

Зайцева Дарья Андреевна

магистр, педагог-психолог, коуч, член ФПКиН, специалист
ГАУСО СО «КЦСОН Ленинского района г. Нижний Тагил»

г. Нижний Тагил, Свердловская область

Булыгина Лариса Николаевна

канд. пед. наук, доцент

Нижнетагильский филиал ГАОУ ДПО СО «Институт
развития образования»

г. Нижний Тагил, Свердловская область

DOI 10.31483/r-153425

**КОУЧИНГ РЕПЕРСОНАЛИЗАЦИИ КАК ИНСТРУМЕНТ
ПРОФИЛАКТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ:
МОДЕЛЬ ВНЕДРЕНИЯ В ШКОЛЕ**

Аннотация: в статье рассмотрены причины и формы эмоционального выгорания педагогов в современной школе. Представлена модель профилактики эмоционального выгорания педагогов, разработанная на основе внедрения инструмента коучинга реперсонализации, направленного на восстановление контакта педагога с собственными ресурсами через смещение фокуса оценки от внешнего должностного к внутреннему разрешению. Цель статьи – помочь педагогам сохранить профессиональный потенциал для достижения образовательных и воспитательных результатов, требования к которым представлены в обновленном образовательном стандарте.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания педагогов, коучинг реперсонализации, модель профилактики эмоционального выгорания педагогов, профессиональная ресурсность, профессиональная субъектность, групповой коучинг.

Ключевая проблема современного школьного образования – дефицит кадров. По данным Министерства просвещения Российской Федерации, в 2025–2026 году открыто более 18 тысяч вакансий (1,75% от общего числа), а реальная

потребность до 2030 года оценивается в 96 тысяч специалистов. В качестве основных показателей кадрового кризиса в школах называют старение кадров (доля учителей старше 60 лет составляет 16,5%) и «вымывание» молодых специалистов (из числа выпускников педвузов в школы трудоустраивается лишь 40–50%, при этом многие увольняются в первые годы работы). В качестве решения проблемы педагоги-исследователи предлагают «профориентационную работу с обучающимися общеобразовательных организаций, ориентированными на получение педагогической профессии», «развитие предметных ассоциаций, педагогических профессиональных сообществ» [1], «снижение нагрузки на педагогов», «повышение престижа профессии» [16].

Как видим, все предложения ограничиваются внешними воздействиями для изменения ситуации: в педагогических классах мотивируют, в институте подготавливают, в правительстве добавляют зарплату, в профессиональном сообществе улучшают условия. Но возможно ли внешними предметными факторами изменить состояние отчаявшегося педагога-наставника? Задержать в профессии растерянного молодого специалиста? Ответ однозначный – нет.

«Верните мне меня – я больше не летаю! Верните мне меня! Зачем я вам такая? Верните мне меня, пока мне светят звезды! Верните мне меня, пока еще не поздно!» – пишет учитель-наставник в социальных сетях. Ей ставят лайки и смайлики – и никого рядом! Можно внешними предметными факторами (уменьшением нагрузки, увеличением зарплаты, популяризацией профессии и т. п.) вернуть человека себе? Снова однозначный ответ – нет. Здесь нужен коуч. Но такой профессии в штатном расписании школы нет. Пока нет. Надеемся, что пока. Обоснуем наше утверждение.

Педагог – это не просто профессия, это призвание (как модно сейчас говорить), требующее постоянной самоотдачи, сил и искренней вовлеченности. Но эти личностные ресурсы требуют восполнения. Ведь постоянная эмоциональная нагрузка, стремление соответствовать требованиям обновленного Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), расширяющего требования к педагогу и в области «воспитательной ценности современного

урока», и в подготовке выпускника, «обладающего готовностью к непрерывному обучению, активной социальной и профессиональной жизни» [12], часто приводят к разочарованию педагогов в профессиональной результативности и обязательно следующему за ним эмоциональному выгоранию.

Для определения инструмента профилактики эмоционального выгорания педагогов рассмотрим основные причины возникновения этого явления. Прежде всего, это *эмоциональное заражение* – «воздействие на человека путем передачи собственного эмоционального состояния», поскольку «идеалы, нормы поведения превращаются в реальные мотивы деятельности» учащихся только в условиях «устойчивых эмоциональных отношений» с педагогом [10]. Это обстоятельство актуализирует необходимость для педагога, с одной стороны, овладевать способностью к эмоциональному заражению, с другой стороны, осваивать техники «экономии эмоций». Значительную помощь в этом и могут оказать специальные занятия с педагогом-коучем. Иначе запускается *синдром эмоционального выгорания (СЭО)* – сочетание признаков физического, эмоционального и умственного истощения, имеющих общий механизм возникновения и характеризующих определенное состояние организма, проявляющееся в раздражительности, апатии и снижении работоспособности.

Несмотря на значительный прогресс в области изучения эмоционального выгорания (исследования Водопьяновой Н.Е. [2], Гречневой Е.А. и Баляевой П.В. [14], Дикой Л.Г. и Наличаевой С.А [3], Кларина М.В. [9], Леонтьева Д.А [7], Семеновой К.С. [13] и др.), его содержание, причины появления и механизмы коррекции до сих пор остаются предметом научных исследований и дискуссий. Интересная ретроспектива зарубежных и отечественных концепций выгорания представлена в работе Е.А. Трухан [17].

Сравнивая модели Голембиевского (1981), Лейтера – Маслах (1988), Ли – Эшфорта (1993), ван Дирендонка (2001), Тариса (2005), автор останавливается на процессуальной модели выгорания К. Маслах [18]. Данная модель представляется и нам особенно важной, поскольку позволяет наиболее полно определить

механизмы коррекции эмоционального выгорания педагогов в современной школе (рис. 1).

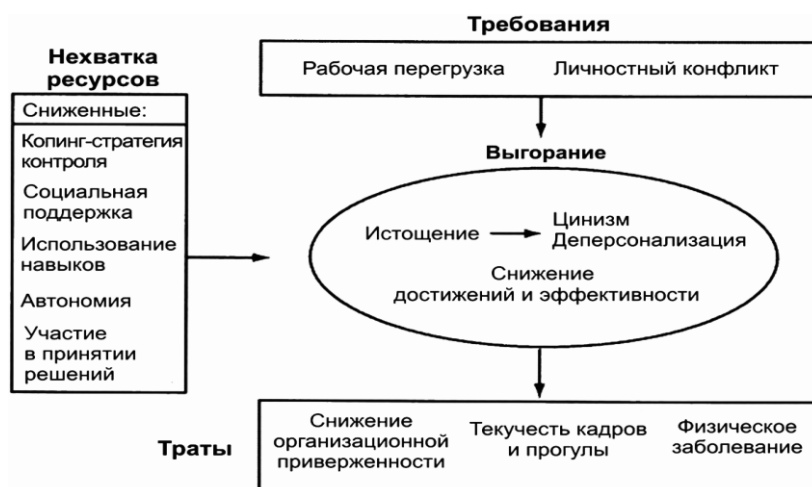


Рис. 1. Процессуальная модель выгорания (К. Маслах, 2000)

Значительное внимание К. Маслах уделяет процессу *профессиональной дегуманизации*, при котором происходит снижение осознания человеком (в нашем случае – педагогом) значимости личностных качеств других людей, потеря человеческого участия в межличностном взаимодействии. «В результате дегуманизирующего процесса происходит ухудшение качества оказываемых услуг» [19]. Так, межличностная дистанцированность педагога при выполнении профессиональных обязанностей помогает ему сберечь эмоциональные ресурсы, но в итоге он дегуманизирует и самого себя.

С опорой на процессуальную модель выгорания К. Маслах и исследования Л. А. Китаева-Смыка, определим формы проявления эмоционального выгорания педагогов.

Во-первых, *«уплощение эмоций»*. В ситуации деформации остроты чувств и переживаний на фоне утомления у педагогов возникает стремление лучше работать с учениками: общаться душевнее, даже «по-родственному», но это не повышает качество результата, поскольку желание продолжать работать вопреки утомлению приводит к приступам равнодушия к себе и своей профессии.

Во-вторых, *конфронтация*. В ситуации возбуждения, вызванного утомлением, необходимость сдерживать внутренний протест проявляется в пренебре-

жительном отношении к ученикам, в появлении чувства стойкой неприязни к работе.

В-третьих, *потеря ценностных ориентаций*. В ситуации утомления и перегрузки при общении с учениками и родителями у педагогов возникает стойкое недоверие к их высказываниям, критичное отношение к их ошибкам и недостаткам. Фокусируясь лишь на плохом, выгорающий педагог «не доволен собой, ощущает снижение собственной компетентности и томится мучительным чувством педагогической несостоятельности» [5].

Итак, анализ исследований явления эмоционального выгорания убедил нас в необходимости определения механизмов его выявления и коррекции в условиях средней школы. Сделаем это на основе педагогического моделирования (рис. 2). В качестве инструмента профилактики эмоционального выгорания педагогов в школе применяем коучинг реперсонализации. Обоснуем значимость обозначенного инструмента в сложившейся ситуации. Прежде всего, разберемся в определении.

В современных психолого-педагогических исследованиях есть понятие «деперсонализация», которое обозначает «расстройство самовосприятия личности и отчуждение её психических свойств, утрату чувства собственного «Я» и ощущение пустоты» [6]. «При деперсонализации собственные действия воспринимаются как бы со стороны и сопровождаются ощущением невозможности управлять ими, это часто сопровождается явлениями дереализации» [6].

Мы считаем «деперсонализацию» не синонимичной «реперсонализации». В своем утверждении опираемся на позицию В.П. Руднева, который также разводит понятия и дает следующие трактовки. «Деперсонализация – невротический механизм защиты, при котором человек ощущает чувство собственной измененности по отношению к себе прежнему и окружающему миру». Противоположное деперсонализации – состояние реперсонализации, «при котором человек становится самим собой, оживает от защитно-приспособительного онемения» [15]. Дадим собственное определение реперсонализации.

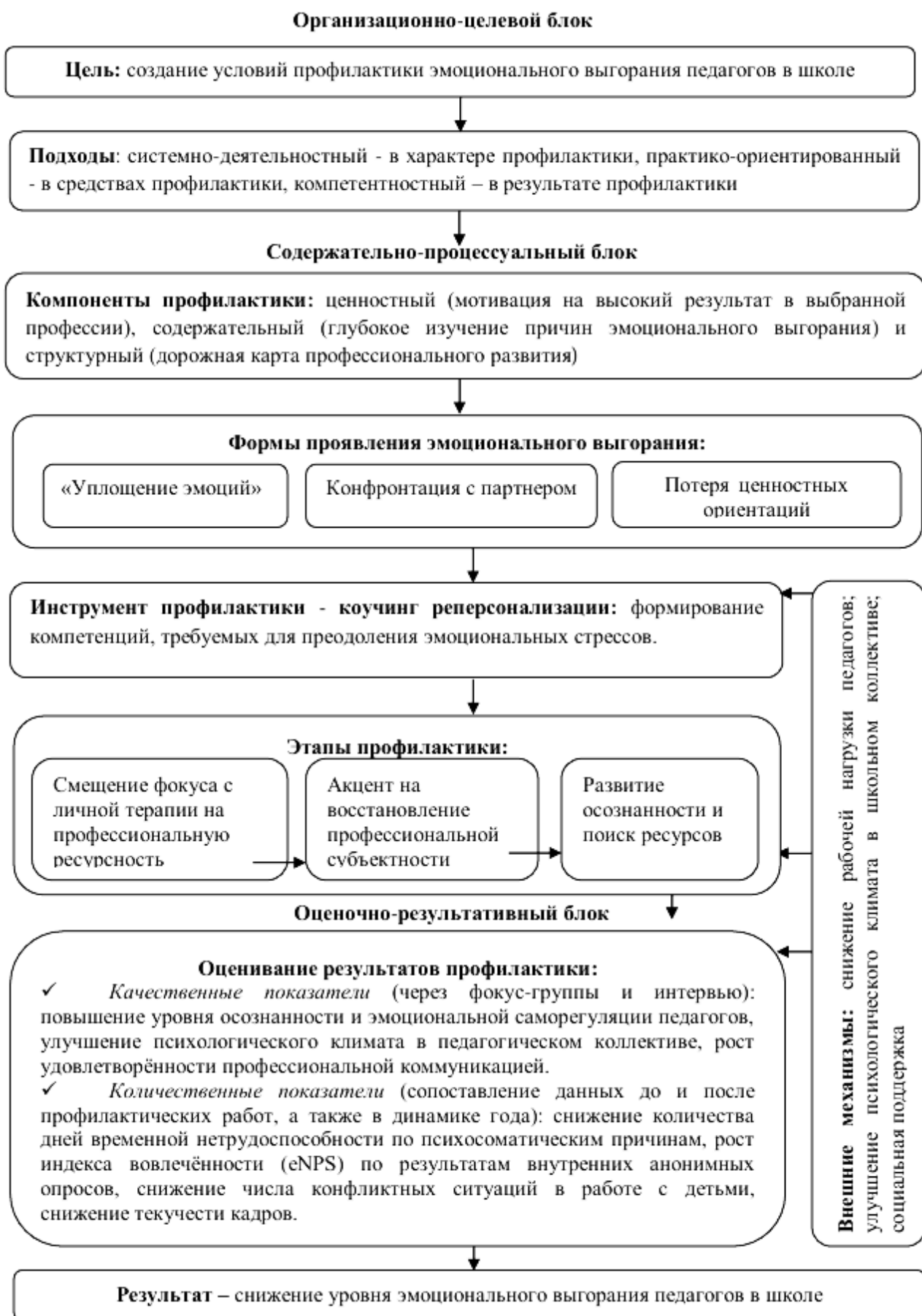


Рис. 2. Модель профилактики эмоционального выгорания педагогов в школе на основе внедрения инструмента коучинга реперсонализации

Если «персонализация» – «процесс обретения субъектом общечеловеческих, общественно значимых, индивидуально-неповторимых свойств и качеств, позволяющих оригинально выполнять определенную социальную роль, творчески строить общение с другими людьми, активно влиять на их восприятие и оценки собственной личности и деятельности» [4], а приставка «ре-» в русском языке образует слова, указывающие на повторное, возобновляемое действие, значит, *«реперсонализация» – процесс возвращение субъекту ранее утраченных свойств и качеств, позволяющих продуктивно выполнять необходимую социальную роль, активно влиять на восприятие и оценки других собственной личности и деятельности.* Коучинговая реперсонализация – это ответ на восклицание учителя в соцсетях о возвращении себя себе.

В основе коучинга реперсонализации, как инструмента профилактики эмоционального выгорания педагогов, лежит работа по смещению фокуса оценки педагога с внешних «должен» на внутренние «разрешения», которая осуществляется в несколько этапов.

Во-первых, смещение фокуса педагога с личной терапии на профессиональную ресурсность. Педагог обращается с запросом не диагностировать профессиональные деструкции и личностные особенности (для этого есть школьные психологи) [11], а восстановить профессиональную устойчивость и осознанность. Инструменты профилактики (дневник микро-наблюдений, техника «Разрешение vs. Обязательство») применяются к профессиональным ситуациям: взаимодействие с «трудным» учеником, ведение документации, общение с родителями, коллегами и администрацией.

Во-вторых, акцент на восстановление профессиональной субъектности. Этап проходит в групповой работе, целью которой становится не просто снятие стресса, а возвращение педагогу чувства авторства и выбора в рамках его профессиональной деятельности.

В-третьих, развитие осознанности и поиск ресурсов. использование групповой динамики. Этап также проходит в групповой работе. Группа коллег (например, все классные руководители параллели) создаёт уникальную среду для нормализации опыта («Я не одинок в своём выгорании»), обмена стратегиями и формирования внутренней поддержки, что само по себе является мощным антивыгорательным фактором.

Внедрение предложенной модели обеспечивает достижение позитивных результатов, измеримых как на личностном, так и на организационном уровне. Данное утверждение основано на практическом опыте применения модели в общеобразовательном учреждении Лицей города Нижний Тагил Свердловской области в 2023–2025 годах. Реализация модели происходила в несколько этапов.

На первом этапе (*диагностика и контейнирование*) выявлялись ключевые «зоны истощения» через анонимные опросы и групповое обсуждение. В течение двух встреч создавалась безопасная среда, легитимизировалась усталость и «разочарование без осуждения». В качестве инструментов использовался «мозговой штурм» на тему «Что отнимает у нас силы?» и работа с метафорой «профессионального рюкзака», который нужно разобрать.

На следующем этапе (*работа с профессиональными «должен» и восстановление границ*) происходила идентификация и деконструкция токсичных установок («Я должен любить всех детей», «Я должен быть идеальным на каждом уроке», «Я должен соответствовать требованиям ФГОС»). На встречах шла групповая работа по трансформации установок: «Я разрешаю себе быть «достаточно хорошим» учителем», «Я разрешаю себе делегировать и просить о помощи». В качестве инструмента использовалась техника «Разрешение vs. Обязательство», адаптированная для школы.

На заключительном этапе (*развитие осознанности и поиск ресурсов*) было организовано обучение простым техникам эмоциональной и телесной осознанности (майндфулнес) для использования в рабочем процессе (перед уроком, после конфликта). На встречах происходил поиск и актуализация внутренних и внешних «островков ресурса». В качестве инструмента использовалась практи-

ка «3-минутной паузы», дневник «микро-радостей» в профессии, составление индивидуальной «карты ресурсов».

Реализация модели дала ощутимые результаты. Так, изменились *качественные показатели*: произошло повышение уровня осознанности и эмоциональной саморегуляции педагогов (до 28%), отмечен рост удовлетворённости профессиональной коммуникацией (до 70%). Положительно изменились и *количественные (управленческие) показатели*. В динамике учебного года было обнаружено снижение количества дней временной нетрудоспособности по психосоматическим причинам, снижение числа конфликтных ситуаций педагогов с учениками и родителями.

При реализации модели были определены и некоторые барьеры.

1. *Ресурсный*. Первичное нежелание администрации школы выделять рабочее время учителя для взаимодействия с коучем.

2. *Ценностный*. Скептицизм со стороны части педагогов и руководства, воспринимающей коучинг как «модную психологию», не влияющую на повышение качества образования.

3. *Оценочный*. Отсутствие системы мониторинга результатов педагогической деятельности при работе с коучем.

Для оценки качественных показателей (уровня осознанности и эмоциональной саморегуляции педагогов, психологического климата в методических объединениях и организации в целом, удовлетворенности профессиональной деятельности) мы использовали материалы «Психологического практикума» О.В. Бакановой [8].

Итак, внедрение инструментов коучинга реперсонализации в школу – это стратегическая инвестиция в повышение качества современного школьного образования. Предложенная модель сфокусирована на восстановлении субъектности и профессиональной опоры педагога, поэтому она позволяет сместить парадигму поддержки учителя с компенсаторной («как выжить») на ресурсную («как развиваться и оставаться осмысленным профессионалом»).

Список литературы

1. Аширова Д.Н. Проблемы и рекомендации по совершенствованию кадрового состава образовательного учреждения в современных условиях / Д.Н. Аширова // Молодой ученый. – 2022. – №35 (430). – С. 77–79.

2. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: практическое пособие / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2025.

3. Выгорание и профессионализация / под ред. В.В. Лукьянова, А.Б. Леоновой, А.А. Обознова, А.С. Чернышева, Н.Е. Водопьяновой. – Курск: Курск. гос. ун-т, 2013.

4. Коджаспирова Г.М., Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2005. – URL: <https://docs.google.com/document/d/1-to80RE7Zjlqobnobry7up87IlyOJ81fwP9j5iWatNo/edit?pli=1&tab=t.0> (дата обращения: 05.02.2026).

5. Китаев-Смык Л.А. Стресс. Эмоции и соматика / Л.А. Китаев-Смык. – М.: Академический проект, 2020.

6. Колоколов Г.Е. Энциклопедия клинической психиатрии / Г.Е. Колоколов. – URL: <https://www.litres.ru/book/georgiy-kolokolov/enciklopediya-klinicheskoy-psihiatrii-180796/> (дата обращения: 05.02.2026).

7. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011.

8. Методики диагностики эмоциональной сферы: психологический практикум / сост. О.В. Барканова. – Вып. 2. – Красноярск: Литера-принт, 2009. – 237 с.

9. Основы коучинга: методические рекомендации СПК УП для подготовки к независимой оценке квалификаций. – М.: СПК УП, 2025.

10. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова [и др.]; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М.: Академия, 2008.

11. Плаксина И.В. Психолого-педагогическая диагностика в образовательной практике: учеб.-метод. пособие / И.В. Плаксина, К.В. Дрозд. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2022.

12. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 №287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 №64101). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389560/ (дата обращения: 05.02.2026).

13. Психология здоровья в образовательном процессе: материалы III региональной научно-практической конференции (с использованием дистанционных технологий) (Курск, 20 октября 2022 г.) / под ред. В.А. Липатова. – Курск: КГМУ, 2022.

14. Психология коучинга: методология, теория, практика: материалы I Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Москва, 11 апр. 2025 г.) / науч. ред. Н.В. Антонова. – Чебоксары: Среда, 2025. – 367 с. – URL: <https://phsreda.com/e-publications/e-publication-10698.pdf> (дата обращения: 05.02.2026).

15. Руднев В.П. Деперсонализация и реперсонализация (на материале пьесы Бернарда Шоу «Дом, где разбиваются сердца» и фильма Александра Сокурова «Скорбное бесчувствие») / В.П. Руднев // Культура и искусство. – 2025. – №4 (28).

16. Серкина Ю.О. Кадровый дефицит в образовательных организациях: понятия, причины, последствия / Ю.О. Серкина // Вестник науки. – 2025. – Т. 4. №4 (85).

17. Трухан Е.А. Концепция выгорания К. Маслак: синдром и процесс / Е.А. Трухан // Вестник Московского информационно-технологического университета – Московского архитектурно-строительного института. – 2024. – №1. – С. 85–97. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsepsiya-vygoraniya-k-maslak-sindrom-i-protsess/viewer> (дата обращения: 05.02.2026).

18. Maslach C., Leiter M.P. A multidimensional Theory of Burnout // Theories of Organizational Stress / ed. C.L. Cooper. – New York, 2000.

19. Maslach C., Pines A. The Burn-Out Syndrome in the Day Care Setting // Child Care Quarterly. 1977. Vol. 6 (2).