

ГЛАВА 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОТРУДНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАТИВНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

В жизни современного общества образование играет ведущую роль и развитие социума напрямую связано с качеством предоставляемых образовательных услуг, основным поставщиком которых являются образовательные организации. Профессиональная деятельность сотрудников образовательных организаций – детские сады, школы, ВУЗы, образовательные центры и т.д., ориентирована на социально-педагогическую работу с населением, и обладает рядом особенностей, таких как слабая регламентация, ежедневные интенсивные контакты с клиентами и коллегами, высокая интенсивность, психоэмоциональная напряжённость, высокий уровень стресса и т.п. Каждая образовательная организация обладает рядом уникальных, свойственных только ей характеристик, которые определяются специфичностью предоставляемых ими услуг, однако у таких организаций выявляются и схожие особенности и проблемы, поскольку большинство сотрудников таких организаций являются представителями профессии типа «человек-человек».

Субъектом труда образовательной организации является каждый сотрудник, вовлечённый в профессиональную деятельность и это не только педагогические работники, но и менеджерско-управленческий, инженерно-технический, административно-хозяйственный состав, задача которого предоставлять эксплуатационные услуги, поддерживающие оптимальное состояние рабочей среды. Функционал таких сотрудников представляет собой широкий перечень задач, куда входит обеспечение выполнения требований законодательных и нормативно-правовых актов по созданию безопасных условий труда и образовательного процесса, соблюдение требований различных нормативных документов по ведению образовательной деятельности, проведение аттестации сотрудников, работа с клиентами и многое другое.

Однако, основную услугу в организациях подобного рода предоставляют субъекты, выполняющие педагогическую деятельность, и именно они представляют подавляющее большинство численности сотрудников.

К основным функциям педагогов относят:

- развивающую – управляет перцептивными, мыслительными, эмоциональными, волевыми и другими компонентами деятельности учащихся;
- информационную – опирается на высокий уровень владения педагогом материала, методы его преподавания и реализации;

- ориентационную – определяет содержание ценностных ориентаций учащихся;
- исследовательскую – требует от педагога научного подхода к педагогическим явлениям.

В современных условиях информационно-коммуникативной реальности произошла трансформация запросов образовательных услуг, в частности, возросли запросы на осуществление педагогического процесса в условия смешанного и дистанционного формата, что привело к снижению часов контактной работы и существенным изменениям педагогического функционала. А именно часть функций преподаватели вынуждены выполнять в усечённом или изменённом формате, часть и вовсе не может выполняться в силу различных обстоятельств, что, безусловно, сказывается на итоговом педагогическом продукте и определяет основные психологические проблемы субъектов труда. В частности, отмечается тенденция к изменению характеристик коммуникативной культуры педагогов, снижение оценки удовлетворённости своей профессиональной деятельностью, и проявление симптоматики синдрома эмоционального выгорания, что подтверждается результатами эмпирического исследования (данные выпускных квалификационных работ студентов факультета психологии ТвГУ Оганнисян Э.С. и Чистяков С.Д., 2021 г.).

Коммуникативная культура является междисциплинарным понятием, представленным в философии, лингвистике, социологии, педагогике, теории информации и других науках. В психологии коммуникативная культура начала выделяться как предмет изучения в конце XX века в связи с внедрением в науку культурологического подхода (В.С.Библер, С.Ю.Курганов).

Исследователями отмечается, что в настоящее время понятие «коммуникативная культура» является зарубежным аналогом отечественного термина «культура общения», поэтому зачастую в литературных источниках эти понятия являются синонимичными.

В настоящее время в отечественной психологии не сложилось единого мнения относительно феномена «коммуникативная культура» личности. Ее определяют как наличие одновременно языковой и коммуникативной грамотности (И.А.Стернин), связывают это понятие с обогащением, совершенствованием различных аспектов нематериальной жизни (П.М.Ершов), говорят о ней как об установленных социумом нормативных моделях взаимоотношений (Э.В.Соколов), владении эмоциональной сферой в коммуникации (М.Н.Ночевник), морально-нравственной направленности отношений личности (Л.Б.Волченко, А.И.Титаренко) и т.д. [102;104;145;271;311].

Коммуникативную культуру рассматривают и как самостоятельный психологический феномен, базирующийся на способности согласовывать и соотносить свои действия с действиями других, принимать и воспринимать

другого, подбирать аргументы, контраргументы, альтернативные объяснения и суждения при обсуждении проблемной области, понимать и уважать мнение других и на основе этого регулировать отношения [242]. И как часть более широкого понятия «профессиональная культура» личности специалиста, которая представляет собой совокупность знаний, норм, ценностей и образцов поведения, принятых в обществе, а также умения органично, естественно и непринуждённо реализовывать их в деловом и эмоциональном общении [206]. Так, по определению А.Я.Кибанова, коммуникативная культура личности представляет собой знания, умения, навыки в области организации взаимодействия людей и собственно взаимодействия в деловой сфере, позволяющие устанавливать психологический контакт с деловыми партнёрами, добиваться точного восприятия и понимания материала в процессе общения, прогнозировать поведение деловых партнёров, направлять его к желательному результату.

Наиболее полное определение коммуникативной культуры даёт А.Г.Самохвалова, и раскрывает ее через совокупность структурных показателей (знания, умения, навыки, средства общения) и функций (обеспечивает целенаправленное и эффективное межличностное взаимодействие, прогнозирование воздействий высказываний на собеседников, извлечение информации в условиях устной и письменной коммуникации) [245].

Выделяют отдельный набор компетенций, которые вошли в структуру коммуникативной культуры.

Так, например, выделены компоненты коммуникативной культуры, которые можно отнести к любому виду культур (педагогической, психологической, культуре эмоций и т.д.):

1. Когнитивный (грамотность как элементарные знания и умения);
2. Компетентностный;
3. Ценностно-смысловой;
4. Рефлексивно-оценочный;
5. Культуротворческий [145].

Рассматривают это понятие через связь культуuroобразующих компонентов:

1. Эмоциональная культура – представляет собой адекватное реагирование на условие коммуникативной ситуации.

2. Когнитивная культура – определяет специфические формы познавательной деятельности, которые в свою очередь направлены на создание высказываний, которые соответствуют замыслу и достоверно отражают реальность.

3. Речевая культура – обозначает собой систему знаний, умений и навыков, которые обеспечивают создание речевых высказываний для эффективного решения задач общения [245].

С точки зрения процесса обучения среди наиболее важных компонентов коммуникативной культуры выделяют:

1) Культуру мышления, рассматриваемую как качество мышления человека, которое ответственно за эффективность мыслительной работы специалиста в различных сферах его деятельности.

2) Культуру чувств или эмоциональную культуру, которую определяют как некий показатель общественной развитости, гуманности чувств и эмоциональной одухотворённости человека.

3) Культуру речи, обозначающую умение грамотно говорить, писать, пользоваться языковыми средствами в зависимости от целей общения [196].

Таким образом коммуникативную культуру педагога можно определить как совокупность знаний, умений и навыков, которые обеспечивают целенаправленное и эффективное межличностное взаимодействие в педагогическом процессе, которое основывается на адекватном выборе и использовании средств общения, а также умении прогнозировать воздействие высказываний на собеседников, извлекать информацию в условиях устной и письменной коммуникации.

Анализ теории (А.Я.Кибанов, Л.А.Колмогорова, О.В.Мележик, А.В.Мудрик, М.Н.Певзнер, А.Г.Самохвалова, А.Д.Цывунина и др.) позволяет выделить следующие компоненты коммуникативной культуры – владение средствами коммуникации (грамотное построение фраз, доступность речи для разного контингента обучающихся, способность поддерживать адекватность тона беседы, развитость словаря, умение аргументировать свои доводы, убеждать и слушать собеседника), способность к саморегуляции в процессе коммуникации (умение реагировать на справедливую и несправедливую критику, на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника), способность к сотрудничеству (умение оказывать и принимать знаки внимания, оказать сочувствие, поддержку и принимать их со стороны, умение обратиться с просьбой, вступить в контакт с другим человеком и адекватно реагировать на попытку контакта, умение ответить отказом на неудобную просьбу).

Для эмпирического исследования была разработана анкета «Самооценка параметров коммуникативной культуры» (выпускная квалификационная работа Оганисян Э.С.) и использован «Тест коммуникативных умений» (Л.Михельсон, перевод и адаптация Ю.З.Гильбуха).

Анализ результатов позволяет отметить, что наиболее развитыми у респондентов являются

- способности «Поддерживать адекватность тона беседы», «Доступность речи», «Развитость словаря», «Аргументация своих доводов»

- умения «Реагирование на задевающее или провоцирующее поведение со стороны собеседника» и «Принимать и оказывать знаки внимания».

86% респондентов имеют компетентную позицию в общении и для 14% характерна агрессивная позиция в общении.

Совокупность полученных данных характеризует респондентов как педагогов, в целом владеющих ситуацией общения в процессе педагогического взаимодействия.

Для определения структуры коммуникативной культуры использован факторный анализ (результаты представлены на рисунке 1).



Рисунок 1. Иерархия показателей коммуникативной культуры респондентов

Анализ рисунка позволяет утверждать, что в современной ситуации опосредованного педагогического взаимодействия наиболее важным умением педагога является «Умение отстаивать свою позицию», поскольку дистанционный формат нивелирует управленческую функцию педагога и умение настоять на выполнении задания в соответствии с сформулированными правилами и в поставленный срок определяет успешность педагогического процесса и продукта.

Иерархия структурных компонентов коммуникативной культуры выглядит следующим образом «Осознанность ситуации общения», «Умение конструктивно реагировать на поведение собеседника», «Вовлечённость в коммуникацию», «Внимание к собеседнику», что также характеризуют сложность педагогического взаимодействия в условиях информационно-коммуникативной реальности. Отсутствие технической возможности визуально и эмоционально «держать» аудиторию (или единичного обучающегося) сводит осознанность процесса обучения, адекватную реакцию на вопросы (ответы) обучающихся и вовлеченность в процесс к минимуму. Объясняется этот факт тем, что часто при дистанционном обучении педагоги вынуждены наблюдать абсолютно

разные «аватарки» обучающихся (сюжетные картинки мультфильмов, фотографии персонажей фильмов ужасов, обезличенные картинки, и прочие предпочтения обучающихся флоры и фауны), вместо реальной фотографии или самого обучающегося в реальном времени. Нередко обнаруживается факт подключения слушателя на начало занятия и реальное его отсутствие у компьютера на протяжении всего остального сеанса. Данный факт объясняет последнее место в иерархии показателей коммуникативной культуры «Умения ясно излагать мысли и красноречие педагога», поскольку при такой организации занятия в этом умении нет необходимости.

Таким образом, можно отметить, что наряду с достаточно хорошо развитыми показателями коммуникативной культуры респонденты демонстрируют невозможность ее использования при современной организации образовательного процесса. Вероятно, потребуется больше времени для адаптации педагогов к сложившейся ситуации и развития показателей коммуникативной культуры, необходимых для реализации образовательной услуги на высоком уровне.

Невозможность использовать весь коммуникативный потенциал, ограниченность ресурсов (материально-технических, экономических, личностных) приводит к неудовлетворению педагогов результатом своей деятельности и повышению неудовлетворённости трудом в целом, что представляет собой ещё одну проблему субъектов труда образовательных организаций на современном этапе.

Феномен «удовлетворённость трудом» занимает одно из приоритетных мест и в психологии труда и рассматривается как совокупность психологических установок персонала по отношению к своей трудовой деятельности, и в первую очередь зависит от соответствия результата труда внутренним потребностям субъекта [314].

Как проблему, характерную для стран с развитой экономикой, первыми стали исследовать удовлетворённость трудом зарубежные учёные, что нашло отражение в работах Ф.Тейлора, А.Файоля, Э.Мэйо, А.Маслоу, Ф.Герцберга, В.Врума, Э.Лоурела, Л.Портера, Б.Снидермана, Э.Локка, У.Деминга, А.Бюссинга и др.

Ф.Герцбергу принадлежит одна из самых известных концепций - двухфакторная или мотивационно-гигиеническая теория удовлетворённости трудом, парадигма которой определена тем, что подразделяет все факторы удовлетворённости на две группы: мотиваторы (наличие которых ведёт к увеличению удовлетворённости трудом сотрудников организации, однако их отсутствие не приводит к неудовлетворённости) и факторы гигиены (недостаточность которых ведёт к неудовлетворённости сотрудников организации своим трудом, но их оптимальное состояние не может увеличивать удовлетворённость) [128].

А. Бюссинг предложил дифференциацию всех исследований удовлетворенности трудом в три категории: причины (качество и напряженность труда, гибкость трудового графика и личностные характеристики сотрудника), последствия (текучесть кадров и результаты выполнения работы) и исследование уровней удовлетворенности или неудовлетворенности трудом [63].

Необходимость в исследованиях удовлетворённости трудом в отечественной науке и практике выявилась только к середине 60-х годов прошлого века и нашло отражение в работах В.А.Ядова, А.Г.Здравомыслова, А.А.Кисель, Т.А.Китвеля, Н.Ф.Наумовой, И.М.Поповой, А.В.Батаршева, Т.Ю.Ивановой, Е.И.Рассказовой, О.А.Осина и др.

По мнению Ф.Ильясова, можно выделить два подхода к изучению удовлетворённости трудом. Сторонники первого исследуют влияние на удовлетворённость трудом различных производственных (организация, условия и оплата труда, психологический климат в коллективе и др.) и внепроизводственных факторов (отдалённость места работы, условия жизни и др.). Во втором подходе изучаются взаимосвязи удовлетворённости трудом с некоторыми социальными и психологическими характеристиками сотрудников, а также влияние социальной среды на оценку их удовлетворённости [128].

П.Л.Маляков, на основании теоретического анализа, выделил пять научно-исследовательских подходов, характеризующих удовлетворённость трудом как:

- отношение личности к деятельности с точки зрения потребностей человека, его вкусов, убеждений, оценок и т.п.;
- эмоционально-психическое состояние сотрудника в определённый момент времени, связанное с его внутренними переживаниями, настроениями и переживаниями и т.п.;
- оценку человеком трудовой ситуации, исходя из его потребностей, престижности работы, стиля управления и т.п.;
- совокупность социально-фиксированных установок в виде принятия сотрудником социальных норм;
- мотивацию трудовой деятельности [188].

Таким образом, можно заключить, что на сегодняшний день в психологической теории нет единого взгляда исследователей на понятие «Удовлетворённость трудом», представлено оно через множество показателей, которые рассматриваются в виде характеристик трудовой деятельности, которым субъекты труда дают оценку.

Э. Локк отмечал такие необходимые к изучению показатели удовлетворённости трудом, как: благоприятные производственные условия, интерес к работе, вознаграждение за труд и т.п. В качестве наиболее значимых показателей удовлетворённости трудом сотрудников М. Аргайл

считает заработную плату, отношения с коллегами и руководством, возможность карьеры, гордость за организацию и условия труда [323].

Одним из признанных инструментов измерения удовлетворённости трудом считается Корнельский трудовой дескриптивный индекс (JDI), показатели которого характеризуют оплату труда, карьеру, психологический климат, отношения с руководством, непосредственную работу. Для этих же целей используется расчёт индекса удовлетворённости персонала работой (ESI), включающий 17 показателей, среди которых можно выделить наиболее важные – условия и результаты труда, организация работы, стиль руководства и др. [128].

Одной из интересных концепций удовлетворённости трудом российских исследователей является трёхкомпонентная модель Т.Ю.Ивановой, Е.И.Расказовой, О.А.Осина, которая измеряет интегральный показатель удовлетворённости трудом и включает социальные, внутриорганизационные и личностные компоненты [188].

Систему показателей удовлетворённости трудом, включающую их оценку по пятибалльной шкале, разработал К.Замфир, основными из которых являются: общие условия, физические условия и содержание труда, отношения между сотрудниками и руководством, организационные рамки труда [116, 258].

А.В.Батаршев рассматривает уровень удовлетворённости трудом как интегративный показатель, отражающий благополучие или неблагополучие личности в трудовом коллективе, и рассматривает удовлетворённость трудом по восьми параметрам.

Таким образом, на сегодняшний день отмечается, что в зарубежных и отечественных исследованиях сохраняется тенденция изучать данный феномен, перенося фокус рассмотрения на полюс удовлетворённости трудом, а исследований, которые бы рассматривали неудовлетворённость, практически не представлено. В психологической науке не предложено самостоятельных (с отрывом от понятия удовлетворённость трудом) определений феномена «Неудовлетворённость трудом», не рассмотрена его структура, не выделены фазы этого явления, не предложена классификация. Однако современные реалии и практические запросы определяют необходимость его эмпирического исследования, что позволяет исследователям дать рабочее определение «Неудовлетворённости трудом» как состояния несбалансированности требований, предъявляемых работником к содержанию, характеру и условиям труда, и субъективной оценки возможностей реализации этих запросов. Для исследования выбрана «Методика определения интегральной удовлетворённости трудом» Батаршева А., позволяющая изучить:

- «Общую удовлетворённость трудом» – интегративный показатель, отражающий благополучие-неблагополучие положения субъекта в трудовом коллективе организации.

- «Интерес к работе» – оценочное представление сотрудника о своей трудовой деятельности, позволяющей удовлетворять его потребности.

- «Удовлетворённость достижениями в работе» – оценочное представление сотрудника об успехе, положительных результатах его трудовой деятельности, которого он добился большими усилиями и трудом и признании своей работы со стороны руководства.

- «Удовлетворённость взаимоотношениями с коллегами» – оценочное представление сотрудника об отношениях с коллегами по работе при выполнении своей трудовой деятельности в организации, взаимопомощь в достижении совместных целей в работе.

- «Удовлетворённость взаимоотношениями с руководством» – оценочное ожидание сотрудником от руководителей организации справедливости при поощрении и наказании, помощи в преодолении трудностей на работе, карьерном продвижении, улучшении условий труда и т.п.

- «Уровень притязаний в профессиональной деятельности» – оценочное представление сотрудника о своём стремлении достичь определённого уровня профессиональной деятельности - того уровня, который выбирает он сам, зная свои предыдущие результаты.

- «Предпочтение выполняемой работы зарплате» – оценочное представление сотрудника о том, что удовлетворение, получаемое от работы, важнее, чем высокий заработок.

- «Удовлетворённость условиями труда» – оценочное ожидание сотрудником соблюдения организацией необходимых условий его труда (экологии и эргономики своего рабочего места, наличия оборудования, инструментов, освещённости, удобного месторасположения организации и режима (графика) работы, и т.п.).

- «Профессиональная ответственность» – оценочное представление сотрудника об ответственности, возникающей в случае нанесения ущерба третьим лицам при выполнении представителем определённой профессии своих обязанностей [293].

Низкие оценки по представленным парциальным показателям будут рассматриваться как свидетельство неудовлетворённости организационной действительностью, выполнением своего функционала и результирующим продуктом профессиональной деятельности.

Анализируя эмпирические результаты, можно отметить, что лишь 12% респондентов оценили свою удовлетворённость трудом на среднем уровне, и 88% респондентов не удовлетворены своей трудовой деятельностью. Результаты исследования представлены на рисунке 2.

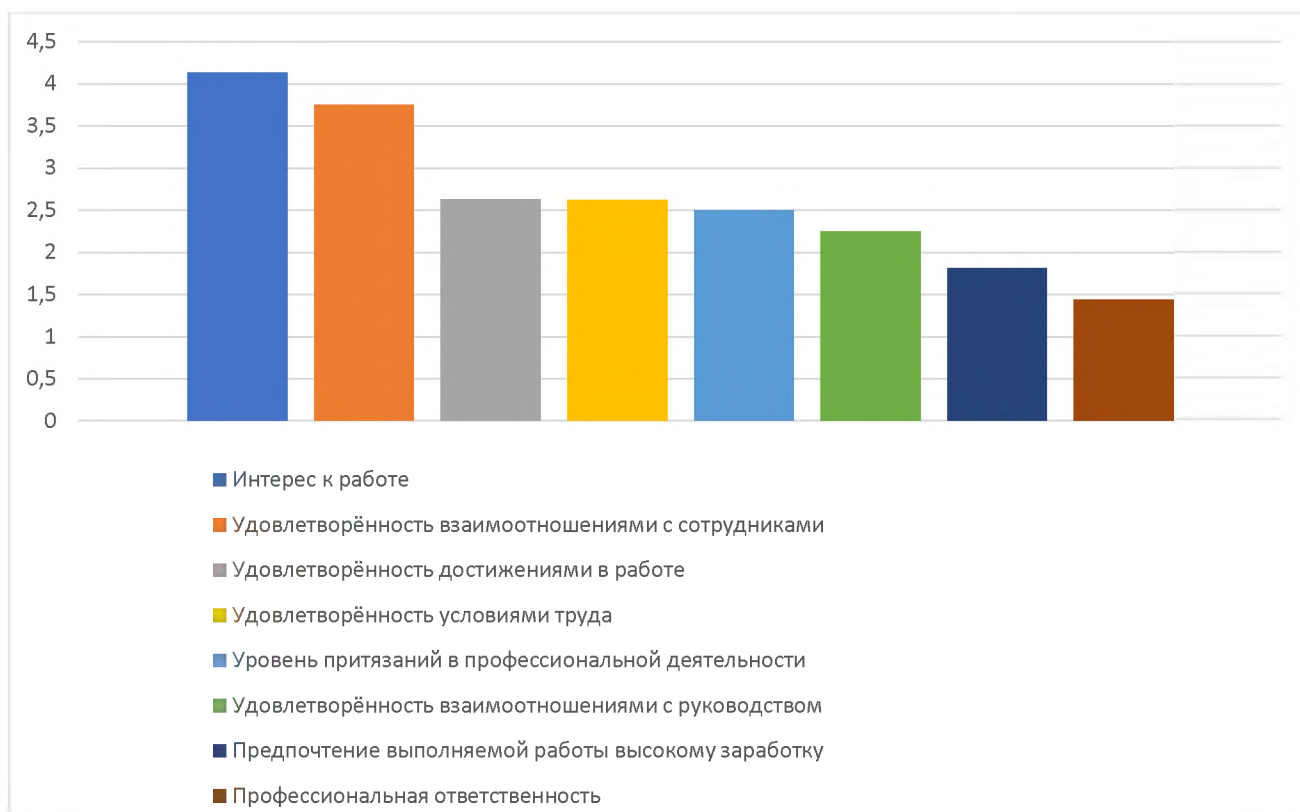


Рисунок 2. Показатели удовлетворённости трудом сотрудников образовательной организации (М_x)

Анализ рисунка позволяет отметить, что респонденты не удовлетворены «Уровнем профессиональной ответственности», «Предпочтение выполняемой работы высокому заработку» и «Отношениями с руководством». Данный факт, по всей видимости, объясняется тем, что специфика работы образовательной организации в России связана с высоким уровнем профессиональной ответственности и низким уровнем заработной платы, а современные условия диктуют нестандартные профессиональные задачи, возможно, транслируемые в виде директив. Отмечается низкая удовлетворённость респондентов и своими достижениями в педагогической деятельности, что напрямую связывается с неудовлетворённостью условиями (материально-техническими) осуществления педагогического процесса. Практика показывает, что для выполнения функционала образовательная организация не предоставляет субъекту труда никакие технические средства (компьютер, роутер, Интернет – соединение и т.п.) и дополнительные условия (личный кабинет, возмещение расходов, оплату амортизации техники и т.п.), и респонденты используют то, что находится в личной собственности и под личной ответственностью, т.е. при иной форме и условиях труда, вероятно, и результат, и удовлетворённость были бы существенно выше.

Таким образом, можно говорить о том, что современные условия информационно-коммуникационной сети, в том виде, в каком они

используются в педагогическом процессе, не могут в полной мере удовлетворить ни требования, предъявляемые к образованию, ни требования субъектов труда, предоставляющих образовательную услугу, что сопровождается высоким психоэмоциональными переживаниями субъектов и актуализирует ещё одну из важнейших проблем – проявление симптоматики синдрома эмоционального выгорания.

Проблематика синдрома эмоционального выгорания широко изложена в трудах зарубежных (К.Маслач, А.М.Ричардсен, Дж.Фрейденберг, Д.Этзион, и др.) и отечественных исследователей (В.В.Бойко, Н.Е.Водопьянова, Г.Ф.Васюкова, В.Е.Орел, В.В.Косарева, Д.Г.Трунов, Т.В.Форманюк, О.В.Хухлаева и др.).

Впервые понятие «burnout» (выгорание) было применено американским психиатром Х.Дж.Фрейденбергом для описания расстройства личности, которое может встречаться у психически здоровых работников организаций. Это расстройство формировалось как результат интенсивного эмоционального коммуникационного взаимодействия между людьми, а также в процессе трудовой деятельности профессий типа «человек-человек».

В настоящее время в зарубежной психологии синдром рассматривают как многоступенчатый процесс (Дж. Гринберг), предложена его динамическая модель, представленная в четырёх стадиях (Б.Перлман и Е.А.Хартман), отмечается его индивидуальная природа и связь с эмоционально-мотивационной сферой человека (М.Буриш).

В отечественную науку термин «эмоциональное сгорание» ввёл Б.Г.Ананьев. В настоящее время в отечественной психологии данная формулировка практически не используется, однако на равных правах могут употребляться такие термины, как «профессиональное выгорание», «эмоциональное выгорание» и «психическое выгорание», имеющие синонимичное значение в психологических исследованиях.

В наиболее общем виде под понятием «эмоциональное выгорание» понимают специфический синдром, который развивается у человека в процессе его трудовой деятельности и характеризует субъекта труда «состоянием эмоционального и физического истощения, эмоциональном отчуждении от коллег», а также «отсутствием профессиональных планов и крушением надежд» [70].

В теории можно встретить определения синдрома как «неблагоприятную реакцию на профессиональные стрессы, которая включает в себя психофизиологические, психологические и поведенческие составляющие» (Н.Е.Водопьянова) [70], эмоциональное истощение, которое проявляется «в общем снижении эмоционального фона или проявления эмоциональной усталости и равнодушии» (О.В.Хухлаева) [308], выработанный личностью механизм психологической защиты в форме

полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия (В.В.Бойко).

При развитии синдрома эмоционального выгорания выделяются фазы-стадии, различающиеся между собой по симптоматике (В.В.Бойко).

Для первой фазы «напряжение», характерна симптоматика «переживание психотравмирующих обстоятельств», «неудовлетворённость собой», «загнанность в клетку» и «тревога, депрессия». На второй фазе «резистенции» проявляется «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование», «эмоционально-нравственная дезориентация», «расширение сферы экономии эмоций» и «редукция профессиональных обязанностей». На третьей стадии «истощение» наблюдается «эмоциональный дефицит», «эмоциональная отстранённость», «личностная отстранённость (деперсонализация)» и «психосоматические и психовегетативные нарушения» [40].

Развитие синдрома зависит от двух видов факторов – внешних (условия материальной среды, содержание трудовой деятельности и её социально-психологические условия) и внутренних (подверженность субъекта труда эмоциональной ригидности, интенсивное переживание обстоятельств работы) [40]. И те и другие имеют высокую степень проявления в современных условиях осуществления педагогической деятельности в современных условиях.

Результаты исследования сотрудников образовательной организации с использованием «Методики диагностики уровня эмоционального выгорания» (В.В.Бойко) позволяют утверждать, что у 20% респондентов выборки обнаруживаются схожие симптомы («личностная отстранённость (деперсонализация)», «переживание психотравмирующих обстоятельств», «тревога и депрессия»), которые могут быть характерны для сферы образования в целом. У каждого респондента выборки можно обнаружить хотя бы одну фазу синдрома эмоционального выгорания, находящуюся на стадии формирования (у 46% формируется стадия «Истощение», у 73% – «Резистенция», и у 73% – фаза «Напряжение»). У 66% респондентов на стадии формирования находятся не менее двух фаз синдрома эмоционального выгорания, а у 26% формируются все три фазы.

Таким образом, можно заключить, что современные условия информационно-коммуникативной реальности трансформировали привычную в образовании систему педагогического взаимодействия «человек – человек» в систему «человек – техника – человек» и актуализировали проявление таких психологических проблем, которые легко нивелировались в привычных условиях осуществления профессиональной педагогической деятельности.

Во-первых, в образовательных организациях наблюдается изменение привычных форм и видов образовательных технологий, используемых в педагогической деятельности, что привело к трансформации правил и норм

коммуникативного взаимодействия в системе «педагог – обучающийся» и в целом изменило общепринятую «культуру педагогического общения», сместив вектор со способности красноречиво и ясно излагать материал, согласовывать и соотносить свои коммуникативные действия с действиями других, принимать и воспринимать другого, на способность подбирать аргументы, контраргументы, альтернативные объяснения и суждения при отстаивании своей позиции.

Во-вторых, наблюдается трансформация или полное невыполнение педагогических функций, что часто неудовлетворительно сказывается на итоговом педагогическом продукте, и ведёт к неудовлетворению педагогов условиями выполнения своей профессиональной деятельности, ее процессом и результатом.

И, в-третьих, субъекты труда образовательных организаций все чаще демонстрируют неблагоприятные психофизиологические, психологические и поведенческие реакции, что характеризуется как проявление симптоматики синдрома эмоционального выгорания.

Данный факт позволяет говорить о необходимости разработки адаптационных программ для педагогов, программ по формированию психологической готовности не только к организационным изменениям и интервенциям, но и изменениям, происходящим в социуме.