала/конца урока, поддержка индивидуального подхода с помощью визуальных расписаний и пошаговых инструкций.

Программа Ж (специальная школа, учителя начальных классов, другой возраст). Наиболее ресурсная группа педагогов (8,2 % выборки) включает учителей начальных классов специальных школ в возрасте до 35 лет и после 46 лет, у которых симптомы выгорания выражены слабее, а ведущим протективным фактором выступает мотив помощи детям (ранг 2, средний ранг 3,41). Программа включает развитие техник поддержания обратной связи с учениками, организацию совместных онлайн-ритуалов с родителями и рефлексию успешных случаев индивидуальной помощи детям как ресурс профессиональной удовлетворенности.

Представленная логика моделирования программ включает систему маршрутизации и контроля эффективности с количественными критериями. При недостаточной эффективности групповой работы предусмотрен перевод в индивидуальный трек с применением когнитивно-поведенческих подходов и супервизионной поддержкой.

Перспективным направлением является дополнение модели психофизиологическими индикаторами. Это обеспечит создание систем предиктивной аналитики, динамически корректирующейся под состояние педагога.

ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА

Выводы

1. Выделены кластеры симтомокомплекса выгорания как мишени психопрофилактического воздействия: «Выгорание» (деперсонализация и истощение, r=0,65), «Ресурсы» (моральное удовлетворение, признание, эмоциональная отдача учеников, социально-психологический климат, r=0,25–0,45), «Напряжение» (фаза напряжения, связанная с ресурсами на уровне r=0,30–0,50) и «Риск» (эмоциональный стиль реагирования и субъективная оценка значимости заметных результатов профессиональной деятельности, r=0,30). Структура психопрофилактической программы эмоционального выгорания педагогов ориентирована на системную организацию феномена, где ресурсы и риски образовательной среды воздействуют на развитие психоэмоционального напряжения.

2. Подтверждена значимость комплексного воздействия при психопрофилактике выгорания, а не изолированной работы с отдельными проявлениями симтомокомлекса. Кластеры не изолированы: ресурсы связаны с психоэмоциональным напряжением, психоэмоциональное напряжение – с эмоциональным стилем оценки ситуации, а выгорание отрицательно коррелирует с моральным удовлетворением (r=–0,35), признанием администрацией заслуг специалиста (r=–0,30) и поведенческим компонентом социально-психологического климата педагогического коллектива (r=–0,42).

3. Построено дерево решений, обеспечивающее логику направлений психопрофилактики эмоционального выгорания для отдельных групп педагогов. Разработаны семь модулей (от когнитивной реструктуризации достижений до профилактики коммуникативного истощения с родителями), включающие идентифицированные мишени: работа с долженствованием, тайм-менеджмент, наставничество, коррекция внешних достижений, нормирование нагрузки, восстановление эмоционального контакта с обучающимися и техники невербальной коммуникации.

Заключение. Проведенное эмпирическое исследование и систематизация современных подходов позволили разработать дифференцированную модель психопрофилактики профессионального выгорания педагогов. Построенное на основе статистических данных дерево решений и семь адресных модулей программ обеспечивают определение мишеней воздействия для отдельных групп педагогов. Дальнейшие исследования могут быть направлены на лонгитюдную проверку модели и ее адаптацию к гибридным форматам обучения.

Библиографический список

1. Иванова Е.С., Можейко А.В., Паршукова С.В. Профилактическая психолого-педагогическая программа «#Хочу. #Могу. #Развиваюсь. Stop выгоранию» // Вестник практической психологии образования. 2022. Т. 19, № 3. С. 134–154. DOI: https://doi.org/10.17759/bppe.2022190307
2. Корзенкова Е.В., Джабатырова Б.К., Крафт Н.Н. Модель профилактики профессионального выгорания молодых учителей // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2023. Т. 15, № 1. С. 77–84. DOI: https://doi.org/10.47370 2078-1024-2023-15-1-77-84
3. Курбатова А.И. Профилактика синдрома эмоционального выгорания у городских и сельских учителей // Молодой ученый. 2026. № 15 (618). С. 377–382. EDN: PSFTWS
4. Паатова М.Э., Берсирова А.З., Шебанец А.В., Кобякова В.А. Феномен профессионального выгорания педагогов: сущность и проявления // Образование и наука. Сер. 3: Педагогика и психология. 2025. Т. 27, № 10. С. 65–91. EDN: POBZZY. DOI: https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-10-65-91
5. Пазухина С.В. Модель профилактики синдрома профессионального выгорания у педагогических работников // Эргодизайн. 2023. № 2. С. 168–178. DOI: https://doi.org/10.30987/2658-4026-2023-2-168-178

6. Рассудова Л.А. Взаимосвязь эмоционального выгорания и стилей педагогической деятельности учителей // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2026. № 2 (51). С. 237–243. EDN: SLSEFP. DOI: https://doi.org/10.36809/2309-9380-2026-51-237-243
7. Резванова И.Ю. Требования и ресурсы безопасной рабочей среды, препятствующие выгоранию педагогов // Экстремальная психология и безопасность личности. 2026. Т. 3, № 1. С. 68–88. DOI: https://doi.org/10.17759/epps.2026030104
8. Санькова М.В., Острикова О.А. Модель профилактики эмоционального выгорания педагогических работников дошкольных образовательных организаций // Педагогическая перспектива. 2025. № 1 (17). С. 10. EDN: VJMZEH. DOI: https://doi.org/17. 10.55523/27822559_2025_1(17)_10
9. Синкевич И.А., Тучкова Т.В. Профессиональный стресс педагогов и личностные ресурсы его преодоления // Проблемы современного педагогического образования. 2023. Т. 78, № 2. С. 373–375. EDN: NREYYJ
10. Сорокоумова Г.В. Психологический тренинг как эффективный метод профилактики эмоционального выгорания педагогов // Гуманизация образования. 2019. № 3. С 123–130. EDN: HYFKFI. DOI: 10.24411/1029-3388-2019-10037
11. Agyapong, B., Brett-MacLean, P., Burback, L., Agyapong, V.I.O., & Wei, Y. (2023). Interventions to reduce stress and burnout among teachers: A scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *20* (9), 5625. DOI: https://doi.org/10.3390/ijerph20095625
12. Bakker, A.B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, *22* (3), 273–285. DOI: https://doi.org/10.1037/ocp0000056
13. Cervellione, B., Lombardo, E.M.C., & Iacolino, C. (2025) Psychological resources and interventions for teachers' emotional competence and well-being: a systematic review. *Front. Psychol.*, *16*, 1640968. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1640968
14. Hung, C.Y., Brass, N.R., Brockmeier L., Bergin C., Imler M., & Luper S. (2026, April). Social and emotional learning programs and students' prosocial behavior: A meta-analysis. *Review of Educational Research*. DOI: https://doi.org/10.3102/00346543261438462
15. Lillelien, K., & Jensen, M. (2025). Digital and digitized interventions for teachers' professional well-being: A systematic review of work engagement and burnout using the job demands–resources theory. *Education Sciences*, *15*, 799. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci15070799
16. Schaufeli, W.B., & Taris, T.W. (2014). A critical review of the job demands-resources model: Implications for improving work and health. In *Bridging Occupational, Organizational and Public Health* (pp. 43–68). *Springer, Dordrecht*. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3_4
17. Zhi, R., Wang, Y., & Derakhshan, A. (2024). Teacher emotions and functional productivity in online educational environments. *Frontiers in Psychology*, *15*, 1356789. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1356789
18. Zhou, S., Slemp, G.R., & Vella-Brodrick, D.A. (2024). Factors associated with teacher wellbeing: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *36* (2), 63. DOI: https://doi.org/10.1007/s10648-024-09886-x

MODELING OF PSYCHOLOGICAL PREVENTION PROGRAMS FOR TEACHERS' EMOTIONAL BURNOUT (BASED ON THE RESULTS OF EMPIRICAL STUDY)

E.Yu. Brel (Moscow, Russia)
M.M. Zashchirinsky (Saint Petersburg, Russia)

Abstract

Statement of the problem. This article addresses the issues of modeling psychological prevention programs for emotional burnout among teachers in general education and special (correctional) schools. The wide range of existing preventive approaches and their heterogeneous effectiveness pose the task of identifying targets for psychological intervention based on an evidence-based approach.

The purpose of this article is to present, based on an empirical study of the factors and structure of burnout, a model of a modular psychological prevention program for burnout, tailored to specific categories of teachers.

Methodology and research methods. The methodological foundation of the work comprises the concept of professional burnout (the Job Demands-Resources (JD-R) model, C. Maslach's three-component model), as well as modern approaches to modeling preventive programs (O.V. Khukhlaeva, E.A. Selivanova; resource-based and cognitive-behavioral approaches). The empirical study was conducted on a sample of teachers from general education and special (correctional) schools. The following instruments were used: the Professional Burnout questionnaire by N.E. Vodopyanova and E.S. Starchenkova, the Diagnosis of Emotional Burnout questionnaire by V.V. Boyko, the Burnout Syndrome questionnaire by A.A. Rukavishnikov, an express method for assessing the socio-psychological climate, and an author-developed questionnaire on satisfaction with professional activity. Statistical processing included correlation, multiple regression, factor, and analysis of variance (ANOVA).

Research results. Based on the results of correlation and regression analyses, a decision tree was constructed and a model of a modular psychological prevention program for emotional burnout was developed, differentiated by school type, position, and age. The psychological prevention program includes seven targeted modules with a participant routing mechanism and a built-in effectiveness evaluation system.

Conclusion. The developed differentiated program is based on statistically substantiated targets and takes into account the heterogeneity of teaching staff. The program includes routing and a system for monitoring intervention effectiveness. Further research should be directed toward the longitudinal verification of the model and its adaptation to various educational process formats.

Keywords: *professional burnout, educators, psychological prevention, modular program of psychological prevention, modeling programs for psychological prevention of burnout.*

Brel, Elena Yu. – PhD (Psychology), Professor, Department of Pedagogy, Head of the Federal Resource Center for Psychological Services in the Higher Education System of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia); ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7737-8058; e-mail: brelelena@mail.ru
Zashchirinskii, Maksim M. – Independent Researcher, Psychologist, LLC *ICC Psychometrica* (Saint Petersburg, Russia); ORCID: https://orcid.org/0009-0002-3360-6917; e-mail: selzo21max@mail.ru

References

1. Ivanova, E.S., Mozheiko, A.V., & Parshukova, S.V. (2022). Preventive Psychological and Pedagogical Program «#Iwant. #Ican. #Idevelop. Stop Burnout. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya* [Bulletin of Practical Psychology of Education], *19* (3), 134–154. DOI: https://doi.org/10.17759/bppe.2022190307
2. Korzenkova, E.V., Dzhabatyrova, B.K., & Kraft, N.N. (2023). A model of young teachers' professional burnout prevention. *Vestnik Maykopskogo gosudarstven-nogo tehnologiceskogo universiteta*, *15* (1), 77–84. DOI: https://doi.org/10.47370 2078-1024-2023-15-1-77-84
3. Kurbatova, A.I. (2026). Prevention of burnout syndrome in urban and rural teachers. *Molodoy uchenyy [Young scientist], 15*, 377–382.

4. Paatova, M.E., Bersirova, A.Z., Shebanets, A.V., & Kobyakova, V.A. (2025). The phenomenon of professional burnout in teachers: Its nature and manifestations. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta [Adygea State University Bulletin], 27 (10), 65–91.* DOI: https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-10-65-9
5. Pazukhina, S.V. (2023). Model for prevention of occupational burnout syndrome in teaching staff. *Ergodizayn* [Ergodesign]*, 2*, 168–178. DOI: https://doi.org/10.30987/2658-4026-2023-2-168-178
6. Rassudova, L.A. (2026). The relationship between emotional burnout and teaching styles of teachers. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya* [Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanities Studies], *2* (51), 237–243. DOI: https://doi.org/10.36809/2309-9380-2026-51-237-243
7. Rezvanova, I.Yu. (2026). Safe job environment demands and resources to prevent teacher burnout. *Ekstremalnaya psikhologiya i bezopasnost lichnosti* [Extreme Psychology and Personal Safety], *3* (1), 68–88. DOI: https://doi.org/10.17759/epps.2026030104
8. Sankova, M.V., & Ostrikova, O.A. (2025). Model for preventing emotional burnout of teaching staff in preschool educational organizations. *Pedagogicheskaya perspektiva* [Pedagogical Perspective], *1* (17), 10. DOI: https://doi.org/17. 10.55523/27822559_2025_1(17)_10
9. Sinkevich, E.V., & Tuchkova, T.V. (2023). Professional stress of teachers and personal resources for overcoming it. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Pedagogical Education], *78* (2), 373–375.
10. Sorokoumova, G.V. (2019). Psychological training as an effective method for preventing emotional burnout in teachers. *Gumanizatsiya obrazovaniya* [Humanization of Education], *3*, 123–130. DOI: 10.24411/1029-3388-2019-10037
11. Agyapong, B., Brett-MacLean, P., Burback, L., Agyapong, V. I. O., & Wei, Y. (2023). Interventions to reduce stress and burnout among teachers: A scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *20* (9), 5625. DOI: https://doi.org/10.3390/ijerph20095625
12. Bakker, A.B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, *22* (3), 273–285. https://doi.org/10.1037/ocp0000056
13. Hung, C.Y., Brass, N.R., Brockmeier L., Bergin C., Imler M., & Luper S. (2026, April). Social and emotional learning programs and students' prosocial behavior: A meta-analysis. *Review of Educational Research*. DOI: https://doi.org/10.3102/00346543261438462
14. Cervellione, B., Lombardo, E.M.C., & Iacolino, C. (2025) Psychological resources and interventions for teachers' emotional competence and well-being: a systematic review. *Front. Psychol.*, *16*, 1640968. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1640968
15. Lillelien, K., & Jensen, M. (2025). Digital and digitized interventions for teachers' professional well-being: A systematic review of work engagement and burnout using the job demands–resources theory. *Education Sciences*, *15*, 799. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci15070799.
16. Schaufeli, W.B., & Taris, T.W. (2014). A critical review of the job demands-resources model: Implications for improving work and health. In *Bridging Occupational, Organizational and Public Health* (pp. 43–68). *Springer, Dordrecht*. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3_4
17. Zhi, R., Wang, Y., & Derakhshan, A. (2024). Teacher emotions and functional productivity in online educational environments. *Frontiers in Psychology*, *15*, 1356789. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1356789
18. Zhou, S., Slemp, G.R., & Vella-Brodrick, D.A. (2024). Factors associated with teacher wellbeing: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *36* (2), 63. DOI: https://doi.org/10.1007/s10648-024-09886-x

ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА