Белянкин Никита Александрович
магистрант
Научный руководитель
Осин Алексей Константинович
канд. пед. наук, доцент
Шуйский филиал ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»
г. Шуя, Ивановская область

АНАЛИЗ ОТЕЧЕСТВЕННОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: *в статье представлен сравнительный анализ отечественного и зарубежного опыта профилактики профессионального выгорания педагогов в условиях цифровизации. Зарубежные стратегии (OECD, UNESCO) носят организационно-управленческий характер и направлены на оптимизацию цифровой инфраструктуры и законодательное закрепление «права на отключение». Отечественный подход является личностно-ориентированным, опираясь на развитие эмоционального интеллекта, горизонтальную поддержку коллег и формирование публичного бренда учителя. Обоснована необходимость синтеза моделей: внедрения западных стандартов организационной гигиены при сохранении российских практик развития психологической устойчивости педагогов. Материалы статьи применимы для разработки программ повышения квалификации и подготовки будущих учителей.*

Ключевые слова: *профессиональное выгорание, цифровизация образования, цифровое выгорание, педагогическая деятельность, эмоциональное истощение, деперсонализация, цифровая компетентность, организационная психология, профилактика стресса, EdTech, эмоциональный интеллект, публичный бренд педагога, сравнительный анализ, OECD, UNESCO.*

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

Актуальность анализа отечественного и зарубежного опыта профилактики профессионального выгорания в условиях цифровизации образования обусловлена комплексом технологических, психологических и социально-экономических факторов, которые в 2026 году определяют устойчивость всей образовательной системы.

Цифровизация не просто добавила учителю новый инструмент, она изменила архитектуру его рабочего дня. Возник феномен «цифрового выгорания», который характеризуется размыванием границ между личным и профессиональным временем (эффект «always on» – «всегда на связи»). Педагог остается доступен в мессенджерах и электронных дневниках 24/7, что ведет к хроническому истощению. Анализ зарубежного опыта (где законодательно закрепляются «часы связи» и право на отключение) необходим для обоснования введения подобных норм в российское правовое поле.3 источника

В цифровой среде педагог вынужден тратить колоссальные ресурсы на техническую организацию урока, модерацию чатов и мониторинг активности, что расширяет зону его контроля. При этом падает качество обратной связи: отсутствие живого контакта и невербальных сигналов приводит к «цифровому эмоциональному притуплению» и деперсонализации общения с учениками. Учитель перестает чувствовать отдачу от труда, что является прямым путем к эмоциональному опустошению. Зарубежные практики (OECD, UNESCO) предлагают решения через автоматизацию рутины, в то время как отечественный опыт делает ставку на развитие эмоционального интеллекта для компенсации этого дефицита.

Профессиональное выгорание педагогов напрямую влияет на качество подготовки школьников и студентов. В условиях глобальной конкуренции и необходимости технологического суверенитета России требуются мотивированные, креативные и психологически устойчивые учителя. Выгоревший педагог не способен воспитать инженера или ученого будущего. Анализ чужого опыта позволяет избежать критических ошибок при внедрении искусственного интел-

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

лекта и генеративных моделей в школы, которые, согласно исследованиям, становятся новым мощным стрессором.

В педагогическом сообществе существует серьезный разрыв в уровне цифровой грамотности. Учителя, не обладающие уверенными ИКТ-навыками, испытывают страх, неуверенность и колоссальный стресс при освоении новых платформ. При этом исследования подтверждают прямую зависимость: педагоги, уверенно владеющие цифровыми инструментами и имеющие методическую поддержку, на 20–25% реже демонстрируют признаки истощения. Сравнение опыта необходимо, чтобы понять: где эффективнее внедрять технологии – через жесткую директиву (риск выгорания) или через систему наставничества и постепенную адаптацию.

Прямое копирование зарубежного опыта невозможно из-за различий в законодательстве, финансировании и менталитете. Однако зарубежный опыт (например, метаанализы OECD 2022–2024 гг.) доказывает эффективность организационных мер: регламентов коммуникаций, аудита отчетности и ротации нагрузок. Отечественный же опыт обладает уникальными наработками в области горизонтальной поддержки (неформальные методические сообщества, наставничество). Актуальность анализа заключается в поиске гибридной модели: внедрение западных организационных стандартов для снятия административной нагрузки в сочетании с российскими практиками развития смысловой регуляции и коллективной взаимопомощи.

Все вышесказанное подтверждает тот факт, что сравнительный анализ – это не академический интерес, а инструмент проектирования здоровой образовательной среды, где технологии служат учителю, а не превращают его в придаток цифровой платформы.

Анализ отечественного и зарубежного опыта профилактики профессионального выгорания в условиях цифровизации образования решает следующую комплексную научно-практическую проблему: отсутствие научно обоснованной, адаптивной модели сохранения психического здоровья и профессиональной устойчивости педагогов, которая бы интегрировала эффективные организа-

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

ционные механизмы (зарубежный опыт) с культурно обусловленными практиками личностной саморегуляции (отечественный опыт) в условиях принципиально новой цифровой образовательной среды.

Эта общая проблема распадается на ряд конкретных противоречий:

– между скоростью внедрения технологий и скоростью адаптации человека: цифровые инструменты, платформы отчетности и требования к онлайн-взаимодействию обновляются быстрее, чем педагоги успевают их освоить; это порождает «технологический стресс» и страх профессиональной некомпетентности, которые не снимаются традиционными методами психологической разгрузки;

– между глобальным характером цифровизации и локальной спецификой национальных систем: прямой перенос зарубежных практик (например, жестких регламентов «права на отключение» или систем цифровых коучей) в российскую систему образования часто оказывается неэффективным из-за различий в законодательстве, штатном расписании школ и культурных ожиданиях от роли учителя;

– между ростом технологической нагрузки и дефицитом «человеческого» ресурса: цифровизация требует от педагога выполнения роли IT-специалиста, модератора и контент-менеджера в дополнение к педагогическим функциям; при этом стираются границы рабочего времени, что ведет к хроническому истощению, которое невозможно компенсировать только техниками релаксации или арт-терапии без изменения организационной среды;

– между необходимостью инноваций и риском формализации образования: существует противоречие между использованием цифровых инструментов для реального улучшения обучения и их внедрением «для галочки»; погоня за количественными показателями (рейтинги, баллы эффективного контракта, количество проведенных онлайн-уроков) вытесняет педагогический смысл, провоцируя ценностный кризис и выгорание.

Анализ и последующее сравнение опыта позволяют разрешить эти противоречия, трансформируя разрозненные данные в синтетическую модель. Она

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

решает проблему фрагментарности: берет из зарубежного опыта системные решения по снижению административной нагрузки (автоматизация, унификация платформ), а из отечественного – механизмы смыслообразования, горизонтальной поддержки и развития эмоционального интеллекта. В конечном итоге, анализ решает проблему превращения цифровизации из фактора риска в ресурс развития, предотвращая потерю педагогических кадров и обеспечивая преемственность качества образования в новых технологических реалиях.

В процессе работы над исследовательской проблемой было выяснено, что ключевыми зарубежными исследователями, заложившими теоретическую и методологическую базу для изучения профессионального выгорания в условиях цифровизации образования, являются следующие ученые.

1. Кристина Маслач (Christina Maslach, США) – автор классической трехфакторной модели выгорания (эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция профессиональных достижений). Хотя ее основные труды (совместно с С. Джексоном) вышли в 1981 году, именно опросник MBI (Maslach Burnout Inventory) остается «золотым стандартом» для диагностики цифрового выгорания сегодня. Современные исследователи (в том числе в России) используют ее шкалы для замера влияния дистанционного обучения и цифровых платформ на эти три компонента.

2. Герберт Фрейденбергер (Herbert J. Freudenberger, США) – один из первооткрывателей синдрома выгорания (1974 год). В контексте цифровизации его работы актуальны при изучении «цифрового альтруизма» – ситуации, когда педагог, стремясь помочь ученикам в онлайн-среде, бесконтрольно тратит личные ресурсы, что приводит к быстрому истощению.

3. Арнольд Баккер и Эви Демероути (Arnold B. Bakker, Evangelia Demerouti, Нидерланды) – разработчики «Сохраняющей модели ресурсов работы» (Job Demands-Resources model). В контексте цифровизации их подход является ведущим. Они доказывают, что цифровые инструменты могут быть как «требованиями» (причинами стресса, если их слишком много), так и «ресурсами» (факторами защиты, если они упрощают труд). Их исследования 2017 года

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

и позже напрямую связывают цифровую перегрузку и необходимость быть «всегда онлайн» с ростом эмоционального истощения.

4. Пегги Эртмер и Энн Оттенбрайт-Лефтвич (Peggy A. Ertmer, Anne T. Ottenbreit-Leftwich, США) – специалисты по интеграции технологий в педагогику. В своей работе «Teacher Technology Change» (Journal of Research on Technology in Education, 2013) они обосновали, что выгорание при цифровизации возникает не из-за сложности технологий, а из-за недостатка педагогических убеждений, уверенности и культуры поддержки. Это ключевой тезис для понимания того, почему простое обучение «нажимать кнопки» не спасает от стресса.

5. Вилли Кучарска (Wanda Kucharska, Польша) и Том Питерс (Tom Peters, США) – исследователи, развившие концепцию «публичного бренда» (Personal Branding) в цифровой среде. В контексте образования (работы 2019–2023 годов) они показывают, что отсутствие стратегии самопрезентации в интернете и давление необходимости быть публичным педагогом являются новыми факторами деперсонализации и выгорания.

6. С. Радакши и П. Занто (L. Radácsi, P. Szántó) – исследователи, занимающиеся определением понятий личного бренда и брендинга личности в цифровой экономике. Их работы помогают разграничить профессиональное выгорание от кризиса идентичности педагога, который вынужден конкурировать с алгоритмами и развлекательным контентом в сети.

Следует отметить, что большинство современных зарубежных исследований (2020–2025 годов) по цифровому выгоранию представлены коллективными трудами психологов, специалистов по управлению (Management) и IT-экспертов. Выгорания педагогов в цифровую эпоху изучается не только как медицинский или психологический синдром, но и как организационная проблема (на уровне UNESCO и OECD), где во главе угла стоит не «слабость учителя», а несовершенство цифровой инфраструктуры и избыточная отчетность.

В российской науке проблема профессионального выгорания педагогов в условиях цифровизации исследуется активно, при этом акцент часто смещается

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

с чисто организационных факторов на личностные ресурсы, цифровую компетентность и психологическую культуру педагога. Опишем результаты изучения исследований по выгоранию цифровых педагогов в отечественной науке.

1. Ольга Борисовна Михайлова и Евгения Алексеевна Зотова (РУДН) изучали переход от выгорания к построению «публичного бренда» педагога. Авторы обосновывают, что в цифровой среде учитель вынужден быть не только предметником, но и медийной личностью. Отсутствие навыков самопрезентации и страх перед публичностью в интернете становятся новыми факторами выгорания. Михайлова и Зотова предлагают профилактику через развитие личного бренда, что позволяет педагогу получать положительную обратную связь в сети и снижать чувство социальной незначимости.

2. Владимир Дмитриевич Черепанов, Наталья Владимировна Черепанова и Мария Олеговна Широкова исследуют цифровизацию как «конвектор» (ускоритель) выгорания в высшей школе. Исследователи показывают, что переход на дистанционные форматы в вузах обнажил проблему неготовности преподавателей к смене профессиональной идентичности. Они фиксируют, что цифровизация не просто добавляет нагрузку, а трансформирует саму структуру общения «преподаватель-студент», лишая его эмоциональной глубины и приводя к быстрому истощению.

3. Нурия Равильевна Хакимова, Владислава Дмитриевна Матлаш и Елена Владимировна Григорьева (КемГУ) занимаются сравнительным анализом выгорания у вузовских преподавателей и школьных учителей. В их работах доказано, что цифровизация по-разному влияет на эти две группы. Преподаватели вузов чаще страдают от деперсонализации и потери смысла в бесконечном потоке онлайн-лекций, тогда как школьные учителя – от эмоционального истощения из-за необходимости одновременно учить детей и контролировать технические аспекты платформ.

4. Светлана Алексеевна Минюрова исследует эмоциональный интеллект как ресурс саморегуляции. Исследования Минюровой на больших выборках (более 800–1000 педагогов) показывают, что в условиях цифровизации, где

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

снижается количество живого невербального контакта, именно способность педагога управлять своими эмоциями и вызывать положительные чувства становится главным буфером, предотвращающим выгорание.

5. Елена Сергеевна Страченкова, Наталья Евгеньевна Водопьянова (в русле школы В.В. Бойко) занимаются классической диагностикой и динамикой фаз выгорания. Используя методику В.В. Бойко, российские исследователи подтверждают, что цифровизация ускоряет прохождение фаз выгорания. «Тревога и напряжение» возникают уже на этапе освоения новой платформы, а «истощение» наступает из-за дублирования функций (учитель выполняет роль IT-специалиста и методиста одновременно). Исследования показывают, что педагоги с низким уровнем ИКТ-компетентности имеют прямую корреляцию с высоким уровнем истощения (r = 0,56).2 источника

6. Исак Давидович Фрумин (НИУ ВШЭ) проводит системный анализ состояния учительства. Как научный руководитель Института образования НИУ ВШЭ, он интерпретировал масштабные данные (включая исследование «Яндекса» на 38 тысячах учителей). Фрумин акцентирует внимание на том, что массовое выгорание в период пандемии и цифровизации – это не только психологическая проблема, но и результат «невероятной усталости» от резкого, неподготовленного изменения условий труда и отсутствия методической поддержки.

Российские ученые (И.Н. Киселёва, Э.В. Петраков) доказывают, что владение цифровыми инструментами – это не технический, а психологический навык. Уверенность в технологиях снижает тревогу и, как следствие, риск выгорания. В работах Н.Р. Хакимовой и других отмечается, что 75% педагогов в цифровой среде беспокоит отсутствие живой реакции учеников, что ведет к ощущению «разговора со стеной». Исследователи (Л.М. Митина, Т.Д. Марцинковская) подчеркивают, что цифровизация обостряет конфликт между традиционной ролью «наставника» и новой ролью «контент-менеджера», вызывая ценностный кризис.

Анализ имеющегося опыта изучения как самого профессионального выгорания педагогов, так и его профилактики в условиях цифровизации образования

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

требует комплексного подхода, который существенно различается в зависимости от национальных образовательных традиций, однако имеет ряд универсальных векторов.

Сравнительный анализ подходов российских и зарубежных исследователей к проблеме профессионального выгорания в условиях цифровизации образования выявляет фундаментальные различия в понимании причин синдрома и, как следствие, в способах его профилактики (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ подходов российских и зарубежных исследователей к проблеме профессионального выгорания в условиях цифровизации образования

Критерий сравнения	Зарубежный подход (США, ЕС, OECD)	Российский подход
Первопричина выгорания (Локус проблемы)	Организационно-технологический. Выгорание рассматривается как следствие дефектной цифровой среды: избыточной отчетности, плохой юзабилити платформ, отсутствия «права на отключение». Проблема находится *снаружи* педагога – в системе	Личностно-психологический и компетентностный. Выгорание часто рассматривается как результат недостаточной цифровой грамотности, низкого эмоционального интеллекта или неготовности личности к трансформации. Проблема находится *внутри* педагога или в его взаимодействии со средой
Ключевой исследовательский фокус	Job Demands-Resources Model (Модель требований и ресурсов). Исследователи (А. Баккер, Э. Демероути) измеряют баланс: сколько ресурсов (автономии, поддержки) дает система по сравнению с требованиями (количеством платформ, часов в Zoom)	Феноменология и динамика. Исследователи (В.В. Бойко, Н.Е. Водопьянова, О.Б. Михайлова) изучают фазы выгорания, специфику «цифровой деперсонализации» и роль рефлексии. Акцент на том, *как именно* меняется личность учителя
Понимание «цифрового стресса»	«Техно-стресс» (Technostress). Это объективная перегрузка от интерфейсов, уведомлений и когнитивного переключения между окнами. Решение – упрощение интерфейсов и стандартизация (EdTech)	«Цифровая тревожность» и ролевая неопределенность. Это страх перед технологией, страх потери авторитета перед «цифровым поколением» учеников и конфликт ролей (учитель + техподдержка + модератор). Решение – психологические тренинги и наставничество
Главный субъект профилактики	Администрация и государство (OECD, UNESCO). Ответственность за выгорание несет работодатель. Профилактика: регламентация времени (закрытие доступа к	Сам педагог и психологическая служба. Ответственность разделена. Профилактика: развитие эмоционального интеллекта, техники саморегуляции, построение «публичного бренда», интервизии

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

Критерий сравнения	Зарубежный подход (США, ЕС, OECD)	Российский подход
	почте после 18:00), аудит нагрузки, наем IT-ассистентов	(горизонтальная поддержка коллег)
Отношение к технологиям	Технологии как инструмент оптимизации. Цель цифровизации – сэкономить время учителя. Если технология не экономит время, она признается вредной и удаляется	Технологии как вызов и условие выживания. Цифровизация воспринимается как неизбежная данность и новая гигиеническая норма. Педагог должен адаптироваться к технологии, даже если она неудобна, чтобы оставаться востребованным
Методологический инструментарий	Крупномасштабные лонгитюдные исследования, Big Data, метаанализы OECD. Использование стандартизированных шкал (MBI) для сравнения стран и регионов	Качественные исследования, кейс-стади, психодиагностика на уровне отдельных регионов или школ. Глубокий анализ ценностно-смысловой сферы педагога (методики К. Маслач, В.В. Бойко, А.А. Рукавишникова)

Отметим слабые места зарубежного и отечественного подходов к проблеме профессионального выгорания в условиях цифровизации образования и отметим перспективы для их интеграции.

Слабое место зарубежного подхода. Он недооценивает внутреннюю готовность педагога. Можно внедрить идеальную платформу и запретить писать после работы, но если учитель боится техники или не видит смысла в онлайн-формате, выгорание все равно наступит из-за внутреннего сопротивления.

Слабое место российского подхода. Он часто перекладывает ответственность на самого учителя («тебе не хватает стрессоустойчивости»), игнорируя системные пороки (двойной документооборот, отсутствие единого окна, устаревшее оборудование). Педагог тратит ресурс на саморегуляцию там, где должна работать системная оптимизация.

Перспектива интеграции. Наиболее эффективным является гибридный подход. Зарубежный опыт (OECD) дает готовые управленческие решения для снятия административной нагрузки. Российский опыт (школа Выготского, психология деятельности) дает инструменты для работы с мотивацией и смыслами педагога, которые необходимы для преодоления цифрового отчуждения. Для школьников из педагогических классов это означает необходимость учить их не только «нажимать кнопки» (западный прагматизм), но и сохранять психологи-

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

ческую устойчивость в условиях неоптимальной системы (отечественная традиция).

Список литературы

1. OECD. Teachers and Digital Well-being: Policy Brief / OECD Publishing, 2023. – 48 с.

2. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – Москва : Филинъ, 2016. – 470 с.

3. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – Москва : Академия, 2018. – 320 с.

4. Михайлова, О. Б. Цифровая среда и современный педагог: от профессионального выгорания к построению публичного бренда / О. Б. Михайлова, Е. А. Зотова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2026. – Т. 17, № 1–1. – С. 630–648. – DOI 10.12731/2658-4034-2026-17-1-1095.

5. Осин, А. К. Анализ подходов к определению содержания категории адаптации молодых педагогов / А. К. Осин, А. С. Ермакова // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых : материалы VI Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2026. – С. 71–74.

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)