

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЛЕКСОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЦЕССА

© 2018 г. Е. Ю. Литвинова*, М. А. Харченко **, А. В. Погодина ***

* *Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии управления факультета социальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет, г. Москва;*

E-mail: elen-litvinova@ya.ru

** *Кандидат физико-математических наук, доцент кафедры психологии управления факультета социальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет, г. Москва*

E-mail: maxquail@gmail.com

*** *Кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психологии управления факультета социальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет, г. Москва*

E-mail: allavan@yandex.ru

В статье представлены результаты исследования социально-психологических особенностей педагогов, работающих в двух образовательных организациях, различающихся продолжительностью объединения в образовательный комплекс и внедрения инновационных процессов. Было выдвинуто и доказано предположение, о том, что длительность инновационного процесса оказывает неоднозначное влияние на психологическое благополучие педагогов. В рамках исследования были выявлены взаимосвязи между такими феноменами, как психологическое благополучие педагогов, уровень их эмоционального выгорания и подверженность организационному стрессу в контексте продолжительности внедрения педагогических инноваций. Анализ результатов позволил выявить у педагогов образовательных комплексов существенные различия в уровне профессионального выгорания в целом, деперсонализации и редукции личных достижений, в частности. Сходная неблагоприятная ситуация была обнаружена как по интегральному уровню психологического благополучия педагогов, так и по его составляющим. В статье предложены рекомендации по оптимизации инновационного процесса и повышению в нем роли организационных психологов.

Ключевые слова: инновационные процессы, образовательный комплекс, непрерывное образование, психологическое благополучие, эмоциональное выгорание, организационный стресс, организационный психолог.

Постановка проблемы. Модернизация системы образования, проводимая на основе идеи непрерывности, взаимодействия, интегративности, вариативности, предполагает появление таких субъектов образовательной системы, которые будут ориентированы на удовлетворение новых запросов общества, и создание единого непрерывного воспитательно-образовательного пространства с широким спектром предоставляемых образовательных услуг. В последнее время в отечественной системе образования активно внедряются такие новые организационные формы, как образовательные комплексы, которые представляют собой самообучающиеся образовательные организации, в рамках которых педагогический и ученический коллективы совместно совершенствуют образовательный процесс (Комарова, 2014).

Важнейшим фактором успешности инновационных процессов в образовательных организациях американские исследователи Т. Baumann, К. Mantay, А. Swanger, G. Saganski, S. Stepke (Baumann et al., 2014) считают их интеграцию в уже существующие системы образования. По мнению авторов, каждые полвека возникают новые образовательные философии, педагогические принципы и управленческие инновации. Авторы считают, что исследования, проведенные в 2005–2009 гг. убедительно продемонстрировали необходимость системного подхода к инновациям в сфере образования. Любые образовательные инновации, которые включают подмножество инноваций (портфель инноваций), должны носить системный характер, учитывающий сложность и динамический характер взаимодействия элементов инновационной системы. В качестве элементов системы называются участники образовательного процесса,

структура и особенности образовательной организации, процессы, происходящие в ней и т.д. Внедрение инноваций предполагает обязательное управление ими и создание поддерживающих и регулирующих механизмов. Таким образом, учителя, как участники образовательного процесса и заинтересованные лица, нуждаются в организованной регулирующей поддержке и сопровождении в процессе переходного периода. Авторы настаивают на том, что требуется целостный подход, который не только охватывает возможные пробелы в компетенциях, но и выявляет возможные риски и позволяет уменьшить сопротивление основных заинтересованных сторон.

Всё более актуальным становится создание условий для успешной социализации и адаптации растущего человека к изменяющимся социально-экономическим условиям, формирования потребности в приобретении и пополнении знаний, мотивации к образованию и самообразованию в течение всей жизни. В современном информационно- и технологически-ориентированном мире вовлеченность в непрерывное образование становится неотъемлемой частью жизни человека (Литвинова, Киселева, 2017). Обилие постоянно обновляющейся информации, интенсификация коммуникационных потоков ставит всё более сложные задачи перед всей системой непрерывного образования, предъявляя повышенные требования к ее участникам (Литвинова, Киселева, 2016). В этой связи, одной из важнейших задач является создание благоприятных условий для деятельности и развития педагогов как субъектов новых организационных образовательных форм.

В ходе реорганизационных процессов образуется единая образовательная организация, имеющая статус средней общеобразовательной школы, как площадка для осуществления непрерывного воспитательно-образовательного процесса в рамках общего образования. В системе общего образования, такой образовательный

комплекс, как правило, состоит из школы / нескольких школ и детского сада / нескольких детских садов (Лазарев, 2008). Считается, что образовательные комплексы обеспечивают благоприятные условия для развития и адаптации растущего человека к изменяющимся социально-экономическим условиям, формирования готовности к постоянному приобретению и пополнению знаний, мотивации к образованию и самообразованию в течение всей жизни. Предполагалось, что одним из результатов создания образовательных комплексов будет повышение уровня удовлетворенности участников образовательного процесса.

Следует, однако, отметить, что инновационные процессы в образовательных учреждениях предъявляют повышенные требования к профессионализму педагогов, с одной стороны, и их психологической устойчивости и адаптивности, с другой (Погодина, 2009). Возможность предвидеть и учесть негативные последствия введения инноваций, проведение профилактических мероприятий, направленных на их снижение, будет способствовать более эффективному их внедрению и продвижению. Так, анализируя особенности инновационных школ Эстонии, M. Pedastea, K. Pedasteb, R. Murakasa, K. Lukkb (Pedastea et al., 2015) обращают внимание на то, что инновационные изменения существенно увеличивают нагрузку на учителей. Они считают необходимым компенсировать нагрузку, связанную с внедрением инноваций уменьшением количества учебных часов в неделю, что позволит учителям более эффективно решать разнообразные задачи, связанные с инновациями. Для школьных руководителей, по мнению авторов, большой проблемой в условиях инновационного процесса является сохранение положительного социально-психологического климата. Неравномерная занятость учителей и затрудненность объективной оценки их труда, может восприниматься ими как несправедливое отношение, что, на наш взгляд, является еще одним источником эмоционального выгорания.

Сходное мнение выражает румынская исследовательница А.Д. Manea (Manea, 2015). Рассуждая о необходимости управления инновациями в системе образования, она подчеркивает, что учителя представляют собой один из важнейших ресурсов, призванных обеспечить модернизацию образовательного процесса. В связи с этим, внедрение инноваций в образовании не может не учитывать интересов тех, кто непосредственно участвует в образовательном процессе, вкладывая в него свои компетенции и решимость. Забота об учителе, о его психологическом благополучии является необходимой составляющей управления инновационного процесса.

В рамках нашего исследования мы задались двумя основными вопросами: *1) как внедрение инноваций в рамках образовательных комплексов взаимосвязано с эмоциональным комфортом и психологическим благополучием педагогов; 2) каким образом это отражается на психологическом благополучии педагогов, степени их подверженности организационному стрессу и уровню их профессионального выгорания.*

Мы предположили, что объединение образовательных учреждений в образовательный комплекс сопровождается появлением или усилением степени выраженности целого ряда социально-психологических и организационно-психологических феноменов в системе функционирования образовательной организации. Это, в свою очередь, оказывает неоднозначное влияние на эмоциональное состояние педагогов и эффективность их деятельности. Таким образом, в рамках данного исследования мы сделали попытку выявить наличие взаимосвязей между такими феноменами, как психологическое благополучие педагогов, уровень их эмоционального выгорания и подверженность организационному стрессу в контексте внедрения педагогических инноваций.

Нам представлялось чрезвычайно важным так сформировать эмпирическую базу, чтобы в ней были представлены образовательные

учреждения, находящиеся на разных этапах инновационного развития. В качестве основного инновационного процесса нами было выбрано слияние образовательных учреждений и создание образовательного комплекса. На основании этого, базой эмпирического исследования были выбраны 2 образовательных учреждения одного из городов Московской области, находящихся на разных стадиях внедрения педагогических инноваций.

Образовательный комплекс «А» (в исследовании приняли участие 54 педагога) находится на стадии первоначального внедрения инноваций (далее для удобства будем называть ОК «А»). Будучи основанным в 1973 году, до недавнего времени образовательный комплекс реализовывал традиционную программу обучения. С 2012 года образовательное учреждение активно участвует в инновационной образовательной деятельности в рамках процесса модернизации российского образования, перешло на реализацию ФГОС, стало образовательным комплексом, объединившимся с детским садом, создало «школу будущего первоклассника» (5–6 лет), представляющую собой систему подготовки детей к обучению. В 2012–13 гг. ОК «А» стал лауреатом ряда конкурсов, проводимых среди муниципальных образовательных учреждений в Московской области, внедряющих инновационные образовательные проекты. В январе 2014 года организация стала принимать участие в реализации инициативы «Наша новая школа» (основные положения программы: направленность на опережающее развитие – изучение технологий, актуальных не только для настоящего, но и для будущего; инклюзивное обучение; не только приобретение знаний, но и формирование способностей ими пользоваться; расширение самостоятельности школ). Основные усилия сотрудников ОК направлены на создание условий, необходимых для развития и становления личности, которая сможет эффективно ориентироваться и адаптироваться к

изменяющимся условиям, осознавая баланс между правами и обязанностями.

Образовательный комплекс «Б» (в исследовании приняли участие 63 педагога) находится на стадии активного освоения и апробации инноваций (далее будем называть ОК «Б»). Он был открыт в 1995 году. Изначально образовательный комплекс реализовывал традиционную форму обучения, однако со временем стали вводиться различные инновационные проекты. С 2008 года данная образовательная организация реализует систему ФГОС, основной целью которого является создание условий обучения, способствующих творческой деятельности учащихся, формированию у них обобщенных способов такой деятельности и развитию созидательных, креативных способностей. Образовательный комплекс стал победителем в конкурсе образовательных учреждений субъектов РФ и муниципальных образовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы в рамках ПНП «Образование». В 2012 году организация завоевала победу в региональном конкурсе образовательных учреждений, разрабатывающих и внедряющих инновационные проекты, вошла в десятку сильнейших образовательных учреждений Подмосковья. ОК «Б» осуществляет программу преемственности сад–школа–вуз. В лицее действует школа раннего развития (5,5–6,5 лет), целью которой является развитие творческих способностей детей, создание условий для лучшей адаптации к школьной среде.

Таким образом, образовательный комплекс «А» находится на стадии первоначального внедрения педагогических инноваций в образовательный процесс (далее будем называть стадией внедрения). Образовательный комплекс «Б» находится на стадии активной апробации и освоения педагогических инноваций, внедряемых с 2008 года (далее будем называть стадией освоения).

Выборку исследования составили педагоги описанных выше образовательных учреждений. Общий объем выборки составил 117 человек, из них: 106 – женщины, 11 – мужчины.

В соответствии с целями и задачам исследования нами был подобран следующий комплекс психодиагностических методик.

1. *Методика «Шкала организационного стресса»* (адаптация Н.Е. Водопьяновой) (Водопьянова, 2009). Методика позволяет измерить восприимчивость к стрессу, связанную с недостаточным умением общаться, принимать ценности других, адекватно оценивать ситуацию, отсутствием гибкости поведения, позволяющей действовать без ущерба для здоровья и эффективности деятельности, неспособностью достаточно отдыхать. Методика состоит из пяти шкал: способность самопознания, широта интересов, принятие ценностей других, гибкость поведения, активность и продуктивность деятельности.

2. *Опросник «Профессиональное выгорание»* (адаптация Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой) (Водопьянова, 2009). Методика разработана на основе трехфакторной модели выгорания К. Маслак и С. Джексон. Опросник состоит из трех шкал – эмоциональное истощение, деперсонализация и редукция профессиональных достижений. В исследовании использовался вариант опросника, разработанный для учителей и преподавателей высшей школы.

3. *Методика «Шкала психологического благополучия»* (К. Рифф, адаптация П.П. Фесенко) (Фесенко, 2005). Данная методика состоит из шести шкал: самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономия, управление средой, цели в жизни, личностный рост. Интегральный показатель по этим параметрам позволяет судить о субъективной оценке индивидом уровня своего психологического благополучия.

Результаты исследования были обработаны с помощью статистического анализа (критерии Манна-Уитни, Стьюдента, Фишера, Пирсона; корреляционный анализ) (Харченко, 2008).

АНАЛИЗ И ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Перейдем к рассмотрению наиболее значимых результатов, полученных в ходе исследования.

Результаты изучения восприимчивости педагогов к организационному стрессу представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты исследования уровня организационного стресса у педагогов в образовательных комплексах (в %)

Уровни организационного стресса	Педагоги ОК «А»	Педагоги ОК «Б»
высокий	57,4	60,3
средний	33,3	28,6
низкий	9,3	11,1

Из таблицы видно, что распределение представленности разных уровней восприимчивости к организационному стрессу у педагогов обоих образовательных комплексов сходно. В обоих образовательных комплексах более половины исследуемых педагогов имеют высокий уровень восприимчивости к организационному стрессу. Скорее всего, в изучаемых образовательных учреждениях существуют некоторые условия, способствующие развитию организационного стресса (возможно, высокая интенсивность труда, изменение порядка работы, трудные, новые задачи и т.д.). Известно, что для высокого уровня организационного стресса характерно переживание психического напряжения в ответ на осознание несовершенств условий труда, высокие нагрузки, необходимость поиска решений в новых, нетипичных ситуациях в процессе профессиональной деятельности.

Анализ структуры организационного стресса (когнитивность, широта интересов, принятие ценностей других, гибкость поведения, активность, продуктивность) также выявляет сходную выраженность компонентов стресса в обеих исследовательских группах (см. таблицу 2).

Таблица 2. Степень выраженности признаков организационного стресса у педагогов в образовательных комплексах, находящихся на разных стадиях инновационного развития (в баллах)

Группы испытуемых	Средние значения субшкал				
	когнитивность	широта интересов	принятие ценностей других	гибкость поведения	активность и продуктивность
ОК «А»	9,5	10	8,4	11,9	9,2
ОК «Б»	10,8	11	8,8	13,4	9,8

Отсутствие значимых различий в уровнях организационного стресса в обеих группах педагогов подтверждается статистическим анализом эмпирических данных с помощью критерия Пирсона «хи-квадрат» ($\chi^2 = 0,353$; $\chi^2_{0,05} = 5,991$; $p < 0,05$). Также отсутствуют значимые различия в степени выраженности компонентов организационного стресса ($\chi^2 = 0,024$; $\chi^2_{0,05} = 9,488$; $p < 0,05$).

Обратимся к результатам диагностики уровня эмоционального выгорания у педагогов образовательных комплексов.

Таблица 3. Результаты исследования уровня эмоционального выгорания у педагогов в образовательных комплексах, находящихся на разных стадиях инновационного развития (в %)

Уровни эмоционального выгорания	Педагоги ОК «А»	Педагоги ОК «Б»
крайне высокая степень	18,5	46,0
высокая степень	31,5	25,4
средняя степень	38,9	17,5
низкая степень	11,1	11,1

Из таблицы 3 видно, что педагоги ОК «Б», находящегося на стадии активного освоения и апробации инноваций, демонстрируют крайне высокую степень эмоционального выгорания почти в 2,5 раза чаще, чем в ОК «А», недавно начавшем внедрение инноваций. Известно, что педагоги, обладающие высокой выраженностью синдрома, испытывают пессимистические настроения, ощущение истощения физических и эмоциональных ресурсов, ухудшение протекания психических процессов, возможно, ухудшение здоровья. Такая степень выгорания, как правило, ведет к снижению работоспособности, возникновению циничного отношения к ученикам, снижению ценности работы, профессиональной самооценки.

Большинство педагогов образовательного комплекса «А» имеют высокую и среднюю степень эмоционального выгорания, что предполагает наличие у педагогов ощущения опустошенности физических и психологических ресурсов, снижение настроения и ухудшение показателей здоровья. Они склонны к проявлению черствости и раздражительности по отношению к окружающим. Средний уровень эмоционального выгорания означает, что обладающие им личности ощущают истощение психологических и физических ресурсов, некоторое ухудшение здоровья.

«Низкую» степень эмоционального выгорания демонстрирует примерно одинаковое количество педагогов в обеих школах. Возможно, данная группа педагогов обладает определенными индивидуально-психологическими и поведенческими особенностями, которые позволяют им противостоять эмоциональному выгоранию. Например, они обладают способами восстановления, рационально чередуют работу и отдых, принимают особенности, ценности и мнения других людей, не склонны к конкурентному поведению. Эти педагоги энергичны, имеют позитивный жизненный настрой, выстраивают доброжелательные отношения с окружающими, с пониманием относятся к ученикам и коллегам, всегда

готовы оказать помощь. Они адекватно оценивают свою профессиональную компетентность, заинтересованы в работе, постоянном саморазвитии.

Статистический анализ данных по методике «Профессиональное выгорание» был проведен с помощью критерия Пирсона «хи-квадрат» и показал наличие значимых различий между распределениями педагогов по уровню эмоционального выгорания на уровне $p < 0,01$ ($\chi^2 = 11,867$; $\chi^2_{0,01} = 11,345$). Это позволяет заключить, что уровень эмоционального выгорания педагогов в ОК «Б» значимо выше, чем у педагогов в ОК «А».

Проанализируем полученные в ходе исследования результаты подробнее для определения более тонких различий между выборками.

Таблица 4. Медианные значения симптомов эмоционального выгорания у педагогов образовательных комплексов (в баллах)

Симптомы эмоционального выгорания	ОК «А»	ОК «Б»
эмоциональное истощение	25	29
деперсонализация	9	11
редукция профессиональных достижений	36	32

Из таблицы 4 видно, что уровень выраженности всех симптомов эмоционального выгорания у педагогов ОК «А» ниже, чем у педагогов ОК «Б» (напомним, что высокие значения по шкале редукция профессиональных достижений означают низкий уровень сформированности данного признака). Таким образом, можно сделать вывод, у педагогов ОК «Б», которые осуществляют профессиональную деятельность в условиях более длительного и активного освоения инноваций, синдром эмоционального выгорания выражен сильнее, они испытывают большее истощение физических и психологических сил, более цинично и негативистически относятся к окружающим, у них страдает профессиональная и личностная самооценка.

Анализ результатов по отдельным симптомам позволяет нам подойти к оценке проявлений эмоционального выгорания у педагогов более дифференцированно. с этой целью мы использовали критерий Манна-Уитни (Харченко, 2008).

Сравнив результаты двух групп педагогов по эмоциональному истощению с помощью критерия Манна-Уитни, мы обнаружили отсутствие статистически значимых различий по этому показателю ($U = 305$; $z = 1,013$; $z_{0,05} = 1,960$). Педагогические коллективы рассматриваемых образовательных комплексов примерно в равной степени испытывают эмоциональное истощение, которое характеризуется сниженным эмоциональным фоном, сужением сферы эмоций, ощущением физического и эмоционального истощения, изнеможения, ухудшением здоровья.

Сравнив результаты групп педагогов по деперсонализации с помощью критерия Манна-Уитни, мы обнаружили тенденцию к различиям ($p < 0,05$) по этому показателю ($U = 247,5$; $z = 2,008$; $z_{0,05} = 1,960$; $z_{0,01} = 2,576$). Учителя ОК «Б» испытывают бóльшие трудности в сфере межличностных отношений: они более склонны к обезличенным и бездушным отношениям и контактам, более раздражительны по отношению к ученикам, коллегам. Общение для них может носить более негативный, формальный, дегуманизированный характер, нежели для педагогов ОК «А».

Сравнение результатов исследования обеих выборок с помощью критерия Манна-Уитни по редукации профессиональных достижений позволяет сделать вывод о наличии статистически значимых различий на уровне $p < 0,01$: $U = 215,5$; $z = 2,582$; $z_{0,01} = 2,576$.

Степень выраженности редукации профессиональных достижений у педагогов ОК «Б» выше, чем у педагогов из ОК «А», т.е. педагоги ОК «Б» в большей степени испытывают недовольство собственной эффективностью, не видят перспектив профессиональной деятельности, ощущают снижение профессионального мастерства, занижают свои профессиональные

достижения, чаще чувствуют себя некомпетентными и беспомощными, имеют более низкую как профессиональную, так и личную самооценку.

Поскольку по признаку «склонность к организационному стрессу» значимых различий между выборками не выявлено, но в обеих группах уровень стресса высокий, правомерно предположить, что учителя обеих ОК систематически переживают стрессы на работе. Это приводит к усилению чувства эмоционального и физического истощения, снижению работоспособности, деструктивными проявлениям в области межличностного взаимодействия (как отстраненности от окружающих, так и чрезмерной зависимости), снижению профессиональной и личной самооценки.

Однако, в ОК «Б» мы наблюдаем еще и высокий уровень эмоционального выгорания. С большой долей вероятности, можно связать этот исследовательский факт с тем, что он находится на стадии активного освоения и использования различных инноваций, причем более продолжительное время. Работа педагогов, и так постоянно содержащая элемент новизны (ссылка), подвергается систематическим изменениям в связи с активным использованием в ОК инноваций, что провоцирует у педагогов перманентно высокий уровень психического напряжения. Кроме того, усилению выгорания может способствовать высокий уровень ответственности, возлагаемой на учителей, поскольку именно они внедряют педагогические новшества в образовательный процесс.

ОК «А» находится на стадии ознакомления с инновационной деятельностью, в нем на данный момент только формируются условия для внедрения инноваций. Этим обстоятельством, возможно, и объясняется более низкий уровень эмоционального выгорания у педагогов этого комплекса. Хотим обратить внимание, что полученные результаты достаточно парадоксальны. Ожидается, что на начальных стадиях внедрения инноваций подверженность организационному стрессу и

проявления эмоционального выгорания будут более выраженными. А по мере освоения инноваций эти показатели будут снижаться.

Мы получили обратные результаты: чем дольше образовательные организации находятся в условиях внедрения модернизации, тем выше уровень эмоционально выгорания его сотрудников. Возможно, это связано с тем, что внедрение инноваций зачастую проходит стихийно, без необходимого социально-психологического сопровождения, без учета готовности педагогов к инновациям, без создания специальных условий. На наш взгляд, участие организационных психологов в подготовке персонала и сопровождении инновационного процесса могло бы существенно изменить сложившуюся ситуацию (Погодина, 2014).

Перейдем к анализу результатов исследования уровня психологического благополучия в изучаемых образовательных комплексах. В таблице 5 представлены распределения уровней психологического благополучия педагогов, из которой видно, что у учителей ОК «А» преобладают средний и высокий уровни психологического благополучия, в то время как педагоги ОК «Б» склонны давать средние и низкие оценки удовлетворенности собой и различными сферами своей жизни.

Таблица 5. Результаты исследования уровня психологического благополучия у педагогов в образовательных учреждениях, находящихся на разных стадиях инновационного развития (в %)

Уровни психологического благополучия	Педагоги ОК «А»	Педагоги ОК «Б»
высокий	35,2	20,6
средний	46,3	39,7
низкий	18,5	39,7

Сделанный вывод мы подтвердили статистическим анализом распределения уровней благополучия у педагогов рассматриваемых образовательных организаций с помощью критерия Пирсона.

Действительно, образовательные комплексы различаются по соотношению различных уровней психологического благополучия ($\chi^2 = 12,049$; $\chi^2_{0,01} = 9,210$; $p < 0,01$).

Проанализируем теперь различия в среднегрупповых значениях и для более дифференцированного подхода к полученным результатам по изучаемому психологическому признаку обратимся к шести шкалам, представленным в методике: самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономия, управление средой, цели в жизни, личностный рост. Рассмотрим распределение средних значений (μ) в баллах и их дисперсии (s^2) элементов психологического благополучия в двух выборках (см. таблицу 6).

Таблица 6. Степень выраженности параметров психологического благополучия, полученные у педагогов в образовательных учреждениях, находящихся на разных стадиях инновационного развития

Субшкалы	ОК «А»		ОК «Б»	
	μ	s^2	μ	s^2
позитивные отношения с окружающими	62,8	74,42	59,7	72,97
автономия	58,9	79,03	53,4	84,11
управление средой	58,5	31,54	55,4	115,2
личностный рост	64,0	92,28	59,6	61,72
цели в жизни	63,5	102,1	60,5	51,15
самопринятие	58,5	87,38	55,2	131,0
интегральный показатель	366,2	1889,1	343,8	2051,5

Из таблицы 6 на первый взгляд кажется, что педагоги ОК «А» имеют более высокие оценки по всем шкалам и, скорее всего, склонны лучше относиться к себе и демонстрировать большую степень удовлетворенности собой в различных сферах своей жизни. Чтобы проверить эту гипотезу мы снова обратились к статистическому анализу, и с помощью критериев Фишера и Стьюдента сравнили средние значения (μ) и дисперсии (s^2) по

рассматриваемым субшкалам у педагогов обоих образовательных комплексов. Результаты статистического анализа приведены в таблице 7.

Как видно из таблицы 7, средние значения интегральных показателей психологического благополучия статистически не различаются у педагогов различных образовательных комплексов, несмотря на имеющиеся различия в соотношении уровней проявления психологического благополучия (см. табл. 5). Мы обнаружили разное соотношение уровней психологического благополучия: в ОК «А» чаще наблюдается высокий интегральный уровень психологического благополучия, чем его средние и низкие уровни, в то время как педагоги ОК «Б» чаще демонстрируют средний и низкий уровни психологического благополучия, чем высокий. Однако, как показывают результаты статистического анализа, средние значения интегрального показателя в обеих группах статистически не различаются.

Таблица 7. Сравнение параметров психологического благополучия педагогов разных образовательных учреждений с помощью критериев Фишера (F) и Стьюдента (t)

Субшкалы	Критерий Фишера		Критерий Стьюдента	
	F	критическое значение	t	критическое значение
позитивные отношения с окружающими	1,020	1,921*	1,322	2,007*
автономия	1,064	1,939*	2,232	
управление средой	3,653	2,575**	1,346	
личностный рост	1,495	1,921*	1,846	
цели в жизни	1,996	1,921*	1,266	
самопринятие	1,499	1,939*	1,150	
интегральный показатель	1,086	1,939*	1,852	

Примечание. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Обратившись вновь к таблице 7, замечаем, что статистически значимые различия были обнаружены для двух параметров, а именно: различаются дисперсии по шкале «Управление средой» ($p < 0,01$) и средние значения по шкале «Автономия» ($p < 0,05$).

Высокая дисперсия показателя «Управление средой» у педагогов ОК «Б» свидетельствует о том, что они показали больший разброс мнений относительно собственных возможностей и компетенций в управлении окружением и контроле собственной деятельности, в то время как учителя ОК «А» дали более однородные ответы по этой шкале. Это может свидетельствовать о том, что в условиях продолжительного инновационного процесса часть учителей, по их представлениям, утрачивает способность обнаруживать или создавать условия, приводящие к удовлетворению профессиональных потребностей. При этом средние значения по этой шкале у педагогов двух ОК различаются статистически незначимо.

По шкале «Автономия» были обнаружены статистически значимые различия в средних значениях баллов (на уровне 0,05). Педагоги ОК «А» имеют более высокие баллы по этой шкале, и, следовательно, обладают большей независимостью, способностью выражать и отстаивать свое мнение и бороться за него. Также педагоги этого образовательного комплекса считают, что они имеют возможность самостоятельно регулировать собственное поведение и оценивать себя на основании личных критериев. Соответственно, педагоги ОК «Б» показали большую зависимость от мнения и оценок окружающих, тенденцию к конформности и склонность демонстрировать социально желательное поведение.

Для остальных шкал гипотеза о более высоких оценках психологического благополучия педагогов ОК «А» не подтвердилась, различия в оценках оказались статистически незначимы. Педагоги обоих образовательных комплексов продемонстрировали примерно одинаковые

уровни доверительности в отношениях с окружающими, сопереживания, самопринятия, осмысленности жизни и способности к саморазвитию.

Таким образом, как показали результаты исследования, педагогическая деятельность в условиях продолжительного инновационного процесса затрагивает, в первую очередь, те профессиональные компетенции, которые связаны с возможностями управлять своей деятельностью, контролировать условия ее осуществления, а также быть самостоятельными и независимыми при ее реализации.

На завершающем этапе исследования мы проверили гипотезу о наличии взаимосвязи между интегральным показателем эмоционального благополучия и степенью сформированности синдрома эмоционального выгорания. С этой целью был рассчитан коэффициент ранговой корреляции Спирмена. В ходе статистического анализа была обнаружена значимая ($p < 0,01$) обратная корреляция: $r_s = -0,726$. Выявленная нами отрицательная корреляция между уровнем эмоционального выгорания и уровнем психологического благополучия подтверждает предположение о том, что психологическое благополучие педагогов различается на разных стадиях инновационного развития образовательных учреждений.

ВЫВОДЫ

На основании проведенного исследования нами были сделаны следующие выводы:

1. Большинство учителей демонстрируют высокий уровень организационного стресса вне зависимости от стадии инновационного развития образовательного учреждения, в котором они работают.

2. У педагогов образовательных комплексов, находящихся на разных стадиях инновационного развития, были выявлены различия в уровне сформированности синдрома эмоционального выгорания. В

образовательной организации, которая находится на стадии первоначального внедрения инноваций, показатели эмоционального выгорания педагогов оказались ниже, чем в образовательной организации, которая внедряет инновации на протяжении длительного времени, при этом различия носят статистически значимый характер.

3. Имеют место значимые различия по степени выраженности таких симптомов эмоционального выгорания, как деперсонализация и редукция профессиональных достижений. Педагоги, давно работающие в условиях внедрения инноваций, более склонны к обезличенным, формальным, дегуманизированным отношениям как с учениками, так и с коллегами. Они в большей степени недовольны своей профессиональной эффективностью, имеют более низкую профессиональную и личную самооценку.

4. У педагогов образовательных организаций, находящихся на разных стадиях инновационного развития, были обнаружены различия в уровнях их психологического благополучия. Более неблагоприятная ситуация как по общему уровню психологического благополучия, так и по его компонентам сложилась у педагогов образовательного учреждения, длительно функционирующего в условиях инноваций. На стадии внедрения инноваций педагоги демонстрируют более высокий уровень эмоционального комфорта.

5. Между уровнями эмоционального выгорания и психологического благополучия педагогов образовательных учреждений обнаружена значимая корреляционная связь, которая носит обратный характер.

Полученные результаты, на наш взгляд, убедительно показывают, что внедрение инноваций требует продуманной, целенаправленной, научно-обоснованной подготовки, учитывающей разнообразные факторы, как организационно-управленческого, так и социально-психологического характера. Поскольку каждый ОК обладает собственной уникальной социально-психологической ситуацией (Погодина, 2014), внедрение

инноваций предполагает, например, изменения принципов и стиля руководства организацией, корректировку корпоративной культуры, создание адекватных организационных условий, формирование готовности персонала, работу с естественным сопротивлением инновациям, социально-психологическое сопровождение. Этот перечень может быть значительно расширен.

Инновационное преобразование образовательной системы в настоящий момент является необходимой мерой для достижения задач, поставленных перед сферой образования государством и обществом. Однако, для снижения уровня деструктивных явлений, возникающих в процессе реализации инноваций, необходимо оптимизировать управление инновационными процессами в образовательных организациях.

В решении вопросов организационно-управленческого и социально-психологического обеспечения создания и функционирования образовательных комплексов в условиях модернизации образования, роль специалиста в области социальной и организационной психологии трудно переоценить (Погодина, 2014, 2016). Такой специалист может стать одной из ключевых фигур процесса эффективного внедрения инноваций, обеспечивающего оптимизацию педагогической деятельности и снижение ряда негативных последствий инновационного процесса. Инновационное преобразование образовательной системы в настоящий момент является необходимой мерой для достижения задач, поставленных перед сферой образования государством и обществом. Для снижения уровня деструктивных явлений, возникающих в процессе реализации инноваций, можно рекомендовать определенные способы организации инновационных процессов в образовательных учреждениях.

ЛИТЕРАТУРА

- Водопьянова Н.Е.* Психодиагностика стресса. СПб., 2009.
- Комарова О.А.* Теоретические аспекты создания и функционирования образовательных комплексов в современных условиях // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. 2014. № 3.
- Литвинова Е.Ю., Киселева Н.В.* Структурная модель вовлеченности обучающихся в непрерывное образование // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 3. С. 5–17. doi:10.17759/sps.2016070301.
- Литвинова Е.Ю., Киселева Н.В.* Вовлеченность в профессиональную среду и ее значение для непрерывного образования // Социальная психология и общество. 2017. Т. 8. № 2. С. 5–20. doi:10.17759/sps.2017080201.
- Лазарев В.С.* Характеристики инновационной деятельности // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2008. № 2.
- Погодина А.В.* Феномен эмоционального выгорания и организационная культура образовательных учреждений // Ученые записки РГСУ. 2009. № 4. С. 170–175.
- Погодина А.В., Котляр М.Л.* Социально-психологическая ситуация как характеристика уникальности образовательного учреждения // Психологическая наука и образование. PSYEDU.ru. 2014. № 2. С. 320–333.
- Погодина А.В., Литвинова Е.Ю., Харченко М.А.* Компетентностный подход к подготовке организационных психологов в контексте реформирования системы высшего профессионального образования // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 1. С. 108–122. doi:10.17759/sps.2016070108.
- Фесенко П.П., Шевеленкова Т.Д.* Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–121.
- Харченко М.А.* Теория статистического вывода. Воронеж, 2008.

Baumann T., Mantay K., Swanger A., Saganski G., Stepke S. Education and innovation management: a contradiction? How to manage educational projects if innovation is crucial for success and innovation management is mostly unknown // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2016. V. 226. P. 243–251.

Manea A. D. Innovation in the management of educational institutions // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. V. 209. P. 310–315.

Pedastea M., Pedasteb K., Murakasa R., Lukkb K. Schools' opinions about implementing the model of innovation schools // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. V. 191. P. 2049–2054.

PSYCHOLOGICAL WELFARE AND EMOTIONAL FIRE OF TEACHERS OF EDUCATIONAL COMPLEXES AT DIFFERENT STAGES OF THE INNOVATION PROCESS

© 2018 г. **Elena Yu. Litvinova***, **Maksim A. Kharchenko****,
Alla V. Pogodina***

* *Ph.D., Associate Professor of Psychology of Management, Department of Social Psychology, Moscow State Psychological and Pedagogical University, Moscow;*
E-mail: elen-litvinova@ya.ru

** *Ph.D., Associate Professor of Psychology of Management, Department of Social Psychology, Moscow State Psychological and Pedagogical University, Moscow*
E-mail: maxquail@gmail.com

*** *Ph.D., Head of the Chair of Psychology of Management, Department of Social Psychology, Moscow State Psychological and Pedagogical University, Moscow*
E-mail: allavan@yandex.ru

The article presents the results of the study of socio-psychological characteristics of teachers working in two educational institutions, differing in the duration of

being united in the educational complex and involved in innovative processes. It was suggested and proved that the duration of the innovation process has an ambiguous impact on the psychological well-being of teachers. The study identified the relationship between such phenomena as the psychological well-being of teachers, the level of their emotional burnout and exposure to organizational stress in the context of the duration of the introduction of pedagogical innovations. The analysis of the results revealed significant differences in the level of professional burnout in general, depersonalization and reduction of personal achievements among teachers of educational complexes. A similar unfavorable situation was found both in the integral level of psychological well-being of teachers and in its components. The article offers recommendations on the optimization of the innovation process and increasing the role of organizational psychologists.

Key words: Innovative processes, educational complex, continuous education, psychological well-being, emotional burnout, organizational stress, organizational psychologist.

Библиографическая ссылка на статью:

Литвинова Е.Ю., Харченко М.А., Погодина А.В. Психологическое благополучие и эмоциональное выгорание педагогов образовательных комплексов на разных этапах инновационного процесса // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2018. Т. 3. № 2. С. 96-119.

Адрес статьи:

<http://work-org-psychology.ru/engine/documents/document363.pdf>