УДК 377.374

Развитие аутокомпетентности как условие профилактики деструктивных явлений у педагогов

The development of autocompetence as a condition for the prevention of destructive phenomena among teachers

Савва Н.В., Волгоградский государственный социально-педагогический университет, ns142005@yandex.ru

Savva N., Volgograd State Social and Pedagogical University, ns142005@yandex.ru

DOI: 10.51379/KPJ.2021.146.3.007

Ключевые слова: профессиональные деструкции, профессиональная деформация, эмоциональное выгорание, психопрофилактика в педагогической деятельности, саморегуляция педагогов, самокоррекция педагогов.

Keywords: professional destruction, professional deformation, emotional burnout, psychoprophylaxis in teaching, self-regulation of teachers, self-correction of teachers.

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью профилактики профессионально-деструктивных явлений у педагогов дошкольных образовательных учреждений. Авторами статьи описаны основные причины возникновения профессиональных деструкций у специалистов дошкольных образовательных учреждений. Раскрыта сущность аутокомпетентности как одной из базовых компетентностей педагогов. Выделены основные компоненты аутокомпетентности: профессионально-деятельностный, социально-коммуникативный и личностный. Цель статьи заключается в обосновании значимости развития аутокомпетентности как условия преодоления и профилактики профессионально негативных явлений в профессии педагога. Обоснована роль аутокомпетентности и ее основных компонентов в развитии поведенческих стратегий по преодолению педагогами психоэмоционального и физического напряжения в рамках профессиональной деятельности. Представлены результаты диагностики, проведенной в рамках наших экспериментальных исследований. Обоснована необходимость создания программы психолого-педагогического сопровождения для педагогов с целью профилактики негативных профессиональных явлений. Статья предназначена для педагогов и специалистов, работающих в системе образования.

Abstract. The relevance of the article is determined by the need to prevent professionally destructive phenomena among teachers of preschool educational institutions. The authors of the article briefly describe the main causes of professional destructions among specialists of preschool educational institutions. The article describes the essence of autocompetence as one of the basic competencies of teachers. The main components of auto-competence are identified: professional-activity, social-communicative and personal. The purpose of the article is to substantiate the importance of the development of auto-competence as a condition for overcoming and preventing professionally negative phenomena in the teaching profession. The role of autocompetence and its main components in the development of behavioral strategies for overcoming psychoemotional and physical stress by teachers in the framework of professional activity is substantiated. The results of the diagnostics carried out in the framework of our experimental studies are presented. The necessity of creating a program of psychological and pedagogical support for teachers in order to prevent negative professional phenomena is justified. The article is intended for teachers and specialists working in the education system.

Введение. Погружение человека в профессию, адаптация к профессиональной деятельности, учет факторов, влияющих на профессиональное становление и профессиональную успешность, изучались специалистами различных научных областей с целью обеспечения повышения

качества и эффективности профессионального труда. В науке доказано, что становление и формирование личности во многом обусловлены освоением ею профессиональной деятельности. Положительные результаты труда укрепляют позитивное отношение человека к профессии, а

также способствуют появлению личностной профессиональной позиции [1].

Однако в профессиональной деятельности могут возникать не только успехи, но и профессиональные ошибки и трудности, обусловленные профессиональными противоречиями, конфликтами, кризисами. Стоит отметить, что специалисту не всегда удастся самостоятельно справиться с затруднениями в профессиональной деятельности, что может привести к некорректной профессиональной адаптации. Это проявляется в нарушении профессионального развития специалиста, искажении профиля личности, возникновении профессионально нежелательных качеств, а это, в свою очередь, влечет за собой появление профессионально обусловленных деструкций и деформаций. В отечественных исследованиях данные вопросы подробно разрабатывались в исследованиях С.П. Безносова, Р.М. Грановской и др. [2;3]

В зарубежных исследованиях проблема профессиональных деструкций представлена в основном через призму рассмотрения понятия «эмоциональное выгорание» (burn out). Так, в исследованиях А. Лэнгле эмоциональное выгорание рассматривается как состояние истощения, происходящее в деятельности [4]. Состояние эмоционального истощения является первопричиной возникновения других симптомов, которые первоначально проявляются в ухудшении самочувствия, а затем в неблагоприятных эмоциональных переживаниях. Кроме того, эмоциональное выгорание негативным образом влияет на личность, в частности на успешность в принятии решений, формирование личностных позиций и осуществление действий. В ряде других исследований синдром эмоционального выгорания также рассматривается как истощение, распространяющееся на все сферы личности [5]. Развитие этой идеи позволило исследователям конкретизировать проявление истощения через призму эмоциональных нарушений, затрагивающих эмоциональную составляющую в профессиональном взаимодействии [6-8]. В дальнейшем, выделяя структурные компоненты данного феномена, авторы отмечают особое влияние эмоционального истощения на компонент самосознания, что негативным образом влияет на изменение отношения специалиста к себе как к личности и профессионалу [9;10].

Для более подробного рассмотрения проблемы профессиональных деструкций и

деформаций важно упомянуть истоки возникновения данных понятий.

Одно из первых упоминаний в отечественной науке о профессиональной деформации личности мы встречаем у С.Г. Геллерштейна в 1930-х гг., который уже тогда говорил о деформациях не только тела, но и психики специалиста: «Надо постоянно помнить, что сущность профессиональной работы заключается не только в выполнении работником ряда активных и реактивных действий, но и в приспособлении организма к тем специфическим особенностям профессии, на фоне которых эти действия совершаются. Происходит непрерывное взаимодействие внешних условий и организма работника. При этом очень часто наблюдается деформация и не только тела, но и психики работника» [11, с.132].

Такие исследователи, как С.П. Безносов, Р.М. Грановская, Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк подчеркивают, что развитие профессиональных деформаций чаще встречается у людей социномических профессий: врачей, педагогов, работников сферы обслуживания и правоохранительных органов, госслужащих, руководителей, предпринимателей и пр. [1-3]. По мнению С.П. Безносова, это связано с тем, что общение с другим человеком включает и обязательное обратное воздействие на субъект данного общения и труда [2].

Одной из сфер деятельности, наиболее подверженной профессионально-неблагоприятным воздействиям, является профессия педагога. Такие авторы, как Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк в результате диагностических исследований выделили основные профессиональные деформации педагогов: авторитарность, демонстративность, педагогический догматизм, доминантность, педагогическая индифферентность, консерватизм, педагогическая агрессия, ролевой экспансионизм, социальное лицемерие, поведенческий трансфер, дидактичность [1].

Стоит подчеркнуть, что у педагогов дошкольных образовательных учреждений развитие профессиональных деформаций обусловлено тем, что деятельность воспитателя характеризуется значительным профессиональным напряжением (высокая эмоциональная вовлеченность в профессиональную деятельность, повышенная нагрузка на зрительный, слуховой и голосовой аппараты, уровень контроля со стороны руководства, большой объем вынужденного общения, сверхурочная работа, высокая продолжительность рабочего дня, гиподинамия и

др.), а также многократным повторением шаблонных действий. Это ведет к возникновению стереотипизации деятельности и общения. Стереотипизация как механизм, способствующий экономии сил и времени в профессиональной деятельности, зачастую влияет деструктивно на качество труда: снижается продуктивность деятельности, затрудняется адаптация специалиста, уменьшается профессиональная удовлетворенность и потребность в профессиональных достижениях [12]. По мнению А.В. Филиппова, данные явления приводят к возникновению психологических барьеров: организационно-психологических, социально-психологических, когнитивно – психологических и психомоторных. Инновационные процессы в образовании побуждают специалистов к изменениям, однако обозначенные психологические барьеры препятствуют перестройке профессионально обусловленной структуры работника. Это приводит к возникновению различного рода внутриличностным и межличностным конфликтам, которые способствуют усилению психологической напряженности, неудовлетворенности трудом, что провоцирует возникновение профессионально нежелательных качеств. Эти качества, закрепляясь, формируют устойчивые особенности работника, что в дальнейшем приводит к профессионально обусловленным деструкциям [13].

Нахождение в состоянии хронического напряжения может рассматриваться как ситуация стресса. Высокий уровень напряжения в деятельности педагога не всегда может быть успешно компенсирован. Учитывая данные опроса «Анализ реализации ФГОС дошкольного образования в образовательных организациях», проведенного специалистами Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при президенте Российской Федерации (ФИРО РАНХиГС), следует отметить, что низкий уровень стрессоустойчивости обнаруживает 40% опрошенных – почти половина воспитателей и специалистов дошкольных образовательных учреждений. Способны справиться со стрессом лишь иногда (относятся к «смешанному типу») – 44% сотрудников ДОУ. Уверенность в способности справляться со стрессом на работе отметили только 16% респондентов. Это свидетельствует о том, что, во-первых, не все педагоги способны отследить у себя неблагоприятные признаки, свидетельствующие о реакции на ситуацию как на стресс, а во-вторых, не все специалисты

владеют навыками снятия психоэмоционального и физического напряжения. С целью решения данной проблемы специалисты ФИРО РАНХиГС делают акцент на том, что необходимо включить тренинги по стрессоустойчивости в образовательные программы и курсы повышения квалификации педагогов [14]. В ряде исследований также подчеркивается, что педагоги испытывают дефицит современных практикоориентированных программ и подходов, направленных на профилактику и преодоление профессионально-деструктивных явлений, в частности, профессиональной деформации. Основной направленностью подобного рода программ могут стать обучение приемам саморегуляции и самокоррекции, повышение общих социально-психологических компетенций. Подтверждение необходимости психологической поддержки для педагогов мы находим в ряде исследований, где утверждается, что для преодоления профессиональных деформаций и деструкций личности необходимо накопление профессиональных и личностных ресурсов, что возможно в рамках психокоррекционной помощи [15].

Принимая во внимание важность психологической работы со специалистами ДОУ, необходимо отметить, что это не может быть исчерпывающим инструментом психологической профилактики и коррекции деструктивных профессиональных явлений для работников в системе образования. Особого внимания требует формирование у педагогов навыков самостоятельной психологической помощи, что предполагает своевременную коррекцию самим педагогом собственных эмоциональных реакций с целью нормализации психоэмоционального состояния. Это обеспечивает закрепление у личности зрелых эмоциональных проявлений.

Стоит подчеркнуть, что основным «орудием труда» воспитателя является его собственная личность. Профессиональная и эмоциональная зрелость личности педагога позволяет находить оптимальные решения в постоянно меняющейся профессиональной среде, и от которой, в конечном счете, зависят результаты всей практической деятельности специалиста. Профессиональная и эмоциональная зрелость определяется, в том числе, возможностью и способностью отслеживать у себя деструктивные проявления и самостоятельно принимать меры по нормализации своего состояния.

Особенно актуально это становится в современных реалиях, в которых значительно возросла доля дистанционного образования. Вынужденный отказ от привычного объема

групповых очных занятий и переход на удаленный формат работы выявили необходимость для специалистов в области дошкольного образования формирования навыков поддержки и помощи, опираясь исключительно на собственные личностные ресурсы. Это связано с тем, что в условиях очного взаимодействия специалист в системе образования может получить прямую или косвенную обратную связь о своем психоэмоциональном состоянии и профессиональной деятельности от коллег, руководства, детей и родителей. Опираясь на полученные замечания, педагог может скорректировать свое состояние и поведение. Однако, в ситуации при возросшей доле дистанционного обучения, педагог вынужден становиться сам для себя наблюдателем, что требует высокого уровня развития рефлексии, самоконтроля и обладания навыками управления собственным состоянием в условиях новой педагогической реальности.

Развивая навыки рефлексии, контроля собственного поведения, деятельности, а также умений, направленных на регуляцию своего психоэмоционального состояния, педагог становится более успешным, стрессоустойчивым и гибким, особенно при включении в инновационную деятельность. В ряде исследований мы находим идею о том, что освоение инновационных технологий и методик позволяет педагогам повысить эффективность профессионального труда и влияет на самоидентификацию как специалистов, а значит, способствует формированию более четкой профессиональной позиции. Это обусловлено тем, что непривычные формы и виды деятельности требуют от педагога развития в себе ряда дополнительных качеств, необходимых в новых реалиях. Успешное овладение этими качествами укрепляет профессиональную позицию педагога. Возникающие трудности на пути профессионального становления могут быть преодолимы при условии высокого уровня осознанности собственных эмоциональных реакций, а также поведенческих проявлений.

Развитие навыков осознанности, владение способами саморегуляции в состоянии стресса, умение безопасно вербализовывать собственные чувства и состояния влекут за собой всестороннее развитие в жизни и профессиональной деятельности. Описанные компетенции заложены в компетентности, которая является неотъемлемой профессиональной педагогической компетентностью – аутокомпетентности. Аутокомпетентность представляет собой

компетентность в области самого себя и предполагает наличие умения понимать свои эмоции, реакции, поведение, навыки управления собой, способность осознавать свои потребности и ставить цели соответственно им. Развитая аутокомпетентность может быть условием, профилактики, преодоления или коррекции неблагоприятных профессиональных явлений у педагогических работников ДОУ.

При описании аутокомпетентности для ее конкретизации нами было выделено три компонента: *профессионально-деятельностный, социально-коммуникативный и личностный.*

Профессионально-деятельностный компонент характеризуется адаптивностью, высоким уровнем самостоятельности и ответственности, что отражает способность к эффективной организации профессиональной деятельности специалиста. Умение адекватно оценить собственные социально-профессиональные особенности позволяет педагогу ставить цели в соответствии с объективными условиями, что является залогом достижения поставленных целей. Умение обнаруживать и фиксировать профессионально-деструктивные состояния предупреждает потерю профессиональной идентичности. Данный компонент влияет на поддержание потребности в профессиональном росте и самореализации, а также способствует успешному функционированию в профессиональной жизни и становлению педагогической «Я-концепции».

Социально-коммуникативный компонент позволяет выстраиваться профессиональной идентичности педагога на основе формирования отношений с окружающими через использование внутреннего локуса контроля. Это обеспечивает становление зрелой позиции в коммуникации в условиях профессиональной среды.

Личностный компонент включает в себя способность к самодиагностике, что позволяет вовремя обнаружить признаки профессиональной дезадаптации; развитые навыки самопомощи в условиях стрессовых ситуаций, что помогает педагогу своевременно нормализовать психоэмоциональное состояние; сформированную систему субъективного контроля и рефлексивных умений, что обеспечивает управление собственными эмоциональными реакциями; самопонимание, обеспечивающее более глубокое осознание собственных потребностей. Высокий уровень развития этих особенностей дает возможность повысить эффективность профессиональной деятельности и качества жизни в целом. Данные компоненты, развиваясь в интегрированной

связи, способствуют успешному преодолению сложных профессиональных периодов в процессе профессионального становления.

Материалы и методы исследования. Для предметного изучения профессиональной дезадаптации мы провели диагностическое исследование уровня развития некоторых показателей в структуре основных компонентов аутокомпетентности у педагогических работников дошкольных образовательных учреждений на базе ДОУ № 393 и ДОУ №105 г. Волгограда. Всего в диагностическом исследовании приняли участие 74 педагога (возраст: 21 – 58 лет; стаж 2 года – 35 лет, должность – заведующие, методисты, воспитатели, психологи, логопеды).

Исследование базировалось на предположении о том, что недостаточное развитие аутокомпетентности и выделенных компонентов в ее структуре, а именно: низкий уровень осознанности, самонаблюдения и самокоррекции может быть причиной несвоевременного отслеживания у себя предвестников возникновения профессионально-деструктивных явлений. Поэтому педагогам необходимо формирование умений и навыков, лежащих в основе аутокомпетентности, способствующих своевременному выявлению у себя показателей дезадаптации в условиях профессиональной деятельности.

Опираясь на научные разработки Э.Э. Сыманюк, который выделил показатели профессиональной дезадаптации, мы использовали методику данного автора: «Опросник для оценки профессиональной дезадаптации» для проведения исследования [1]. В качестве основных критериев оценки автор выделяет ряд шкал, в которых обозначены нарушения, являющиеся первичными признаками возникновения профессионально-деструктивных явлений. Данные шкалы отражают содержание компонентов аутокомпетентности. Так, среди основных показателей исследователь выделяет: эмоциональные сдвиги, особенности отдельных психических процессов, снижение общей активности, ощущение усталости, соматовегетативные нарушения, нарушение цикла «сон-бодрствование» (*личностный компонент аутокомпетентности*), особенности социального взаимодействия (*социально-коммуникативный компонент аутокомпетентности*), снижение мотивации к деятельности, общие показатели профессиональной дезадаптации (*профессионально-деятельностный компонент аутокомпетентности*).

Результаты исследования. Полученные данные в результате диагностирующего этапа эксперимента можно описать следующим образом.

Таблица 1. – Оценка сформированности личностного, социально-коммуникативного и профессионального компонентов аутокомпетентности педагогов («Опросник для оценки профессиональной дезадаптации», автор Э.Э. Сыманюк)

Компонент АК	Шкалы дезадаптации	Средний показатель, %
Личностный	Эмоциональные сдвиги	19,26
	Особенности отдельных психических процессов	29,39
	Снижение общей активности	35,14
	Ощущение усталости	22,52
	Соматовегетативные нарушения	13,55
	Нарушение цикла «сон-бодрствование»	25,59
Социально-коммуникативный	Особенности социального взаимодействия	18,62
Профессионально-деятельностный	Снижение мотивации к деятельности	36,32
	Общие показатели профессиональной дезадаптации	21,42

Из таблицы 1 можно видеть, что в исследуемой выборке в структуре личностного компонента аутокомпетентности имеет место выраженное снижение общей активности, изменения в функционировании отдельных психических процессов, нарушение цикла «сон-бодрствование». По этим параметрам средние показатели превышают порог в 25%, что свидетельствует об умеренной выраженности этих признаков. Наименее выражены

соматовегетативные нарушения (среднее значение 13,55%). Проверка различий средних показателей в структуре личностного компонента по критерию Стьюдента показывает, что для педагогов наиболее характерно снижение общей активности ($p < 0,01$), наименее значимыми в структуре личностного компонента аутокомпетентности педагогов оказываются проявления соматовегетативных нарушений ($p < 0,01$).

При исследовании социально-коммуникативного компонента не обнаружилось значимых проявлений.

Профессионально-деятельностный компонент аутокомпетентности характеризуется снижением мотивации к деятельности (36,32%), что подтверждается и статистически ($p < 0,01$). Общие показатели дезадаптации были определены на уровне 21,42%.

Так, мы видим, что максимальный уровень нарушений отмечен в таком показателе как снижение мотивации к деятельности, что отражает состояние профессионально-деятельностного компонента аутокомпетентности. Это значительным образом может повлиять на эффективность и результативность профессиональной деятельности педагогов.

Анализ результатов исследования показывает, что у педагогов обнаруживаются признаки профессиональной дезадаптации.

Заключение. Проведенное диагностическое исследование свидетельствует о том, что полученные данные обнаруживают параллель с данными опросов, проведенных ФИРО и РАНХиГС о нахождении педагогов дошкольных образовательных учреждений в ситуации хронического стресса, что можно рассматривать как состояние профессиональной дезадаптации. Выводы о состоянии профессиональной дезадаптации у работников ДООУ на основе анализа результатов исследования, а также приведенные данные в исследовании ФИРО и РАНХиГС свидетельствуют о том, что у работников в системе дошкольного образования обнаруживается дефицит умений и навыков преодолевать подобные затруднения.

Это позволяет нам утверждать, что актуальность создания психологического инструментария для педагогов в сложившейся ситуации достаточно высока, что послужило

основанием для построения дальнейшей экспериментальной работы.

Таким образом, проведенная нами диагностическая работа и анализ полученных данных подтверждают, что участие педагогов в психологической поддерживающей работе не только желательно, но и является необходимой и обязательной формой профессиональной педагогической деятельности. Это послужило возникновению идеи создания программы, представляющей собой психологический тренинг, который будет направлен на развитие аутокомпетентности. Повышение уровня аутокомпетентности актуально для всех специалистов сферы человек-человек, в частности и для педагогов, поскольку, на наш взгляд, позволяет снизить риски возникновения профессиональной дезадаптации специалистов, что препятствует возникновению профессионально-нежелательных явлений: профессиональных деструкций, профессиональных деформаций и пр. Более глубокое понимание самого себя, что заложено в сути понятия аутокомпетентность, развитие которой позволяет специалисту легче справляться с профессиональными противоречиями, профессиональными кризисами и конфликтами. Кроме того, цель подобной работы заключается не только в том, чтобы помочь педагогу быть более адаптивным, на что направлен психологический тренинг, но и научить специалиста помогать себе самостоятельно в разные периоды профессионального становления. Актуальность развития навыков самопомощи возрастает еще и в сложившейся современной ситуации, где очевидно увеличение количества дистанционных форм работы, в которых доля самостоятельной деятельности педагога возрастает. Поиск разнообразия методов и средств, а также форм работы с педагогами может являться перспективным направлением дальнейших исследований.

Литература:

1. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций: учебное пособие для вузов / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. – 240 с.
2. Безносков С.П. Профессиональная деформация и воспитание личности / С.П. Безносков // Психологическое обеспечение социального развития человека; под ред. А.А. Крылова. - Л., 1989. - Вып.13. - 272 с.
3. Грановская Р.М., Крижанская Ю.С. Творчество и преодоление стереотипов / Р.М. Грановская, Ю.С. Крижанская. - СПб., 1994. - 192 с.
4. Лэнгле А. Эмоциональное выгорание с позиций экзистенциального анализа / А. Лэнгле // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 3–16.
5. Pines A. Career burnout: causes and cures / A. Pines, E. Aronson. - New York: Free Press, 1988. - 257 p.
6. Schaufeli W.B., van Dierendonck D., van Gorp K. Burnout and reciprocity: Towards a dual level social exchange model // Work and Stress. 1996. V. 10 (n3). - P. 225–237.
7. Maslach C., Jackson S.E. MBI: Maslach burnout inventory. Palo Alto. Los Angeles, 1986.

8. Maher E. The burnout syndrome II J. of Consylting and Clinical Psychologie, 1983. - № 7. - P. 8–12, 220.
9. Garden A.M. Depersonalization: A valid dimension of burn-out? // Human Relations. – 1987. – Vol. 40 (9). – P. 545–560.
10. Green D.E., Walkey F.H., Taylor A.J. The three factors structure of the Maslach Burnout Inventory: A multicultural, multinational confirmatory study // Journal of Social Behavior and Personality. – 1991. – Vol. 6 (3). – P. 453–472.
11. История советской психологии труда: тексты; под ред. В.П. Зинченко, В.М. Мунипова, О.Г. Носкова. - М., 1983. - С. 132.
12. Карнаухова А.О. Психологические аспекты феномена профессиональной деформации / А.О.

- Карнаухова // Молодой ученый. - 2017. - № 1. - С. 393-399.
13. Филиппов А.В. Работа с кадрами: психологический аспект. - М., 1990. - 176 с.
14. Анализ реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования в образовательных организациях и предложения по его совершенствованию [Электронный ресурс]. - Режим доступа: www.ranepa.ru/images/News/2019-11/06-11-2019-firo.pdf
15. Воробьева М.А. Профессиональная деформация специалистов и ее профилактика / М.А. Воробьева // Педагогическое образование в России. - 2015. - № 2. – С. 22-26.

References:

1. Zeer E.F., Symaniuk E.E. Psychology of professional destruction: textbook for universities / E.F. Zeer, E.E. Symaniuk. - M.: Academic project; Ekaterinburg: Business book, 2005. - 240 p.
2. Beznosov S.P. Professional deformation and education of a personality / S.P. Beznosov // Psychological support of human social development; ed. A.A. Krylov. - L., 1989. - Issue 13. - 272 p.
3. Granovskaya R.M., Krizhanskaya Yu.S. Creativity and overcoming stereotypes / R.M. Granovskaya, Yu.S. Krizhanskaya. – St.- Petersburg., 1994. - 192 p.
4. Langle A. “Emotional burnout” from the standpoint of existential analysis / A. Langle // Questions of psychology. - 2008. - № 2. - P. 3–16.
5. Pines A. Career burnout: causes and cures / A. Pines, E. Aronson. - New York: Free Press, 1988. - 257 p.
6. Schaufeli W.B., van Dierendonck D., van Gorp K. Burnout and reciprocity: Towards a dual level social exchange model // Work and Stress. 1996. V. 10 (n3). - P. 225-237.
7. Maslach C., Jackson S.E. MBI: Maslach burnout inventory. Palo Alto. Los Angeles, 1986.
8. Maher E. The burnout syndrome II J. of Consylting and Clinical Psychologie, 1983. - № 7. - P. 8-12, 220.

9. Garden A.M. Depersonalization: A valid dimension of burn-out? // Human Relations. - 1987. - Vol. 40 (9). - P. 545-560.
10. Green D.E., Walkey F.H., Taylor A.J. The three factors structure of the Maslach Burnout Inventory: A multicultural, multinational confirmatory study // Journal of Social Behavior and Personality. - 1991. - Vol. 6 (3). - P. 453–472.
11. History of Soviet labor psychology: texts; ed. by V.P. Zinchenko, V.M. Munipova, O.G. Noskov. - M., 1983. - S. 132.
12. Karnaukhova A.O. Psychological aspects of the phenomenon of professional deformation / A.O. Karnaukhova // Young scientist. - 2017. - № 1. - P. 393-399.
13. Filippov A.V. Work with personnel: psychological aspect. - M., 1990. - 176 p.
14. Analysis of the implementation of the Federal state educational standard of pre-school education in educational organizations and suggestions for its improvement [Electronic resource]. - Access mode: www.ranepa.ru/images/News/2019-11/06-11-2019-firo.pdf
15. Vorobyova M.A. Professional deformation of specialists and its prevention / M.A. Vorobyova // Pedagogical education in Russia. - 2015. - № 2. - S. 22-26.

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Сведения об авторе:

Савва Наталия Викторовна (Волгоградская область, п.г.т. Городище, Россия), соискатель кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, e-mail: ns142005@yandex.ru