

В. В. ПОПОВА, Е. В. РЕШЕТНИКОВА, Е. А. САМУСИКОВА



ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СОТРУДНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

ISBN 978-5-9624-2212-1

УДК 159.9:371.1
ББК 88.8:74.2
П157

Публикуется по решению ученого совета ИСН ИГУ

Рецензенты:

*А. Д. Карнышев, доктор психологических наук, профессор
С. Ю. Лецинский, директор Иркутского техникума машиностроения*

Попова В. В.

Особенности профессионального выгорания сотрудников образовательных организаций : монография / В. В. Попова, Е. В. Решетникова, Е. А. Самусикова. – Иркутск : Издательство ИГУ, 2023. – 1 электронный оптический диск (CD-ROM). – Заглавие с этикетки диска. <https://doi.org/10.26516/978-5-9624-2212-1.2023.1-103>
ISBN 978-5-9624-2212-1

Представлены результаты исследования по тематике профессионального выгорания педагогов. Авторы анализируют специфику профессионального выгорания, а также представляют результаты исследования сотрудников образовательных учреждений и педагогов, работающих в специальных коррекционных учреждениях. На основании анализа теоретического обзора литературы, проведенного эмпирического исследования даны рекомендации по профилактике профессионального выгорания педагогов руководителям и специалистам образовательных учреждений.

Предназначено для преподавателей и студентов вузов, работников образовательных учреждений, специалистов социальной сферы и для всех тех, кто интересуется проблемой профессионального выгорания.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Иркутский государственный университет»
664003, г. Иркутск, ул. К. Маркса, 1; тел. +7 (3952) 51-19-00
Издательство ИГУ, 664074, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 124
тел. +7 (3952) 52-18-53; e-mail: izdat@lawinstitut.ru

Подписано к использованию 01.12.2023. Тираж 13 экз. Объем 3,15 Мб.

Тип компьютера, процессор, частота:	32-разрядный процессор, 1 ГГц или выше
Оперативная память (RAM):	256 МБ
Необходимо на винчестере:	320 МБ
Операционные системы:	ОС Microsoft® Windows® XP, 7, 8 или 8.1. ОС Mac OS X
Видеосистема:	Разрешение экрана 1024x768
Акустическая система:	Не требуется
Дополнительное оборудование:	Не требуется
Дополнительные программные средства:	Adobe Reader 6 или выше

В. В. ПОПОВА
Е. В. РЕШЕТНИКОВА
Е. А. САМУСИКОВА

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СОТРУДНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ



ISBN 978-5-9624-2212-1

В. В. Попова, Е. В. Решетникова, Е. А. Самусикова



ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СОТРУДНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Иркутский государственный университет»
Институт социальных наук

В. В. Попова, Е. В. Решетникова, Е. А. Самусикова

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СОТРУДНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Монография



УДК 159.9:371.1
ББК 88.8:74.2
П57

Публикуется по решению ученого совета ИСН ИГУ

Рецензенты:

А. Д. Карнышев, доктор психологических наук, профессор
С. Ю. Лецинский, директор Иркутского техникума машиностроения

Попова В. В.

П57

Особенности профессионального выгорания сотрудников образовательных организаций : монография / В. В. Попова, Е. В. Решетникова, Е. А. Самусикова. – Иркутск : Издательство ИГУ, 2023. – 1 электронный оптический диск (CD-ROM). – Заглавие с этикетки диска.

<https://doi.org/10.26516/978-5-9624-2212-1.2023.1-103>

ISBN 978-5-9624-2212-1

Представлены результаты исследования по тематике профессионального выгорания педагогов. Авторы анализируют специфику профессионального выгорания, а также представляют результаты исследования сотрудников образовательных учреждений и педагогов, работающих в специальных коррекционных учреждениях. На основании анализа теоретического обзора литературы, проведённого эмпирического исследования даны рекомендации по профилактике профессионального выгорания педагогов руководителям и специалистам образовательных учреждений.

Предназначено для преподавателей и студентов вузов, работников образовательных учреждений, специалистов социальной сферы и для всех тех, кто интересуется проблемой профессионального выгорания.

УДК 159.9:371.1
ББК 88.8:74.2

ISBN 978-5-9624-2212-1

© Попова В. В., Решетникова Е. В.,
Самусикова Е. А., 2023
© ФГБОУ ВО «ИГУ», 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	4
Глава 1. Теоретические основы изучения профессионального выгорания сотрудников в общеобразовательных организациях и педагогов, работающих в специальных коррекционных учреждениях	7
1.1. Профессиональное выгорание как феномен в деятельности сотрудников образовательных учреждений	7
1.2. Специфика профессиональной деятельности педагогов в общеобразовательных организациях и педагогов, работающих в специальных коррекционных учреждениях	20
1.3. Аналитический обзор исследований профессионального выгорания в деятельности педагогов в общеобразовательных организациях и педагогов, работающих в специальных коррекционных учреждениях	26
Глава 2. Эмпирическое исследование уровня профессионального выгорания педагогов общеобразовательных организаций и специальных коррекционных учреждений	32
2.1. Организационно-методическое обеспечение эмпирического исследования	32
2.2. Результаты исследования группы сотрудников специальных (коррекционных) школ	46
2.3. Результаты исследования группы сотрудников средних общеобразовательных школ	49
2.4. Сравнительный анализ уровней профессионального выгорания педагогов специальных коррекционных учреждений и общеобразовательных организаций	54
Глава 3. Проблемы и перспективы профилактики профессионального выгорания педагогов	61
3.1. Рекомендации по профилактике профессионального выгорания педагогов руководителям образовательных учреждений	61
3.2. Рекомендации по профилактике профессионального выгорания специалистам образовательных учреждений	73
Заключение	87
Список литературы	90

ПРЕДИСЛОВИЕ

Профессиональное выгорание специалистов помогающих профессий является актуальной темой исследования, так как именно данная группа в числе профессионально важных качеств предполагает эмпатию, просоциальное поведение, альтруизм, что приводит к эмоциональной вовлеченности и интенсивности коммуникативной нагрузки [5; 46; 93; 95]. Сотрудники образовательных организаций ежедневно осуществляют не только обучающую функцию, но и выступают в качестве консультантов, тьюторов, наставников, предоставляя воспитанникам возможность получить позитивный опыт общения со значимыми взрослыми. Это требует большой ответственности, постоянной включенности, высокой нагрузки, в том числе за пределами учебного заведения, так как в должностные инструкции сотрудника образовательного учреждения входит проведение экскурсий, внеклассных мероприятий профилактической направленности, дней здоровья, квестов и т. д.

Актуальность выбранной темы исследования состоит и в том, что в настоящее время растет число детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ). В то же время число специалистов, работающих с данной категорией детей, сокращается по ряду причин: низкая личная и профессиональная мотивация, психологическая «неготовность» к работе с детьми с ОВЗ, повышающиеся требования к аттестации, невысокая оплата труда. А в настоящее время в связи с мировой пандемией COVID-19 была выявлена такая проблема, как отсутствие практических форм взаимодействия с данной категорией детей в дистанционном формате, связанных с особенностями развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Важно подчеркнуть, что детям с особенностями в развитии, прежде всего, важен эмоциональный, визуальный, телесный контакт со специалистом, иными словами «живое общение». А в сложившихся реалиях, связанных с введением режима самоизоляции и переходе на дистанционный режим обучения, такое общение стало невозможным.

На федеральном и региональном уровнях нами выявлена недостаточно проработанная система профилактики профессиональной деформации и профессионального выгорания данной категории специалистов. А именно, в течение года большинство специалистов вы-

нуждены брать дополнительную нагрузку, так как оклады работников на одну ставку не позволяют обеспечить базовые потребности в повседневной жизни, практически отсутствует возможность использовать отпуск по назначению – многие специалисты, работающие в образовательных организациях, подрабатывают в этой же или других сферах. Все эти факторы приводят к более раннему наступлению дисфункциональных состояний, к которым относится и профессиональное выгорание. Особенно тревожным выглядит текучесть кадров среди специалистов среднего возраста, связанная с ухудшением состояния здоровья или желанием резко сменить сферу деятельности.

В настоящий момент в Иркутской области только на базе Педагогического института ИГУ готовят специалистов по таким специальностям, как «олигофренопедагог», «логопед», «специальный психолог». Количество обучающихся по данным специальностям снижается с каждым годом и, к сожалению, не все специалисты, окончившие вуз, идут работать именно по профессии. Таким образом, вызывает опасение нехватка именно специалистов узких специальностей, в которых в настоящее остро нуждаются не только коррекционные, но и общеобразовательные организации, что связано с инклюзией в образовательной среде. Как правило, нагрузка на одного психолога или логопеда в школе превышает допустимую в два, а иногда и в три раза. В совокупности реальная картина складывается следующим образом: специалистам со стажем некому передать свой методический профессиональный опыт, молодые педагоги, поработав в школе, как правило, через пару лет уходят на другое место работы.

В результате образовательные организации теряют сотрудников трудоспособного возраста, имеющих высшее образование, соответствующую квалификацию, необходимый опыт и стаж работы. Следует отметить, что на законодательном уровне педагоги практически никак не защищены с юридической точки зрения, иногда в конфликтных ситуациях, которые выходят за пределы образовательного учреждения, педагогу очень сложно защитить себя как личность и как профессионала. Как правило, администрация редко встает на сторону педагога, опасаясь еще большего конфликта, в результате которого пострадает имидж школы, репутация руководства. Таким образом, педагог испытывает чувство незащищенности, уязвимости в конфликтной ситуации с родителями и учениками...

Все эти негативные процессы обусловили выбор темы исследования и ее актуальность в современных условиях.

Темой профессиональной деформации и профессионального выгорания занимались и занимаются многие специалисты: социологи, психологи, педагоги.

Разработано несколько моделей профессионального выгорания: однофакторная А. Пинеса и Е. Аронсона; двухфакторная Д. Дирендока, В. Шауфели, Х. Сиксма; трёхфакторная К. Маслач и С. Джексона; четырехфакторная Г. Файрта, А. Маймса, Э. Иваницкого, Р. Шваб.

Исследованиям профессиональной деформации педагогических работников посвящены труды Е. П. Ильина, О. А. Идобаевой, Н. А. Петриченко, К. С. Милевич, Е. О. Марийчук, Д. Р. Мерзляковой, Н. Н. Коселевой, И. В. Самойловой, О. В. Черниковой, Л. Г. Юрченко [29; 30; 34; 45; 56; 67; 70; 77] и др.

Исследованием профессионального выгорания педагогов общеобразовательных и коррекционных организаций занимаются отечественные авторы А. Ю. Маленова, Е. А. Милушкина, Е. П. Муллова, Д. Р. Мерзлякова, Е. Г. Ожогова, Н. С. Пряжников, А. В. Ситникова, Л. Н. Молчанова О. И. Сердюкова, О. В. Чеботарева, А. А. Лебедева, Е. И Николаева [27; 28; 36; 57; 66; 79; 89] и др.

Проблемы профилактики профессионального выгорания, стресса, хронической усталости отражены в работах Н. И. Влах, А. В. Дегтярева, Р. В. Демьянчук, В. С. Деревянченко, Т. Д. Карягиной, О. В. Мельник, О. П. Понамаревой [73–76; 78; 85; 91] и др.

Данная работа обобщает опыт вторичного анализа современных исследований, а также собственный опыт и эмпирические исследования профессионального выгорания педагогов. Уверены, наше исследование не останется без внимания и поможет многим специалистам и руководителям осознать важность этой проблемы и предпринять практические шаги к изменению ситуации.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СОТРУДНИКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ И ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ В СПЕЦИАЛЬНЫХ КОРРЕКЦИОННЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

1.1. Профессиональное выгорание как феномен в деятельности сотрудников образовательных учреждений

Впервые понятие «эмоциональное выгорание», как научный термин, было озвучено в 1974 г. Его автор – психиатр Г. Фрейденбергер, проводивший анализ состояния специалистов психиатрических учреждений, описывал состояния деморализации, сильной усталости, разочарования, сопровождающие деятельность с течением времени. При этом уточнялось, что речь идет о психически здоровых людях, чье состояние обусловлено эмоциональным стрессом, возникшим при оказании профессиональной помощи. Важнейшим фактором указывалось наличие высокой интенсивности коммуникации.

Особый интерес к данной теме исследования побудили частые случаи истощения у лиц, занятых интенсивной коммуникативной деятельностью, связанной с эмоциональным напряжением. Резкая потеря интереса к работе, равнодушие не только к профессии, но и «приглушенность» эмоций в других сферах жизнедеятельности, потеря «вкуса» к жизни, злоупотребление психоактивными веществами – вот неполный перечень симптомов, с которыми столкнулись специалисты. При этом большинство случаев наблюдалось у людей, успешных в своей профессиональной деятельности и обладающих профессионально важными качествами, позволявшими им до определенного момента успешно справляться со своими непосредственными обязанностями.

В 1981 г. Кристина Маслач детализировала этот феномен как особое состояние, конечной стадией развития которого является полная утрата профессиональной пригодности.

В настоящее время эта проблема широко изучается в контексте профессиональной деятельности [6; 15; 41; 44; 48; 71]. До сих пор не существует однозначного названия данного феномена, его в разных работах определяют как: «синдром профессионального выгорания», «синдром психического выгорания», «синдром сгорания», «синдром профессионального истощения», «синдром хронической усталости», «эмоциональное отравление» и др. Чаще всего профессиональное выгорание описывается как ответная реакция на длительные профессиональные стрессы, связанные с межличностными коммуникациями.

Источником выгорания служит постоянное стрессовое состояние педагога, провоцирующее запуск механизмов истощения внутренних ресурсов. Мы понимаем стресс как состояние психофизиологического напряжения, совокупность защитных физиологических реакций, наступающих в организме человека в ответ на воздействие различных неблагоприятных факторов. Если раньше стресс воспринимался специалистами как реакция «бей-беги-замри», то теперь это более сложная конструкция. Психофизиологические параметры человеческого организма, обусловленные филогенетическим развитием, не могут компенсировать воздействие стрессоров стремительно меняющегося современного мира, предъявляющего требования, не характерные для тысячелетней давности. Если для древнего человека стрессовая реакция служила для активизации сил организма, направленных на преодоление реальной угрозы жизни и здоровью, способствовала выживанию, то теперь стресс возникает как реакция на угрозу престижу, репутации, чувству собственного достоинства, сложившемуся представлению об окружающем мире, себе, людях.

В свою очередь профессиональный стресс – это результат взаимодействия людей и выполняемой ими работы, он характеризуется тем, что с людьми происходят определенные изменения, которые не позволяют им нормально функционировать.

В педагогической среде распространены такие виды стресса, как информационный, эмоциональный и коммуникативный. Рассмотрим их подробнее.

Информационный стресс возникает в условиях перехода на новые образовательные стандарты, необходимость ведения большой методической работы, оформления результата своей деятельности.

Если еще полвека назад от учителя требовалось только заполнение классного журнала, то теперь это многочисленные отчеты, документы по сопровождению педагогической деятельности, работа с которыми занимает больше времени, чем реальное общение с учениками.

Эмоциональный стресс у педагога может возникнуть в результате конфликтных ситуаций с родителями учеников, при оказании образовательных услуг детям с ограниченными возможностями здоровья без соответствующей подготовки в условиях общеобразовательной школы, при высокой учебной нагрузке и т. д. Немаловажным фактором, влияющим на развитие эмоционального стресса педагога, является большая наполняемость классов в общеобразовательной школе, работа в две смены, классное руководство, совмещение должностей.

Коммуникативный стресс может возникнуть у педагога при переходе на дистанционное обучение. Ситуация, когда ты не видишь ученика (черный квадрат с фамилией в видеоконференции), не можешь контролировать его поведение, вынужден говорить в «пустоту», используя только вербальный компонент общения, является для многих педагогов стрессовой. Кроме того, выявилась определенная проблема с качеством жизни педагогов и учеников – не у всех есть смартфон с выходом в интернет, возможность подключить камеру, заниматься в домашних условиях (отсутствует отдельная комната, оборудованное учебное место, ноутбук, колонки, наушники, камера, микрофон и т. д.). Невозможность отследить интерес учеников, степень их внимания к теме также влияет на отношение педагогов к дистанционному обучению. В период пандемии участились случаи, когда ученики вели видеозапись урока, выставляли это в социальных сетях с комментариями, вели прямую трансляцию. При этом слова учителя могли быть вырваны из контекста, интерпретированы. Известны случаи, когда по ссылке вместо ученика подключались другие люди и мешали вести занятие. В ситуации общения офлайн такие ситуации могут происходить гораздо реже.

Влияние неблагоприятных факторов в деятельности педагога могут усилиться в связи с:

- несоответствием должности и имеющихся навыков (встречается у молодых специалистов);
- адаптацией к новому коллективу (принятие классного руководства, знакомство с родителями учеников, с новым классом);

– переходом на дистанционную систему обучения (выработка новых правил посещения уроков, выполнения и проверки домашних заданий, необходимость общаться в опосредованном режиме);

– возникновением конфликтов в коллективе (при переходе на новые образовательные стандарты, дифференцированную оплату труда, при пересмотре должностных инструкций, сокращении штатов);

– принятием дополнительной незапланированной нагрузки (при высокой сезонной заболеваемости, в период пандемии с необходимостью замены учителей для обеспечения непрерывности учебного процесса).

Специалисты выделяют три основные категории источников профессионального стресса:

1) организационные характеристики и процессы;

2) условия труда и межличностные отношения;

3) диктуемые работой требования и ролевые характеристики.

В «Российской энциклопедии социальной работы» приводится следующее определение профессионального выгорания – это специфический вид профессиональной деформации лиц, вынужденных во время выполнения своих обязанностей тесно общаться с людьми [55, с. 613].

Е. П. Ильин характеризует синдром «выгорания» как многомерный конструкт, набор негативных психических переживаний, «истощение» от длительного воздействия напряжения в профессиях, которые связаны с интенсивными межличностными взаимодействиями, сопровождающимися эмоциональной насыщенностью и когнитивной сложностью [18, с. 314].

К характеристикам профессионального выгорания следует отнести такие, как: устойчивость, тенденцию к интенсификации на фоне отсутствия психопатологии, негативную окрашенность, отрицательное отношение к себе и своему окружению, утрату доброжелательного отношения к клиентам, сильное нежелание идти на работу в сочетании с фрустрацией, откладывание мероприятий, встреч с клиентами, нежелание говорить с клиентами по телефону, избегание разговоров о работе с коллегами, стремление к минимизации контактов, ощущение скованности, аутсайдерства, развитие дисфункциональных установок, склонность винить во всем клиентов, низкий уровень трудовой морали, снижение продуктивности, внимания, забывчивость, супружеские и семейные конфликты, циничные аттитюды, потерю профессиональной мотивации.

В качестве группы риска выделяются сотрудники образовательных организаций, длительно выполняющие свои функции.

Симптомы, составляющие синдром профессионального выгорания, можно выделить в три основные группы:

1. Психофизические симптомы

Педагогу стоит обратить внимание на возникновение головных болей. Что примечательно, в выходные головная боль может не беспокоить, но в понедельник утром, при начале трудовой деятельности, возобновляется и сопровождать до вечера пятницы. Также необходимость написания отчета, участия в совещании и т. д. может сопровождаться резким ухудшением общего самочувствия. Симптомом может также являться бессонница, фантомные боли в разных частях тела. Апатичное состояние, нежелание двигаться, стремление в выходные и по вечерам после работы лежать без движения, астенизация, утреннее просыпание в уже уставшем состоянии, отсутствие чувства бодрости после выходных может свидетельствовать об истощении физических ресурсов организма.

2. Социально-психологические симптомы

Педагогу следует обратить внимание на раздражительность, неадекватное эмоциональное реагирование (задать себе вопрос: что я чувствую? Почему я это чувствую? Почему я так реагирую на привычные события?). Симптомом также могут являться руминации, постоянные тревожные мысли без поиска решения проблемы, возникает эффект «заезженной пластинки», «мысленной жвачки». Возникает неуверенность в своих действиях, педагог перестает доверять своему телу, ощущениям, чувствам. Постоянное волнение, чувство внутреннего беспокойства, частая проверка содержания сумки, замка входной двери, ежеминутное отслеживание электронной почты и социальных сетей может свидетельствовать о повышенной тревожности. Страх выполнить работу с ошибкой, неприятие критических замечаний, боязнь оценки со стороны коллег и руководства, ощущение себя «белкой в колесе», негативный образ будущего («дальше будет все сложнее», «настанет день, когда я не справлюсь, и мне будет очень стыдно», «сегодня все поймут, что я не справляюсь») – это симптомы психологического неблагополучия.

3. Поведенческие симптомы

Педагогу следует обратить внимание на отсутствие желания работать, употребление стимуляторов и лекарственных препаратов, стремление отгородиться от коллег, меньше общаться, формализо-

ванность отношения к ученикам, «роботизацию» деятельности. Явным поведенческим симптомом является прокрастинация, застревание на элементарных рутинных действиях, нежелание развивать новые виды деятельности, участвовать в проектах, стремление «тихо сидеть, чтобы никто не беспокоил». При этом может создаваться эффект деятельности, к примеру, человек может даже раньше приходить на работу и задерживаться, но при этом эффективность деятельности отсутствует. Человек может сидеть часами перед монитором и читать один и тот же текст, при этом со стороны кажется, что он увлеченно занят изучением важных документов.

Профессиональное выгорание, в качестве феномена профессионального сознания, отражает степень удовлетворенности результатами труда, мотивы и ценности профессиональной деятельности, может проявляться на групповом и индивидуальном уровнях. Специалисты-психологи периодически сталкиваются с целыми «выгоревшими» коллективами, встречающими проведение профилактических мероприятий «в штыхы» и обвиняющих руководство и тренеров-консультантов, что те «отнимают время от более важных дел, а сил и настроения и так нет».

Выделяются следующие симптомы профессионального выгорания: эмоциональное истощение, деперсонализация в отношении клиентов, редукция профессиональных достижений.

Рассмотрим подробнее.

Эмоциональное истощение. Характеристика: проявляется в ощущениях эмоционального перенапряжения и в чувстве опустошенности, истощенности своих эмоциональных ресурсов.

Р. Пэйн и К. Купер в своей работе «Эмоции и работа. Теории, исследования и методы применения» [53], анализируя социальные функции эмоций, выделяют следующие: создание и поддержание социальных связей, сигнализирование о потребности в социальной поддержке, а также формирование социальной позиции в терминах силы, контроля или превосходства. Появление, переживание и выражение эмоций обычно подразумевает изменение взаимоотношений с другими, является неотъемлемым атрибутом эффективной коммуникации. Они оказывают влияние на мотивационные тенденции и формируют модели поведения. Таким образом, в группу риска эмоционального истощения попадают специалисты, занятые напряженной деятельностью с высокой долей ответственности, имеющие тесные рабочие контакты с другими людьми и т. д.

Среди внешних факторов риска эмоционального истощения и снижения профессиональной активности можно выделить следующие:

1. Интенсивная эмоциональная деятельность, связанная с напряженным общением, с целеустремленным восприятием учеников и воздействием на них.

2. Нечеткая организация и планирование труда, недостаток оборудования, плохо структурированная и расплывчатая информация, трудность социальной диагностики.

3. Высокая ответственность за выполняемые функции, необходимость отслеживать успеваемость, посещаемость, проектную деятельность и т. д.

4. Потенциальная конфликтность горизонтального и вертикального взаимодействия, порождающая смешанные эскалирующие конфликты.

5. Психологически сложный контингент, с которым работают специалисты (наличие в классе детей с ограниченными возможностями здоровья, гиперактивных учеников, подростковый возраст учащихся и связанные с ним особенности психики и поведения).

Деперсонализация. Характеристика: возникновение равнодушного, негативного, циничного отношения к ученикам и коллегам, обезличенность и формальность контактов, негативные установки, проявляющиеся в раздражении, конфликтности. Деперсонализация часто проявляется в эмоциональной тупости. Е. П. Ильин в своих работах подчеркивает, что эмоциональная тупость характеризуется душевной холодностью, бессердечием, душевной опустошенностью [19; 20]. Отношение к ученикам как «объектам», подчеркивание равнодушия к жизни и здоровью учеников, их интересам и склонностям, отсутствие дифференцированного, адресного подхода делает деперсонализацию серьезным препятствием эффективной деятельности. Сопровождается высказываниями: «я не пряник, чтобы всем нравиться», «я просто выполняю свою функцию», «в мои должностные обязанности не входит вежливое обращение и улыбка», «вы не заслуживаете человеческого отношения» и т. д.

Редукция профессиональных достижений. Характеристика: негативное отношение к своему профессиональному Я, излишняя рефлексия, самокопание, «выученная беспомощность», негативные установки на возможность контроля своей деятельности и жизни вообще, принижение своих достоинств, обесценивание прошлого опы-

та успешного преодоления трудностей и проблем, отказ от продуктивности. Сопровождается высказываниями: «я все равно ничего не решаю», «я маленький человек, мое дело маленькое», «это неразрешимая ситуация, ничего нельзя поделать, только доживать до пенсии», «я уже не тот, что раньше».

Большинство исследователей солидарны в том, что в помогающих профессиях понятия «профессиональное выгорание» и «эмоциональное выгорание» могут отождествляться. Это связано с профессиональной пригодностью педагога, одной из основных профессиональных компетенций которого является коммуникативная. Признаками выгорания могут являться: снижение мотивации деятельности, отрицательный эмоциональный фон, проявления невнимания к ученикам, рост конфликтов с коллегами и учениками, постоянные жалобы на усталость и неблагоприятность окружающих людей и т. д.

Н. Е. Водопьянова в своей работе проводит анализ современных моделей профессионального выгорания – однофакторной, двухфакторной, трехфакторной, четырехфакторной и процессуальной [10]. Рассмотрим внимательно каждую из них.

Однофакторная модель А. Пинеса и Е. Аронсона. Согласно ей, выгорание – это состояние физического, эмоционального и когнитивного истощения, вызванного длительным пребыванием в эмоционально перегруженных ситуациях. В данной модели главный фактор выгорания – истощение ресурсов организма без возможности их адекватного восстановления. Вследствие этого происходит определенный сбой в эмоциональной, когнитивной и поведенческой сфере, мешающий человеку справиться самостоятельно с дисфункциональным состоянием. При этом авторы отмечают, что риску могут подвергаться даже представители тех профессий, чья деятельность не связана непосредственно с людьми.

Двухфакторная модель. Ее авторы – Д. Дирендонк, В. Шауфели, Х. Сиксма – голландские исследователи выгорания медсестер. Основу концепции составляет утверждение о наличии двух факторов: эмоционального истощения (аффективного компонента) и деперсонализации (установочного компонента).

Трехфакторная модель (К. Маслач и С. Джексон). Основу концепции составляет утверждение о наличии трех факторов: эмоционального истощения, деперсонализации и редукции личных достижений. Ведущим фактором признается первый из них. Симптоматика, как правило, ярко выражена и заметна – наблюдается обеднение

эмоционального фона, избирательность в эмоциональном реагировании, отсроченные и слабые эмоциональные реакции. Деперсонализация, являясь по сути серьезным психопатологическим симптомом многих заболеваний, наряду с дереализацией, в данном контексте проявляется в неадекватных коммуникативных реакциях. Повышается конфликтность, обидчивость, возникает зависимость, происходит нарушение личных границ. Редукция может выражаться в виде неуверенности, прокрастинации, принижении своих достижений, недоверия к прошлому успешному опыту, негативной самооценке, «выученной беспомощности». Такой специалист демонстрирует формальный подход к исполнению обязанностей, равнодушен, груб, раздражителен и недоволен всем – собой, своей профессией, должностью, коллегами, учениками, школой, этим миром.

Четырехфакторная модель (Г. Файрт, А. Маймс, Э. Иваницкий, Р. Шваб). В данной модели, учитывающей факторы трехфакторной модели, проводится разделение деперсонализации на два компонента – деперсонализацию, связанную с работой и деперсонализацию, связанную с клиентами (реципиентами). Это позволяет проследить взаимосвязь между отчуждением от профессиональной деятельности и утратой коммуникативной компетентности, как ведущего профессионально важного качества специалиста по работе с людьми.

Процессуальные модели (Дж. Гринберг) рассматривают выгорание как динамический процесс, развивающийся во времени и имеющий определенные фазы.

В ситуации осознаваемого эмоционального истощения у специалиста возникают негативные установки к клиентам как источникам высокой нагрузки. Это запускает процесс ограничения эмоций и отчуждения с целью снизить разрушительное для организма воздействие. Снижение эмпатии отрицательно влияет на коммуникацию, возникает ощущение потери контакта с клиентами, нарушения обратной связи. Отсутствие значимого результата, эмоциональной отдачи провоцирует дальнейшее истощение физических и психологических ресурсов.

На наш взгляд, динамика выгорания может быть обусловлена восприятием факторов внешней среды как угрожающих, вынуждающих организм задействовать защитные механизмы с целью снижения психотравмирующего воздействия. Таким образом, в рамках процессуальной модели, изменение отношения к внешним факторам, как к угрозе, может снизить уровень выгорания. Этим объясняется нали-

чие сильной усталости, но при этом отсутствие всех компонентов выгорания (эмоционального истощения, деперсонализации, редукции) у специалистов, занятых в интенсивном общении по роду деятельности, при высокой мотивации и осознании предназначения, ответственности профессии. Восприятие ими проблемных ситуаций не как тяжелого бремени, а как возможности проявить свои навыки, способствует снижению риска возникновения выгорания.

Ряд авторов предполагает связь эмоционального выгорания с особенностями процессов самоактуализации личности [10; 42]. Человек, не реализующий позитивный жизненный сценарий, ощущающий стагнацию в профессиональной сфере, не ценящий свою профессию, с большей долей вероятности может быть подвержен эмоциональному выгоранию, чем человек, испытывающий большие нагрузки, но удовлетворенный собой и деятельностью в целом. Рассматривая самоактуализацию как потребность любого здорового взрослого человека, актуализацию собственного «Я» как естественное жизненное стремление, А. Маслоу считает, что «в целом надо рассматривать как психопатологию любую неспособность достичь самоактуализации» [31, с. 237]. В своих работах по исследованию мотивации, автор уделяет большое внимание самоактуализирующимся личностям, характеризуя их как обладающих следующими положительными чертами: восприятие и принятие реальности, автономия, свежесть восприятия, уважение к окружающим, центрирование на проблеме и т. д.

На основе исследований Дж. Гринберга и Р. Бэйрона, можно представить эмоциональное выгорание как ступенчатый прогрессирующий процесс из пяти стадий:

1. Первая стадия эмоционального выгорания («медовый месяц»).
2. Вторая стадия («недостаток топлива»).
3. Третья стадия («хронические симптомы»).
4. Четвертая стадия («кризис»).
5. Пятая стадия эмоционального выгорания («пробивание стены»).

Рассмотрим их подробнее. На первой стадии эмоционального выгорания специалист доволен, относится с энтузиазмом к выполняемым функциональным обязанностям, но стрессовые факторы накапливаются. При нарушении режима сна и полноценного отдыха происходит перенапряжение, организм не успевает восполнить ресурсное состояние для энергичной работы.

На второй стадии появляются апатия, усталость, бессонница. Требуется наличие дополнительной мотивации и стимулирования, теряется интерес к своему труду, снижается привлекательность работы в данной организации. На этой стадии возможны нарушения трудовой дисциплины, частые опоздания, прокрастинация, дистанцирование от профессиональных обязанностей, неприятие новых идей, расценивание их как помехи текущей деятельности. В случае высокой материальной, моральной мотивации, увлеченности работой человек может продолжать интенсивно работать, но в ущерб своему здоровью. Начинается истощение внутренних ресурсов организма.

Третья стадия характеризуется проявлением хронических симптомов. Наблюдается изможденность, головные боли, слабость, раздражительность в сочетании с подавленностью, агрессия в отношении коллег и клиентов. Специалист испытывает дефицит времени (синдром менеджера). У трудолюбивых это проявляется в отказе от дружеских контактов, досуга.

На четвертой стадии происходит потеря работоспособности. Постоянные больничные либо состояние здоровья, предполагающее нахождение в стационарных условиях, препятствуют полноценной трудовой деятельности. Это влияет на психологическое здоровье. Даже временная нетрудоспособность воспринимается как потеря статуса, понижение качества жизни, формируются устойчивые негативные установки по отношению к себе и обществу.

На пятой стадии эмоционального выгорания требуется вмешательство специалиста медицинского профиля, так как физические и психологические проблемы обостряются и могут выражаться в развитии опасных заболеваний, потеря смысла жизни может спровоцировать суицидальные попытки.

Анализируя связь между стрессом и выгоранием, можно сделать вывод, что стресс может выполнять активизирующую, стимулирующую функцию для организма. В результате стресса организм получает дополнительные сведения об окружающей среде, повышает адаптационный потенциал. Выгорание представляет собой процесс истощения организма вследствие непрерывного воздействия стрессовых факторов. Это не позволяет провести рефлекссию, восстановить силы организма, выработать адаптивную стратегию реагирования на воздействие стрессовых факторов. Продолжительное воздействие стрессоров истощает организм, вызывает кризис систем жизнеобеспечения, так как при нарушении режима питания, сна, отдыха деприва-

ции подвергаются базовые потребности (по А. Маслоу) и это блокирует реализацию высших потребностей – в самоактуализации и самореализации. С другой стороны, обеспечение базовых потребностей без возможности удовлетворения потребностей в самореализации, самоактуализации (в связи с такими факторами, как подавление инициативы, монотонность, рутинизация деятельности, отсутствие смысла, определенной миссии) также вызывает кризис личностного развития с высокой вероятностью выгорания.

При сравнении выгорания с феноменом усталости отметим, что основным различием служит период восстановления и внутренняя симптоматика. При усталости человек ощущает невозможность выполнять работу в заданном темпе и с надлежащим качеством, а при выгорании – нежелание. Соблюдая режим труда и отдыха, перерывы в работе, специалист не испытывает симптомов выгорания, так как период восстановления адекватен затрачиваемым усилиям. Иная картина складывается при выгорании, когда даже восьмичасовой сон не может восстановить организм после перенапряжения.

В ряде исследований (Н. А. Петриченко, К. С. Милевич, Н. Н. Киселева, Л. Г. Юрченко и др.) отмечается разница воздействия одних и тех же стрессогенных факторов на специалистов, обладающих особенностями, специфическими личностными чертами, опытом преодоления стресса, копинг-стратегиями. На развитие выгорания значительное влияние оказывают тревожность, пессимистичность, ригидность, сензитивность, низкая самооценка и т. д.

Н. И. Влах, Е. П. Ильин., Т. Д. Карягина, О. В. Мельник и другие исследователи указывают на наличие качеств, препятствующих развитию выгорания. К ним относят эмпатию (средний уровень), конгруэнтность, аутентичность, владение навыками саморегуляции, оптимистичность и пр.

Анализируя внешние и внутренние факторы выгорания, отдельные исследователи выделяют:

1. «Цивилизационные», средовые факторы (общие стрессовые влияния, конфликтные ситуации, информационный стресс, фактор «разорванности», фрагментированности достижений, связанных с поверхностными контактами с людьми и невыполнением стратегических планов);

2. Личностные факторы (экзистенциальный – наблюдается у людей с расхождением между субъективной целевой установкой и

объективным содержанием деятельности, генетическая предрасположенность и пр.).

Одним из существенных факторов, оказывающих влияние на развитие профессионального выгорания, является взаимодействие сотрудников между собой, психологический климат в организации. Обида, неудовлетворенность, ощущение непонимания и несправедливости, провоцирующие выгорание, развиваются под влиянием группового взаимодействия.

Также одним из факторов развития выгорания является сформировавшийся способ реагирования на ту или иную ситуацию, так называемый аттитюд. Аттитюд – склонность реагировать благоприятным или неблагоприятным образом на некий объект, лицо, институт или событие. На развитие выгорания влияет отношение педагога к различным типам критических ситуаций: стрессу, фрустрации, конфликту и кризису. Реакция на критические ситуации является не только и не столько отражением личностных паттернов, сколько формируется во время обучения и последующей профессиональной деятельности. Если тип нервной системы влияет на способ и интенсивность реагирования на физическом уровне, то саморегуляция, как процесс изменения состояния в промежутке от «стимула» до «реакции», способна существенно изменить поведенческую реакцию, наблюдаемую другими участниками взаимодействия.

Таким образом, эмоциональное выгорание педагога влияет не только на его профессиональную деятельность, но и на взаимоотношения с окружающими людьми, его личность в целом. Важным вопросом является отделение профессионального выгорания от стресса, хронической усталости, недопущение перехода усталости в истощение внутренних ресурсов организма специалиста, отрицательно влияющее на психосоматические функции.

1.2. Специфика профессиональной деятельности педагогов в общеобразовательных организациях и педагогов, работающих в специальных коррекционных учреждениях

Профессиональная деятельность педагогов в общеобразовательных организациях и педагогов, работающих в специальных коррекционных учреждениях, регулируется Профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», зарегистрированным в Министерстве юстиции Российской Федерации 6 декабря 2013 года, регистрационный № 30550. Настоящий профессиональный стандарт [1] применяется работодателями при формировании кадровой политики и в управлении персоналом, при организации обучения и аттестации работников, заключении трудовых договоров, разработке должностных инструкций и установлении систем оплаты труда с 1 января 2017 г. Основная цель данного вида профессиональной деятельности – оказание образовательных услуг по основным общеобразовательным программам образовательными организациями (организациями, осуществляющими обучение).

В функциональной карте вида профессиональной деятельности выделено две обобщенных трудовых функции:

А. Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования.

Б. Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ.

Профессия педагога характеризуется высокой интенсивностью межличностных контактов, когнитивной сложностью. Специалисты вынуждены общаться с детьми не только на профессиональной основе (по вопросам предметной области знаний), но и выступать в качестве наставников, кураторов в житейских, бытовых, межличностных вопросах. Педагогам приходится по роду своей деятельности общаться не только с детьми, но и их родителями, другими законными представителями. Психологическая несвобода, необходимость постоянно отслеживать свои коммуникативные реакции, соответствующие этическим требованиям специальности, высокая эмоциональ-

ная вовлеченность в образовательный процесс требует значительных усилий, которые при повышенной нагрузке способны дестабилизировать влиять на психосоматическое состояние педагога.

С одной стороны, в общении с людьми специалисты получают отражение своей деятельности, получают заряд бодрости, видят обратную связь, подтверждают смысл своей деятельности. С другой стороны, межличностная коммуникация может стать источником разочарования, конфликтов, вне зависимости от квалификации педагога. Запуском механизма развития выгорания может послужить психотравмирующая ситуация, возникшая в результате несоответствия требований и ресурсов.

К педагогу в образовательной организации предъявляется большое количество «внешних» требований.

Во-первых, это соблюдение дресс-кода. Это требование часто распространяется не только на состояние внешнего вида во время занятий и нахождения в стенах школы, но и на изображения в социальных сетях в личных аккаунтах. То есть самовыражаясь вне стен учебного заведения, педагог должен учитывать, что за его личной жизнью следят не только друзья и родственники, но и ученики, их родители и коллеги.

Во-вторых, это сохранение спокойствия и соблюдение правил бесконфликтного общения в ситуациях, связанных с нарушением прав самих педагогов и учеников. Родители учеников часто обращаются к учителю в нерабочее время, звонят и пишут в мессенджерах, нарушая личные границы педагога, отказывая ему в праве на свободное время, время отдыха. Это общение происходит не всегда в корректной форме. Кроме того, к учителю предъявляются требования не только к обучению, но и воспитанию ребенка, при этом родители могут демонстрировать сотрудничество в этом вопросе лишь формально.

В-третьих, педагог должен постоянно осваивать новые технологии (например, технологию дистанционного обучения в период пандемии, переход на новые учебные программы и т. д.) без отрыва от основной работы, что влияет на перегрузку и отсутствие адекватного времени для восстановления затраченных сил, удовлетворение базовых потребностей.

В-четвертых, педагог вынужден заполнять большое количество документов, обеспечивающих контроль учебного процесса. Если количество часов, затрачиваемых на проведение уроков, четко регламентировано и тарифицировано, то время, затрачиваемое на подго-

товку, оформление, проверку заданий часто выходит за рамки рабочих часов.

При наличии вышеперечисленных «внешних» требований, «внешние» ресурсы весьма ограничены.

Во-первых, в школах отсутствуют места отдыха для учителей, релаксационные зоны. Учительская как общая комната не дает возможности педагогу восстановиться во время перемены, так как не обеспечивает уединения и возможности расслабления. Перемены, призванные обеспечивать психофизиологический перерыв, расходуются педагогом на контакт с учениками, их родителями, принятие и выдачу заданий, подготовку класса к уроку.

Во-вторых, низкий престиж специальности вынуждает педагога все время думать о своей внутренней мотивации, так как внешняя составляющая (заработная плата, отношение родителей, представление общества о «почетности» и «уважении» к профессии педагога) не способствует удовлетворенности трудом. «Самоуговоры» и «самоприказы» становятся ежедневной практикой специалиста.

В-третьих, возможность поддержки и сопровождения квалифицированными специалистами ограничена в силу отсутствия в образовательном учреждении психолога, ориентированного на оказание помощи исключительно педагогам. В большинстве школ отсутствуют программы профилактики выгорания специалистов, не проводится диагностика этого распространенного явления.

В-четвертых, ресурс свободного времени ограничен в силу необходимости работать больше, чем на одну ставку, чтобы обеспечить себе приемлемое качество жизни. Это означает отсутствие времени для полноценного отдыха и восстановления затраченных ресурсов, способствует истощению. Взятие на себя дополнительных обязанностей в виде классного руководства или руководства проектной деятельностью учеников значительно сокращает время отдыха, так как требует внеурочных встреч.

По своим структурным компонентам педагогическая деятельность в общеобразовательной школе и специальном коррекционном учреждении не сильно отличается. Основными направлениями являются: дидактическая и диагностическая, коммуникативная и адаптационная, профориентационная, воспитательная, эвристическая, проектная деятельность. Различие идет в навыках. Если в общеобразовательной школе основная задача педагога – развитие, то в коррекционной – коррекция и компенсация.

Дидактическая деятельность предполагает выполнение следующих функций:

- помощь в развитии познавательной деятельности с опорой на ведущую перцептивную модальность и сохраненные высшие психические функции;
- выстраивание дидактических задач, исходя из коррекционной направленности обучения;
- выстраивание процесса с опорой на степень компенсации дефекта и особенности ребенка с отклонением в развитии.

Диагностическая деятельность педагога предполагает выполнение следующих функций:

- анализ методических разработок, игр и упражнений с точки зрения возможности их применения в игровой, бытовой и учебной деятельности ребенка;
- определение конкретных приемов обучения в соответствии с дефектом, опора на слуховое, зрительное, тактильное восприятие;
- владение методиками диагностики для осуществления мониторинга развития навыков и умений ребенка.

Коммуникативная деятельность педагога предполагает выполнение следующих функций:

- выстраивание конструктивных вербальных и невербальных компонентов контактной работы с учетом психологических особенностей детей и их родителей;
- организация целенаправленного общения с коллегами по обмену опытом, действенными практическими приемами работы с разными категориями учеников.

Адаптационная деятельность педагога предполагает выполнение следующих функций:

- приучение ребенка к выполнению систематической работы, «научить учиться», формирование усидчивости, произвольного внимания, сосредоточенности, четкости в понимании и воспроизводстве действий учителя;
- формирование устойчивой мотивации к познавательной деятельности в целях профилактики иждивенческих установок.
- направление усилий на адаптацию и интеграцию детей с отклонениями в развитии в общество.

Профориентационная деятельность педагога предполагает выполнение следующих функций:

- информирование детей и родителей о ситуации на рынке труда и образовательных услуг, обсуждение возможностей предпочтения той или иной специальности с учетом заболевания;

- определение возможностей профессионального развития в соответствии с имеющимися наклонностями, способностями, ситуацией на рынке труда;

- выявление трудностей в освоении желаемых навыков, определение путей их компенсации, в том числе, с помощью технических средств реабилитации.

Воспитательная деятельность педагога предполагает выполнение следующих функций:

- использование всего диапазона воспитательного воздействия в соответствии с этическими нормами отношений «педагог – воспитанник»;

- применение специальных методов воздействия для актуализации механизмов развития личности воспитанника.

Эвристическая деятельность педагога предполагает выполнение следующих функций:

- приращение социального знания путем анализа закономерностей в обучении и воспитании учеников, имеющих дефекты развития;

- обсуждение на круглых столах, форумах, конференциях результатов своей работы;

- разработка новых методик педагогического воздействия с целью повышения адаптации и интеграции ребенка с отклонениями в развитии в общество.

Проектная деятельность педагога предполагает выполнение следующих функций:

- прогнозирование альтернативных сценариев развития ребенка при благоприятных и неблагоприятных условиях, обсуждение этого с родителями;

- формирование у ребенка навыка осознанного выбора личного и профессионального развития;

- разработка проектных решений, направленных на улучшение и модернизацию процесса обучения;

- внедрение в учебную деятельность инновационных, экспериментальных практик, новых технологий.

Практика показывает, что при соответствующем влиянии окружающей среды и целенаправленном развитии высших психических функций с помощью методик, опирающихся на специфику дефекта,

могут достигаться впечатляющие результаты в деятельности педагога. Это, в свою очередь, должно учитываться при профессиональном отборе на соответствующую специальность. Гибкость педагога, его «педагогическое чутье», способность изменять методику под потребности конкретного ребенка позволяет обеспечить максимальную интеграцию ребенка в общество, развить его социальную компетентность, сделать самостоятельным, независимым, положительно оценивающим свою жизнь.

Специфика условий профессиональной деятельности педагога в специальной школе определяется, как отмечает Т. Ф. ВострокнUTOва [11], в первую очередь действием таких «внешних» факторов, как нестандартность «предмета» педагогического воздействия (аномалии развития) и необычность социальной среды реализации педагогических действий («закрытый» характер специальных образовательных учреждений). В рассматриваемом аспекте (определяющее влияние внешних условий деятельности) иные (повышенные) требования предъявляются к «внутренним» условиям профессиональной деятельности педагогов специальных школ.

Можно выделить два класса этих требований:

1) профессиональные – в виде специализированных организационно-педагогических навыков коррекционной и реабилитационной работы;

2) личностные – в виде специфических индивидуально-психологических свойств поведенческой зрелости педагога.

Таким образом, в качестве общей специфики деятельности педагогов в общеобразовательных организациях и педагогов, работающих в специальных коррекционных учреждениях можно выделить работу с детьми, наличие высшего или среднего специального образования по педагогическим специальностям, допуск только для лиц, имеющих право заниматься педагогической деятельностью (дееспособных, с отсутствием судимости), занимающихся воспитательной и развивающей деятельностью. Основные отличия в деятельности обусловлены состоянием здоровья детей и различием в реализуемых образовательных программах.

1.3. Аналитический обзор исследований профессионального выгорания в деятельности педагогов в общеобразовательных организациях и педагогов, работающих в специальных коррекционных учреждениях

Тема профессионального выгорания педагогов в общеобразовательных организациях и педагогов, работающих в специальных коррекционных учреждениях, является актуальной на протяжении последних десятилетий [9; 14; 23; 26; 33]. Все проводимые исследования можно разделить на несколько больших групп:

- исследование профессиональных и личностных качеств педагогов с целью определения факторов, препятствующих или способствующих профессиональному выгоранию;
- исследование уровня профессионального выгорания педагогов (в основном с применением тестов В. Бойко и К. Маслач, С. Джексон)
- исследование взаимосвязи между возрастом, стажем работы и уровнем эмоционального выгорания педагогов;
- исследование уровня стресса педагогов и его связи с профессиональным выгоранием;
- сравнительный анализ показателей уровня выгорания педагогов общеобразовательных организаций и педагогов, работающих в специальных коррекционных учреждениях, с целью выявления влияния контингента воспитанников на самочувствие специалистов.

В исследовании Н. С. Пряжникова, Е. Г. Ожоговой (2008) по тесту В. Бойко ($n = 140$ учителей начальных классов шести общеобразовательных школ г. Омска) фаза напряжения проявилась у 25 % испытуемых, близки к этой фазе 15 % испытуемых [51]. Фаза резистенции проявилась у 35 % испытуемых, близки к этой фазе 42,5 %. Фаза «истощения» проявилась у 22,5 % испытуемых, а близки к ней 35 % испытуемых. Отмечается, что педагоги часто демонстрируют неконструктивные способы преодоления стрессового состояния. Это прием психостимуляторов на протяжении всего рабочего дня, аффективное реагирование, эмоциональный выплеск. Что касается конструктивного реагирования на стрессовое воздействие, с рациональным, ориентированным на решение проблем подходом, такие формы встречаются гораздо реже. Отсутствует рефлексия и стремление к изменению ситуации на менее стрессогенную в будущем, наблюдаются стереотипные, поддерживающие, рутинные формы.

Проводя анализ основных стрессоров, авторы указывают на различные конфликтные ситуации, возникающие со всеми участниками образовательного процесса, влияющие на состояние психологического здоровья педагогов. В качестве стрессогенных факторов указываются также отсутствие свободного времени, невозможность восстановиться после больших нагрузок, неблагоприятный психологический микроклимат в образовательной организации, отчужденные отношения с коллегами, неудовлетворенность финансовым вознаграждением. Это усугубляется высокой ответственностью, личностными характеристиками специалиста. Одной из причин выделяется слабая информированность педагогов о возможности саморегуляции состояния стресса, усталости, путей повышения собственной профессиональной, коммуникативной компетентности. Авторы также предлагают разрабатывать различные мероприятия, включающие в себя просвещение, диагностику, коррекцию, консультирование по вопросам хронического стресса и выгорания.

Т. В Редина (2009) представила результаты исследования выгорания 185 педагогов из пяти коррекционных учреждений Москвы и Московской области [54]. Педагогов, у которых сформировалась стадия «истощение», 4 %; стадия «напряжение» – 8 %, стадия «резистенция» – 17 %. Уровень и стиль саморегуляции, как показывает исследование, имеет непосредственное влияние на процесс формирования синдрома выгорания специалистов. Отсутствие навыков моделирования своей деятельности, программирования и целеполагания, выявления четких критериев оценки своей деятельности, дает корреляцию со всеми симптомами выгорания. Это касается как выраженности отдельных компонентов системы саморегуляции, так и общего уровня. В исследовании обосновывается настоятельная необходимость просвещения педагогов с помощью проведения специальных мероприятий по вопросам саморегуляции, с целью коррекции показателей эмоционального выгорания.

В исследовании дается предметное четкое обоснование необходимости информирования и обучения педагогов приемам саморегуляции. Обосновывается необходимость разработки именно специальных программ для обучения навыкам, способствующим профилактике деструктивных явлений на психофизиологическом уровне. Исследование сильных и слабых сторон личности педагога, обсуждение со специалистом возможностей развития первых и компенсации вторых, способно стать основой профилактики выгорания специалиста, доступной самопомощью.

В исследовании В. Н. Феофанова (2011) анализируется состояние профессионального выгорания педагогов коррекционных школ I, II, VIII видов Оренбургской области [63]. По результатам выявлены корреляции выгорания в зависимости от контингента воспитанников, а также профессиональной принадлежности. Согласно исследованию, наиболее подвержены выгоранию педагоги, работающие с детьми с умственной отсталостью. В свою очередь профессиональное выгорание олигофренопедагогов отрицательно влияет на микроклимат в коллективе, ухудшает эмоциональное состояние подростков, снижает привлекательность общения с такими сотрудниками со стороны как учеников, так и других участников образовательного процесса. Сурдопедагоги и педагоги общеобразовательных школ демонстрируют более низкие показатели симптомов выгорания.

В исследовании Д. Р. Мерзляковой (2012), проведенном среди учителей общеобразовательных школ ($n = 155$, в возрасте от 22 до 70 лет), выявлено усиление эмоциональных, мотивационных, когнитивных, поведенческих и психосоматических симптомов при возрастании уровня психического выгорания [87].

Высокий уровень выгорания находит выражение в отрицательном отношении к себе, другим людям, окружающему миру. Это и негативное отношение к социальным институтам и процессам, и недовольство своей профессиональной деятельностью, коллективом, учениками, ощущение бесполезности, никчемности. Авторы отмечают характерную особенность педагогов с высоким уровнем выгорания – они обладают низкой способностью к эмоциональной саморегуляции. Д. Р. Мерзлякова обосновывает необходимость целенаправленной работы с педагогами по профилактике выгорания на различных уровнях, заключающейся в работе с негативным отношением к профессии, микросоциуму и макросоциуму.

В исследовании И. А. Николаевой, Ю. И. Зайнулиной (2016) проведен анализ ценностных отношений педагога. По мнению авторов, ядро ценностных отношений составляет склонность давать мягкие оценки негативным проявлениям других людей и завышать оценки других людей [90]. Это повышает ощущение благополучия, сопряжено с интеллектуальной эффективностью, достижением через независимость, толерантностью, социальной адекватностью, психологической зрелостью.

В исследовании психологических механизмов регуляции выгорания А. В. Ситниковой, Л. Н. Молчановой (2017) (n = 20, возраст от 22 до 55 лет) отмечается взаимосвязь стиля педагога, его стратегии поведения в конфликте и развития фаз выгорания по В. Бойко [61]. По мнению авторов, используемый педагогами сотрудничающий-конвенциональный стиль межличностных отношений, представленный стремлением к сотрудничеству с референтной группой, способствует возникновению фазы «напряжение» и проявляется как сопротивление сложным условиям профессиональной деятельности. Покорный-застенчивый стиль, характеризующейся склонностью нести чужую ответственность, инициирует фазу «напряжение», а зависимый-послушный стиль, проявляющийся в потребности в доверии окружающих, рассматривается как сопротивление психическому выгоранию и приводит к истощению психоэмоциональных ресурсов. Предпочтение такой неконструктивной стратегии, как соперничество, выступает сопротивлением и способствует падению психоэмоционального и энергетического тонуса.

В исследовании А. А. Кузнецовой, Л. Н. Молчановой (2019) проведен анализ зависимости уровня и степени выраженности выгорания от смысло-жизненных ориентаций [88]. Восприятие своей профессиональной деятельности как имеющей смысл, уверенность в сохранении контроля над протекающими в жизни процессами, осознанный подход к деятельности, отслеживание своего состояния, внутренний локус контроля отрицательно коррелируют с показателями эмоционального истощения и негативизма. В качестве ресурсов противостояния профессиональному выгоранию авторы называют положительную рефлексию своей деятельности в прошлом и настоящем, интерес, склонность к анализу процесса коммуникации с коллегами и учениками.

В исследовании Е. П. Мулловой (2020) приняли участие специалисты дошкольных образовательных учреждений г. Оренбурга [38]. По результатам отмечается, что с возрастанием педагогического стажа (15–20 лет) наблюдается снижение вовлеченности в трудовую деятельность, возрастают проблемы со здоровьем, снижается жизненный тонус, как следствие, появляется ощущение утраты полного контроля над своими и чужими действиями. С возрастанием педагогического стажа специалисты начинают острее реагировать на оценку и критику своих профессиональных действий, оценивая ее негативно, как угрозу своей репутации и статусу. Более молодые педаго-

ги (стаж 5–10 лет) более независимы к оценкам окружающих, уверены в себе и своей профессиональной деятельности. Таким образом, со стажем работы, согласно данному исследованию, возрастает риск развития выгорания вследствие формирования специфических защитных механизмов, препятствующих гибкости восприятия. Но это касается только тех педагогов, которые теряют интерес, не развиваются в профессиональной сфере, не развивают навыки саморегуляции, становятся ригидными. Накопленная усталость, стрессовые воздействия, действия в условиях неопределенности порождают эмоционально-нравственную дезориентацию, неадекватное реагирование, что приводит к эмоциональному выгоранию. Этому способствуют деструктивные копинг-стратегии, к которым относится полное исключение эмоционального реагирования, отрицание своей реакции на те или иные события, постоянный самообман и т. д.

В исследовании Д. Р. Мерзляковой (2022) представлены результаты эмпирического исследования ($n = 232$) особенностей психологического здоровья и профессионального выгорания педагогов-предметников образовательных организаций, имеющих разные квалификационные категории [86]. Исследование выявило интересную закономерность, согласно которой выгорает больше тот педагог, который стремится к высоким показателям профессиональной деятельности. Повышенная ответственность, требовательность к себе и окружающим, стремление подогнать работу и поведение других людей к высоким собственным стандартам порождает более высокое напряжение, которое влияет на истощение ресурсов и приводит к выгоранию, сопровождающемуся конфликтами с участниками образовательного процесса, циничностью, перфекционизмом. У педагогов с низким уровнем профессионального мастерства выгорание вызывается другими причинами – их некомпетентностью, низкой технологизацией деятельности. Автор указывает на цифровизацию образования как дополнительный фактор развития профессионального выгорания педагогов. В качестве неблагоприятных аспектов указываются сложность в оформлении дистанционного учебного процесса, нарушение зрения и осанки вследствие долгого нахождения в сидячем положении за монитором, работа с большим количеством документов для предоставления отчета о проведенных уроках.

В исследовании Д. Р. Мерзляковой, направленном на изучение влияния педагогов ($n = 45$) с разным уровнем выгорания на младших школьников, отмечается, что профессиональное выгорание как ха-

рактика состояния педагога значительно влияет на образовательный процесс и взаимоотношения с его участниками. Дети, занимающиеся под началом педагога со средним и высоким уровнем выгорания, демонстрируют более низкую мотивацию к обучению, худшую успеваемость, высокую тревожность. При отслеживании показателей психологического состояния детей, занимающихся у педагогов с низким уровнем выгорания, картина обратная.

Выводы по главе 1

Таким образом, исследования профессионального выгорания в педагогической среде последних лет выявляют следующие основные тенденции:

- проблема профессионального выгорания педагогов является актуальной;

- снижению уровня выгорания способствует увлеченность профессией, восприятие своей деятельности как значимой, удовлетворение процессом и результатом своей деятельности;

- профессиональное выгорание педагога отрицательно влияет на самочувствие и успеваемость учеников;

- цифровая трансформация учебного процесса в нынешнем ее состоянии способствует повышению уровня выгорания педагога, так как не облегчает, а усложняет его деятельность;

- на повышение уровня профессионального выгорания педагогов специальных коррекционных школ влияет состояние здоровья учеников, тяжесть заболевания и навыки саморегуляции, а педагогов общеобразовательных школ – необходимость бюрократического оформления деятельности, высокая нагрузка (необходимость вести предметы, переход на дистанционное обучение в период пандемии, классное руководство, общение с родителями, организация внеклассных мероприятий и пр.);

- педагоги с более высоким уровнем выгорания склонны к снижению своих достижений, более недовольны своей работой, конфликтны, раздражительны, склонны к поведенческим и психосоматическим расстройствам;

- необходима систематическая структурированная работа специалистов и разработка программ по профилактике эмоционального выгорания педагогов как общеобразовательных школ, так и специальных коррекционных учреждений.

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДЕТЕРМИНАНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СОТРУДНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

2.1. Организационно-методическое обеспечение эмпирического исследования

Выборочной совокупностью исследования социально-психологических детерминант профессионального выгорания были представлены сотрудники школ в возрасте от 21 года до 66 лет, проживающие в городе Иркутске и Иркутском районе. В исследование принимали участие педагоги следующих общеобразовательных организаций: Муниципальное общеобразовательное учреждение Иркутского районного муниципального образования «Марковская средняя общеобразовательная школа № 2», Государственное общеобразовательное казенное учреждение Иркутской области «Специальная (коррекционная) школа № 7 г. Иркутска»; Государственное общеобразовательное казенное учреждение Иркутской области «Специальная (коррекционная) школа-интернат для обучающихся с нарушениями зрения № 8 г. Иркутска», Государственное общеобразовательное казенное учреждение иркутской области «Специальная (коррекционная) школа-интернат для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата № 20 г. Иркутска».

Всего в исследовании приняли участие 110 чел., из которых 11 мужчин и 99 женщин.

На момент проведения исследования 54,5 % педагогов работали в специальном (коррекционном) образовательном учреждении.

Из 80,9 % педагогов, принявших участие в исследовании, занимали должность учителя (табл. 2).

90,0 % респондентов – лица женского пола, а 10,0 % – лица мужского пола (табл. 3).

Таблица 1

Образовательное учреждение

Варианты ответов	Кол-во чел.	Доля, в %
СОШ	50	45,5
СКШ	60	54,5
Всего	110	100,0

Таблица 2

Должность респондентов

Варианты ответов	Кол-во чел.	Доля, в %
Учитель	89	80,9
Узкие специалисты (психолог, социальный педагог, педагог дополнительного образования)	12	10,9
Воспитатель	9	8,2
Всего	110	100,0

Таблица 3

Пол респондентов

Варианты ответов	Кол-во чел.	Доля, в %
Женский	99	90,0
Мужской	11	10,0
Всего	110	100,0

Из всех респондентов, принявших участие в исследовании, 36,4 % находятся в полном зрелом возрасте, 28,2 % относятся к зрелому возрасту, 23,6 % респондентов мы определили как взрослую молодежь, а 11,8 % – пожилой возраст (табл. 4). Средний возраст респондентов составляет 44 года.

Таблица 4

Возраст респондентов

Варианты ответов	Кол-во чел.	Доля, в %
От 21 до 35 лет	26	23,6
От 36 до 45 лет	31	28,2
От 46 до 55 лет	40	36,4
От 56 до 66 лет	13	11,8
Всего	110	100,0

Большая часть респондентов (30,0 %) имеет трудовой стаж в сфере образования до 10 лет. 28,2 % педагогов, принявших участие в исследовании, посвятили себя образованию от 21 года до 30 лет.

25,5 % педагогов трудятся в сфере образования от 11 до 20 лет, а 16,4 % – от 31 года до 42 лет (табл. 5). Средний стаж составляет 19 лет.

Таблица 5

Стаж респондентов

Варианты ответов	Кол-во чел.	Доля, в %
до 10 лет	33	30,0
от 11 до 20 лет	28	25,5
от 21 до 30 лет	31	28,2
от 31 до 42 лет	18	16,4
Всего	110	100,0

Для определения профессиональной выгорания нами были применены следующие методы и методики исследования:

1) методика диагностики уровня эмоционального выгорания (В. В. Бойко);

2) опросник выгорания К. Маслач, С. Джексон (адаптирован Н. Водопьяновой, Е. Старченковой);

3) тест на определение уровня стресса В. Ю. Щербатых.

Методика диагностики уровня эмоционального выгорания (В. В. Бойко). Опросник включает 84 тестовых вопроса, объединенных в 12 шкал. Шкалы группируются в три фактора, которые отвечают трем стадиям (фазам) эмоционального выгорания. Цель исследования – определение сформированности фаз эмоционального выгорания у сотрудников образовательных организаций.

Респондентам предлагается инструкция: читайте суждения и отвечайте «да» или «нет». Обратите внимание: если в формулировках опросника идет речь о партнерах, то имеются в виду субъекты вашей профессиональной деятельности – пациенты, клиенты, зрители, заказчики, учащиеся и другие люди, с которыми вы ежедневно работаете.

Определение сформированности фаз развития стресса происходит следующим образом: в каждой из фаз оценка возможна в пределах от 0 до 120 баллов. Сопоставление баллов, полученных в каждой фазе, некорректно, так как не полностью раскрывает синдром профессионального выгорания в целом. Это происходит из-за того, что измеряемые параметры разнятся. Индивидуально проявляются реакции на внешние и внутренние факторы, приемы психологической защиты, состояние нервной системы. Количественные показатели определяют степень сформированности каждой фазы в отдельности:

- 36 и менее баллов – фаза не сформировалась;
- 37–60 баллов – фаза в стадии формирования;
- 61 и более баллов – сформировавшаяся фаза.

Фаза «Напряжение». Наличие у обследуемых данной фазы говорит о том, что синдром профессионального выгорания находится в стадии развития и начинает формироваться. Тревожное напряжение включает следующие симптомы: переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворённость собой, чувство безысходности, тревога и депрессия. Рассмотрим подробнее каждый симптом:

Переживание психотравмирующих обстоятельств – проявляется как осмысление кратковременных отрицательных внешних воздействий на профессиональную деятельность личности, в нашем случае педагога или учителя, которые трудно устранить.

Приведем пример: семейные неурядицы, проблемы со здоровьем самого педагога или кого-то из членов семьи, жилищные, бытовые и финансовые трудности. У большинства педагогов помимо личных проблем добавляются профессиональные: недостаточно технически оснащено рабочее место, не хватает канцелярских принадлежностей. Также в короткие сроки требуется овладеть ИКТ – в пример можно отнести электронный дневник, дистанционные уроки, ведение и курирование групп мессенджеров, что вызывает трудности у педагогов более старшего возраста. Сюда же можно отнести постоянно меняющиеся требования и отсутствие единых форм отчетности к оформлению документации. Вследствие чего постепенно накапливается отчаяние и негодование. Непреодолимость этих ситуаций приводит к развитию прочих явлений «выгорания».

Неудовлетворённость собой – при невозможности в короткие сроки устранить или повлиять на психотравмирующие обстоятельства, возникает недовольство собой, профессией, конкретными обязанностями. Запускается механизм «самобичевания» – спектр эмоций направляется не столько на внешние обстоятельства, сколько на себя.

Быстро меняющиеся требования, большое количество цифровой и бумажной информации, невозможность распределить свое рабочее и личное время из-за высокой загруженности вызывают у учителя «ощущение беспомощности». В результате этого педагог, предъявляя к себе завышенные требования в профессиональном плане, чувствует себя неуспешным. Степень неуспешности подкрепляется негативными оценками его профессиональных компетенций со стороны администрации школы, коллег и родителей учеников.

«Загнанность в клетку» – возникает не всегда, является продолжением развивающегося стресса. Когда проблемы накапливаются, и человек ни на что не может повлиять в данный момент времени, приходит чувство беспомощности и безысходности. В это момент мобилизуются все физические и психологические возможности организма, и, если проблемная ситуация не разрешается, наступает состояние интеллектуально-эмоционального ступора.

Можно привести пример ситуаций, когда наполняемость класса превышает допустимые нормы или «неуспешных» в учебной деятельности учеников нужно вытянуть в успешные, это касается в большинстве случаев выпускников 9 и 11 классов. В кратчайшие сроки сдать отчетную документацию, в большинстве случаев не объясняется, для чего нужна отчетность, и, как правило, она не закреплена в нормативно-правовых документах. Пример: психологи по нормативно-правовой документации сдают только анализ работы за год, а заместитель директора требует сдать отчет за четверть, ссылаясь на требование вышестоящего органа, но при этом отсутствует документ – в данном случае входящий запрос, о необходимости такого отчета.

Тревога и депрессия – это конечные проявления формирования фазы «напряжения». Человек, осуществляющий профессиональную деятельность, испытывает повышенное чувство личностной тревожности, разочарование в себе, в профессии или месте работы.

У педагогов фаза напряжения выражается в следующих поступках и действиях: они становятся рассеянными, забывают, что ответил ученик или задавался ли ему вопрос или домашнее задание; многократно проверяют выполнение того или иного действия на уровне моторного функционирования, забывают, заполнили или нет те или иные документы: журнал, план, отчет и т. д. В этой фазе накапливается нервно-психическое напряжение, но, как правило, педагоги не обращают на это внимание. Появляются беспричинная повышенная тревожность, соматические проявления: простудные заболевания, обострение хронических болезней при наличии, бессонница, повышение артериального давления, нарушение пищеварения, потому что большая часть педагогов не успевают правильно питаться.

Фаза «Резистенция» – вычленение этой фазы в самостоятельную весьма условно. Борьба с нарастающим стрессом начинается на фазе напряжения. Человек пытается более или менее успешно оградить

себя от неприятных переживаний. Защитная реакция формируется на этапе сопротивления и происходит на фоне следующих явлений:

Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование – специалист не видит разницу между двумя существенно отличающимися понятиями: умеренная интенсивность выражения эмоций (отсутствие грубости, легкая улыбка, искреннее сочувствие, спокойный тон речи) и ненормальная эмоциональная реакция по принципу «хочу-не хочу» (равнодушие, снижение планки нравственности, бесчувственность, бестактность, действия по настроению).

В первом говорится о полезных навыках при коммуникации с большим количеством людей (в нашем случае педагог ежедневно общается примерно с 250 людьми в день) – самообладании и самоконтроле, которые проявляются в легкой улыбке, приветливом взгляде, спокойном тоне речи, отсутствие категоричности, грубости. В определенных ситуациях учитель способен относиться к ученику, коллеге или родителю более эмоционально, с искренним сочувствием. Такой стиль общения демонстрирует высокий уровень профессионализма.

Другое дело, когда профессионал неадекватно скуп на эмоции, ограничивает эмоциональную отдачу за счет выборочного реагирования на ситуации. Действует принцип «хочу или не хочу»: сочту нужным – уделю внимание, будет настроение – откликнусь на состояние и потребности. При всей неприемлемости такой манеры общения эмоционального поведения, он весьма часто встречается в образовательной среде. Как правило, человек считает, что он ведет себя нормально и адекватно. Однако собеседники или люди, наблюдающие со стороны, фиксирует иное – эмоциональную черствость, неучитивость, равнодушие.

Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование трактуется окружающими людьми как неуважение к их личности, т. е. переходит в плоскость нравственности. Для сохранения психологического комфорта и эмоционального равновесия педагог становится эмоционально избирательным – это проявляется в общении с учениками: положительное отношение к тем детям, которые ему импонируют, ученики, которые доставляют неудобства своим поведением или успеваемостью игнорируются, такое же отношение может прослеживаться при общении с коллегами и родителями. Наблюдается прямая зависимость между настроением и выполнением должностных обязанностей, которые отражаются на качестве профессиональ-

ной деятельности, например «у меня сегодня нет настроения, я не буду давать вам новую тему» или «у меня сегодня болит голова, поэтому пишем самостоятельную работу».

Эмоционально-нравственная дезориентация – является логическим продолжением неадекватного реагирования в отношении с людьми. Профессионал не только осознает, что не проявляет должного эмоционального отношения к своему подопечному, он еще и оправдывается: «таким людям нельзя сочувствовать», «почему я должен за всех волноваться», «она еще и на шею сядет» и т. п. Подобные мысли и оценки говорят о том, что нравственные чувства работника остаются в стороне. Чаще это симптом выражен у руководства школ, когда идет деление сотрудников на «хороших» и «плохих», на достойных и недостойных уважения. В пример можно привести занижение или завышение оценок по предмету по принципу «нравится – не нравится», исходя из личных симпатий и антипатий. Деление в общении учеников и родителей по социальному статусу и материальному достатку, предвзятое отношение к ученикам с языковым барьером, из семей с трудной жизненной ситуацией (многодетные семьи, семьи с одним родителем, семьи с детьми с ОВЗ).

Расширение сферы экономики эмоций – эмоциональное выгорание начинает отражаться не только на трудовой деятельности, но и на общении с родственниками, друзьями. На работе человек устает от многочисленных контактов, но ему приходится общаться, в данном случае речь идет о неумении переключить свое внимание на дом и семью, дистанцироваться от работы, в результате чего дома он замыкается или выплескивает накопившиеся негативные эмоции на семью, которой, как правило, больше всего «достаётся». Кстати, именно домашние часто становятся «жертвой» эмоционального выгорания.

Редукция профессиональных обязанностей – проявляется в попытке сэкономить внутреннюю энергию, в результате чего снижается заинтересованность, упрощаются профессиональные обязанности.

Признаки этой фазы у большинства педагогов проявляются следующим образом: усиливается проявление физиологических симптомов – появляются частые боли во всём теле, чаще скачет артериальное давление, педагоги не то, что неправильно питаются (чаще это какие-то перекусы или большое количество сладкого, иногда забывают принять пищу, потому что на это не хватает времени, на этой фазе это входит в привычку), либо это еда на ходу. Раздражительность и вербальная агрессия в адрес учеников, нередко на этой ста-

дии педагоги неосознанно оскорбляют своих учеников, родителей, повышают голос, иногда даже кричат. Это не осознается самим учителем, происходит бесконтрольно. Очень часто в этой фазе возникают конфликтные ситуации.

Фаза «Истощение» характеризуется падением общего энергетического тонуса и ослаблением нервной системы. «Выгорание» становится неотъемлемой частью личности. Сюда относятся следующие симптомы:

Эмоциональный дефицит – к профессионалу приходит ощущение, что эмоционально он не может помочь своим в нашем случае ученикам, коллегам. Не в состоянии войти в их положение, соучаствовать и сопереживать. О том, что это эмоциональное выгорание, свидетельствует прошлый опыт: раньше специалист мог помогать, сопереживать, войти в положение другого человека. А в данный момент возникает только нервозность, цинизм, огорчение, резкость.

Эмоциональная отстранённость – трудовая деятельность осуществляется автоматически, из сферы общения исключаются эмоции и чувства. Человек всем своим видом демонстрирует равнодушие – «мне на вас все равно». Отмечается профессиональная деформация личности, но при этом в других сферах своей жизни эмоции и чувства проявляются в полном объеме. Этот симптом является наиболее показательным в синдроме профессионального выгорания, он свидетельствует о профессиональной деформации личности и наносит ущерб субъекту общения. Равнодушие педагога в первую очередь негативно отражается на учениках, а именно у них может возникнуть чувство «ненужности», «неважности», особенно остро это проявляется у младших школьников и у детей с ОВЗ, для которых педагог становится значим взрослым на одной ступеньке с родителем. Особенно опасна демонстративная форма эмоциональной отстраненности, когда профессионал всем своим видом показывает: «наплевать на вас».

Личностная отстранённость (деперсонализация) – проявляется не только на работе, но и вне сферы профессиональной деятельности. Нарушается система личных ценностей, появляется бесчеловечное поведение. При этом синдром выгорания сочетается с неврозами или психопатическими состояниями, психопатологическими проявлениями личности. Человек начинает ненавидеть и презирать людей, в его речи можно услышать высказывания, что работа с людьми не интересна, не доставляет удовлетворения, не представляет социаль-

ной ценности. В наиболее тяжелых формах «выгорания» личность рьяно защищает свою антигуманистическую философию: «ненавижу...», «презираю...», «взять бы автомат и всех...». Таким людям противопоказана работа в сфере «человек-человек», необходимо временно сменить деятельность на ту, которая не будет связана с коммуникацией.

Психосоматические и психовегетативные нарушения – если человек не теряет нравственности, но эмоциональное выгорание прогрессирует, происходит развитие соматических (заболевания сердца, обострение хронических патологий) или психических нарушений. Иногда даже мысль о работе портит настроение и вызывает чувство страха. На этой фазе педагог перестает видеть грани общения, соблюдать субординацию.

Приведем пример: учитель N из школы № 1 на уроке высказывается в адрес ученика в достаточно грубой форме, обозвав его «тупым дураком», только из-за того, что тот не смог правильно решить пример у доски или не понял, как выполнять задание из учебника. К сожалению, такие случаи не редкость в большинстве школ. Встречаются примеры, когда дело доходит до рукоприкладства и нецензурной брани. Такие чувства, как эмпатия, сопереживание, доброта, уважение и толерантное отношение перестают проявляться, педагог становится агрессивным, равнодушным, безучастным, раздражительным. Демонстрирует свое презрительное отношение, у учеников, коллег и родителей возникает ощущение, что они где-то и в чем-то провинились, хотя явных причин для этого нет. На этой же фазе большинство учителей интерпретируют действия коллег, детей родителей и оценивают рабочие ситуации, основываясь на домыслах, а не на фактах. Как правило, если в коллективе большое число педагогов находятся на этой стадии профессионального выгорания, такой коллектив не отличается сплоченностью, в нем часто возникают беспочвенные конфликты, раздуваются скандалы на почве слухов и сплетен.

Описанная методика позволяет раскрыть полную картину синдрома «эмоционального выгорания». Определить выраженность симптомов можно с помощью бальной системы оценки:

- 9 и менее баллов – не сложившийся симптом,
- 10–15 баллов – складывающийся симптом,
- 16 и более – сложившийся.

Симптомы, имеющие 20 и более баллов, являются доминирующими либо в фазе, либо во всем синдроме «эмоционального выгорания».

Методика В. Бойко позволяет увидеть ведущие симптомы «выгорания». Существенно важно отметить, к какой фазе формирования стресса относятся доминирующие симптомы и в какой фазе их наибольшее число, это позволяет более эффективно осуществлять профилактику.

Методика выгорания К. Маслач и С. Джексон (адаптирована Н. Водопьяновой, Е. Старченковой) представляет собой опросник, состоящий из 22 пунктов, по которым возможно вычисление значений трех шкал: «Эмоциональное истощение», «Деперсонализация», «Редукция профессиональных достижений». Цель исследования – определить синдром «эмоционального выгорания» по трем основным показателям: эмоциональное истощение, деперсонализация и редукция личностных достижений.

Респондентам предлагается инструкция: пожалуйста, ответьте, как часто Вы испытываете чувства, перечисленные в каждом из пунктов опросника. Над ответами долго не задумывайтесь, отвечайте, руководствуясь первым впечатлением.

«Эмоциональное истощение» проявляется в переживаниях сниженного эмоционального тонуса, повышенной психической истощаемости и аффективной лабильности, утраты интереса и позитивных чувств к окружающим, ощущении «пресыщенности» работой, неудовлетворенностью жизнью в целом. Это проявляется в том, что педагоги утрачивают энтузиазм, пропадает творческий подход и интерес к своей работе, уроки проводятся формально, «по учебнику», дружеские встречи сводятся к разговорам о работе, пропадает желание идти на работу, эмоциональный фон снижен, эмоции преимущественно отрицательные либо на лице присутствует «маска» безразличия, в общении чувствуется отчужденность, что можно понять как «отстаньте от меня все».

Приведем следующие примеры, характеризующие эмоциональное истощение.

Пример 1. Татьяна Ивановна стала замечать за собой постоянную усталость, которая не исчезала даже после выходных. Утром совершенно не хотелось вставать на работу, от мыслей о еще одном дне в гимназии портилось настроение, уроки тянулись медленно и однообразно. Когда ученики плохо готовились, она впадала в ярость,

один раз даже швырнула в проход между партами тетради, которые разлетелись по классу. Ее все раздражало, особенно дети за первыми партами, они как будто специально следили за ней, ждали, когда она ошибется или неловко возьмет учебные пособия. Все время хотелось спать или уехать куда-нибудь, чтобы ни с кем не общаться.

Пример 2. Лидия Павловна, приходя с работы, просила членов семьи ее не беспокоить в течение часа и обеспечить тишину, отключала сотовый телефон. По вечерам она не включала свет и сидела в тишине с закрытыми шторами, любой звук в квартире соседей или за окном воспринимался как посягательство на личные границы. В выходные дни лучшим отдыхом она считала полежать на диване и ни с кем не общаться, одна мысль о встрече с друзьями и необходимости выйти из дома причиняла дискомфорт.

Она часто задавалась вопросом, за что ей досталась такая тяжелая жизнь, бездарные ученики, невоспитанные и неадекватные родители, почему ее не ценят по заслугам, она тратит свою жизнь на общение с коллегами, некомпетентными и завистливыми людьми. Все чаще она задумывалась, зачем выбрала неблагодарную профессию учителя.

В контексте синдрома перегорания «деперсонализация» предполагает формирование особых, деструктивных взаимоотношений с окружающими людьми. Педагог перестает видеть личность в субъекте общения, обезличивает его. «Деперсонализация» проявляется в эмоциональном отстранении и безразличии, формальном выполнении профессиональных обязанностей без личностной включенности и сопереживания, а в отдельных случаях – в негативизме и циничном отношении. На поведенческом уровне «деперсонализация» проявляется в высокомерном поведении, использовании профессионального сленга, юмора, ярлыков.

В пример приведем две ситуации.

Ситуация 1. Учитель математики в школе при всем классе, учеников, которые часто опаздывают на уроки по причине задержки транспорта и удаленности школы от места жительства, не зная, в чем причина опозданий, назвала этих детей «опоздунами» при одноклассниках, вызывая в классе смех и унижительные высказывания сверстников. Они должны были стоять до конца урока перед всем классом.

Ситуация 2. Классный руководитель систематически на протяжении полугода говорит ученику о том, что «он ни на что не годен», «кто из него вырастет», «дорога ему только в дворники», «как бы ты

ни старался, «3» за год по моему предмету не получишь, рассчитывай только на два».

Рассмотрим следующий симптом. «Редукция профессиональных достижений» отражает степень удовлетворенности работника собой как личностью и как профессионалом. Отрицательное значение этого показателя отражает негативные установки по отношению к своей профессиональной компетентности и продуктивности и, как следствие, снижение профессиональной мотивации, увеличение негативизма в отношении должностных обязанностей, снятию с себя ответственности, к отсутствию связи с окружающими, уклонению от работы сначала психологически, а затем физически.

Примером могут служить следующие случаи.

Случай 1. Учитель начальных классов Ольга К. считалась прекрасным педагогом, творческим, креативным, любящим детей. Для зачисления в первый класс под ее руководством выстраивалась большая очередь желающих. Елена Петровна решила второго сына обязательно обучать только у этой учительницы, помня позитивный опыт старшего ребенка, у которого Ольга К. была классным руководителем. Придя на первое же родительское собрание, Елена Петровна была обескуражена равнодушным отношением классного руководителя к своим обязанностям. Ольга К. опоздала на родительское собрание, все время смотрела на часы. Когда родителями был задан вопрос о первых днях занятий, настрое учеников, она ответила: «Все как обычно, каждый год одно и то же». Родители предложили совместный поход на озеро для более тесного знакомства детей, родителей и учителя, на что был дан ответ «Это не входит в мои должностные обязанности, мне за это не доплачивают». Через неделю занятий Елена Петровна узнала от сына, что ученики часто остаются одни в кабинете, во время уроков Ольга К. дает им задание читать книгу, а сама выходит из кабинета и возвращается только к концу занятия. Елена Петровна решила поговорить с классным руководителем, но встреча несколько раз откладывалась по инициативе Ольги К.

Через месяц Елена Петровна узнала, что Ольга К. оформила больничный лист с последующим увольнением.

Случай 2. Учитель русского языка и литературы устроился на работу в лицей. Переход на новое рабочее место коллегам, ученикам и родителям объяснял плохим прежним начальством, тяжелыми условиями работы, завистью коллег, невозможностью работать в душащей, контролирующей атмосфере. С коллегами старался не

контактировать, на собраниях коллектива не появлялся, постоянно отпрашивался, отговаривался «семейными обстоятельствами» и «занятостью». На занятиях ученикам и на собраниях родителям много рассказывал о своих творческих планах, желании открыть литературный клуб, кружок русского языка, о трудностях писательского труда, скуке и рутине педагогической деятельности. Через месяц после начала учебного года на собрании 11 класса родители задали вопрос, как ведется обучение, каковы шансы детей успешно сдать ЕГЭ. На что учитель ответил: «Главное, чтобы они научились нестандартно мыслить и были открыты новым идеям, эту задачу я выполняю, остальное зависит от вас». Через две недели родители узнали, что у детей уроки русского языка и литературы заменены другими предметами. На вопрос администрации, куда исчез учитель, директор пояснила, что после многократных нарушений трудовой дисциплины (опоздания, прогулы) ему было предложено уволиться по собственному желанию.

Тест на определение уровня стресса (по В. Ю. Щербатых) представляет собой четыре группы признаков стресса: интеллектуальные, поведенческие, эмоциональные, физиологические. В каждой группе представлено по 12 симптомов. Цель исследования – определить уровень стресса.

Респондентам предлагается инструкция: перед вами признаки стресса – интеллектуальные, поведенческие, эмоциональные и физиологические. Отметьте в каждой группе наличие у себя представленных симптомов.

Сумма баллов подсчитывается по следующей схеме: за каждый отмеченный симптом из интеллектуальных или поведенческих признаков стресса ставится 1 балл, каждый симптом из «эмоционального» списка оценивается в 1,5 балла, а каждый симптом из «физиологического» списка оценивается в 2 балла. Таким образом, общая максимальная сумма по всему списку теоретически может достигать 66.

Результат от 0 до 5 баллов считается хорошим – означает, что в данный момент жизни значимый стресс отсутствует.

Результат от 6 до 12 баллов означает, что человек находится в стадии умеренного стресса, который может быть компенсирован с помощью рационального использования времени, периодического отдыха и нахождения оптимального выхода из сложившейся ситуации.

Результат от 13 до 24 баллов показывает достаточно выраженное напряжение эмоциональных и физиологических систем организ-

ма, возникшее в ответ на сильный стрессорный фактор, который не удалось компенсировать. В этом случае требуется применение специальных методов преодоления стресса.

Результат от 25 до 40 баллов указывает на состояние сильного стресса, для успешного преодоления которого нужна помощь психолога или психотерапевта. Данный показатель стресса указывает, что организм уже не способен сопротивляться стрессу.

Результат свыше 40 баллов свидетельствует о переходе организма к третьей, наиболее опасной стадии стресса – истощению запасов адаптационной энергии.

Методы математической статистики. Обработка данных исследования проведена с использованием программного комплекса IBM Statistics SPSS 22. Использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена между параметрами методик – это количественная оценка статистического изучения связи между явлениями, используемая в непараметрических методах. Непараметрические методы позволяют обрабатывать данные «низкого качества» из выборок малого объема с переменными, про распределение которых мало что или вообще ничего неизвестно. Показатель является детерминирующей величиной, которая отличает полученную при наблюдении сумму квадратов разностей между рангами от случая отсутствия связи. Коэффициент ранговой корреляции Спирмена относится к показателям оценки тесноты связи (зависимость вариации результативного признака от вариации признака-фактора) и непараметрический критерий *U*-Манна – Уитни для сравнения двух средних значений независимых выборок. Непараметрический статистический критерий, используемый для сравнения двух независимых выборок по уровню какого-либо признака, измеренного количественно. Метод основан на определении того, достаточно ли мала зона перекрещивающихся значений между двумя вариационными рядами (ранжированным рядом значений параметра в первой выборке и таким же во второй выборке). Чем меньше значение критерия, тем вероятнее, что различия между значениями параметра в выборках достоверны.

2.2. Результаты исследования группы сотрудников специальных (коррекционных) школ

Исследование проводилось с участниками группы, которую составили сотрудники специальных (коррекционных) учреждений (далее СКШ) г. Иркутска, 60 человек, выборка сплошная.

Методика диагностики уровня эмоционального выгорания (В. В. Бойко) показала следующие результаты (рис. 2.1).

Фаза напряжения у большинства (93 %) респондентов не сформировалась, что свидетельствует об отсутствии напряжения, которая при высоких показателях служит предвестником развития и запускающим механизмом формирования синдрома профессионального выгорания. Можно предположить, что симптомы тревожного напряжения, такие как переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворённость собой, чувство безысходности, тревога и депрессия, у данной категории респондентов отсутствуют.

Фаза резистенции у большинства сотрудников (55 %), прошедших обследование, не сформировалась, что указывает на то, что большая часть респондентов не испытывают эмоционального напряжения во время осуществления профессиональной деятельности, так как компенсаторные механизмы сформированы и выработаны эффективные копинг-стратегии выхода из стрессовых ситуаций, связанных с профессиональной деятельностью.

Фаза истощения, как и две предыдущие, не сформировалась у значительной части (86 %) респондентов данной группы. Это может указывать на то, что обследованные сотрудники СКШ в преобладающем большинстве имеют устойчивый тип нервной системы. У большинства сотрудников присутствует эмоциональное реагирование, адекватное проявление и демонстрация эмоций, отсутствуют физические и психологические симптомы, влияющие на самочувствие. Данная группа педагогов, несмотря на сложный контингент учащихся, за период работы с ними продолжают проявлять эмпатию, личностную и эмоциональную включённость, чувства сопереживания и сострадания.

Обобщая полученные результаты по данной методике, можно сказать о том, что у большинства сотрудников специальных коррекционных учреждений отсутствует синдром эмоционального выгорания.

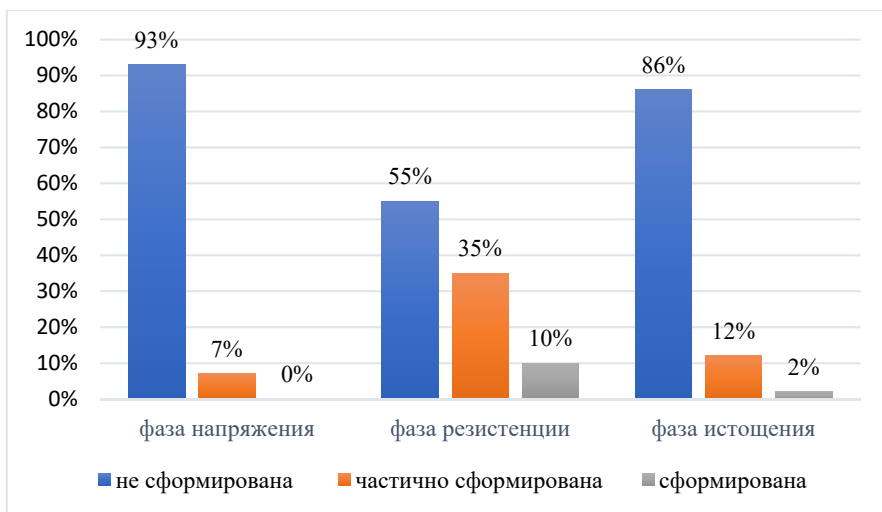


Рис. 2.1. Результаты исследования группы сотрудников СКШ (методика диагностики уровня эмоционального выгорания (В. В. Бойко))

Анализ методики «Опросник выгорания К. Маслач, С. Джексон» (адаптирована Н. Водопьяновой, Е. Старченковой) показал следующие результаты (рис. 2.2).

В целом большинство респондентов (55 %) показали низкий уровень «Эмоционального истощения», это говорит о том, что у сотрудников не проявляется в переживаниях сниженного эмоционального тонуса, повышенной психической истощаемости и аффективной лабильности, утраты интереса и позитивных чувств к окружающим, ощущения «пресыщенности» работой, неудовлетворенностью жизнью в целом. В контексте синдрома перегорания «деперсонализация» предполагает формирование особых, деструктивных взаимоотношений с окружающими людьми: гнев, агрессия, люди воспринимаются как «манекены». Выявлено, что у 58 % респондентов «Деперсонализация» не сформирована. Это говорит о том, что, работая с детьми с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) педагоги эмоционально открыты, у них отсутствует безразличие, свои обязанности они выполняют, личностно включаясь, сопереживают. Им не безразлично то, что они делают, радуются каждому успеху и достижению таких детей, может и маленькому. В своей работе проявляют терпение. В их поведении отсутствуют высокомерное отношение,

профессиональный сленг, циничный юмор и навешивание ярлыков. Можно предположить, что педагоги СКШ испытывают большое чувство ответственности за настоящее и будущее ребенка с ОВЗ.

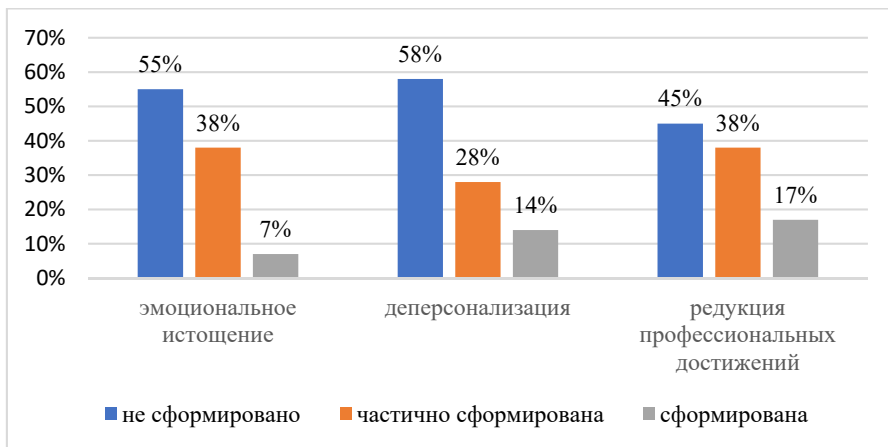


Рис. 2.2. Результаты исследования группы сотрудников СКШ («Опросник выгорания К. Маслач, С. Джексон» (адаптирована Н. Водопьяновой, Е. Старченковой)

«Редукция профессиональных достижений» отражает степень удовлетворенности педагогического работника собой как личностью и как профессионалом. Из полученных данных у 45 % педагогов, принявших участие в исследовании, стадия «редукции профессиональных достижений» не сформировалась. Мы предполагаем, что это связано с четким пониманием специфики работы и особенностями нарушений детей, наличием специального (дефектологического) образования и достаточным стажем и опытом работы с данной категорией обучающихся.

Результаты теста на определение уровня стресса (по В. Ю. Щербатых) показали следующее (рис. 2.3).

Из числа принявших участие в исследовании, 53 % сотрудников, работающих в СКШ, испытывают выраженный стресс. Респонденты этой группы набрали от 6 до 24 баллов, это означает, что часть обследованных педагогов чувствует выраженный стресс, который может быть связан с закрытым типом учреждения, снижением профессиональной мотивации из-за низкой динамики развития в краткосрочный период у обучающихся с ОВЗ.

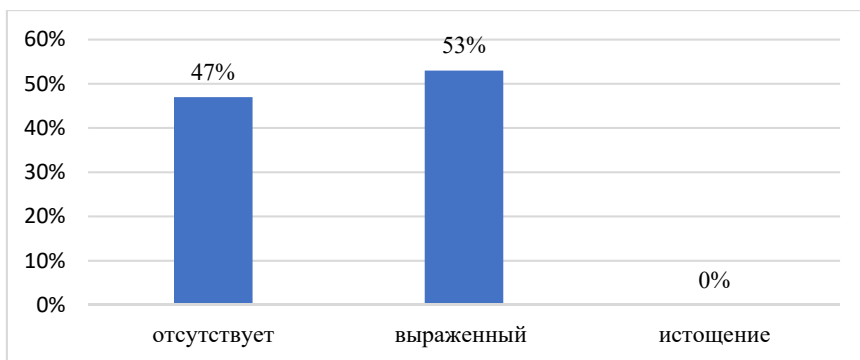


Рис. 2.3. Результаты исследования группы сотрудников СКШ (тест на определение уровня стресса (по В. Ю. Щербатых))

Полученные результаты респондентов указывают на то, что у сотрудников СКШ, принявших участие в исследовании по методике диагностики уровня эмоционального выгорания (В. В. Бойко), в большинстве процентов ни одна из стадий не сформировалась. Это означает, что у них не выявлен синдром эмоционального выгорания, эти же данные подтверждаются методикой «Опросник выгорания К. Маслач, С. Джексон» (адаптирована Н. Водопьяновой, Е. Старченко-вой). Одновременно с этим, они испытывают выраженный уровень стресса по результатам теста на определение уровня стресса (по В. Ю. Щербатых), но у этой группы педагогов сформированы на достаточном уровне адаптивные ресурсы для его преодоления, что не влияет на профессиональную деятельность в целом.

2.3. Результаты исследования группы сотрудников средних общеобразовательных школ

Исследование проводилось с участниками группы, которую составили сотрудники средних общеобразовательных школ (далее СОШ) г. Иркутска и Иркутского района, 50 чел., выборка сплошная.

Результаты по методике диагностики уровня эмоционального выгорания (В. В. Бойко) показали следующее (рис. 2.4).

Фаза напряжения не сформировалась у 72 % респондентов, фаза резистенции частично сформирована у 46 % респондентов, это можно объяснить высокой загруженностью педагогов СОШ документа-

ми, которые чаще всего носят дублирующий характер, У сотрудников СОШ нагрузка в настоящий момент превышает рекомендованную, так как наполняемость классов составляет от 28 до 35 чел., иногда достигает 40. Также педагоги вынуждены работать в две смены из-за нехватки педагогических кадров и невысокой оплаты труда, берут дополнительную нагрузку и классное руководство. Классное руководство добавляет нагрузку в эмоциональном плане, так как в него входит работа с родителями и воспитательное направление работы, которые подключают механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избыточную психологическую и физиологическую нагрузку. Организм переходит в стадию экономии жизненных и эмоциональных ресурсов, отсюда возникают неадекватное эмоциональное реагирование, скудость проявления эмоций, равнодушие и отстраненность.

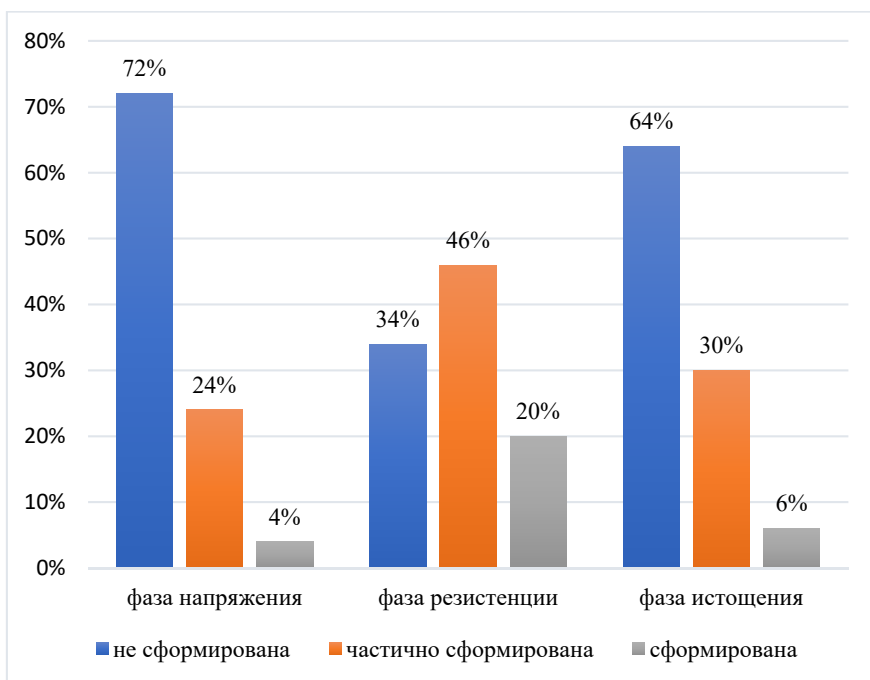


Рис. 2.4. Результаты исследования группы сотрудников СОШ (методика диагностики уровня эмоционального выгорания (В. В. Бойко))

Фаза истощения не сформировалась у 64 % педагогов, принявших участие в исследовании. Это можно объяснить тем, что, несмотря на высокую загруженность, респонденты видят результат своего труда, который выражается в учебной успеваемости, личных достижениях и успехах обучающихся, например – победы в конкурсах и предметных олимпиадах. Также можно отметить, что нормотипичные дети эмоционально щедры на отдачу, радуются своим успехам, ценят поддержку значимого взрослого, которым в учебно-воспитательном процессе является учитель. И когда между участниками образовательного процесса идет эмоциональный взаимный обмен, в таких условиях сохраняется баланс, что способствует сохранению психологического здоровья.

Анализ данных по методике «Опросник выгорания К. Маслач, С. Джексона» (адаптирована Н. Водопьяновой, Е. Старченковой) показал следующие результаты (рис. 2.5).

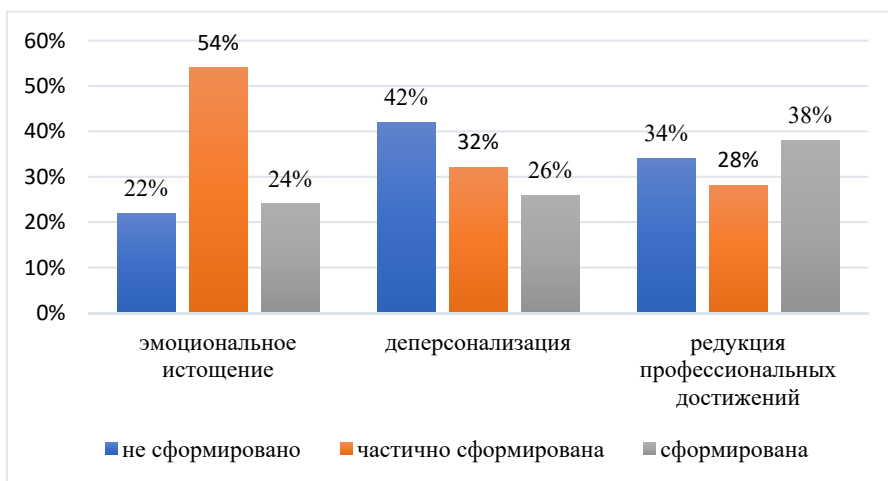


Рис. 2.5. Результаты исследования группы сотрудников СОШ (опросник выгорания К. Маслач, С. Джексона (адаптирована Н. Водопьяновой, Е. Старченковой)

Синдром «эмоциональное истощение» частично сформировался у 54 % учителей, принявших участие в исследовании, в то же время не сформирован лишь у 24 %. Это свидетельствует о том, что респонденты переживают снижение эмоционального тонуса, который проявляется в преобладающем подавленном настроении, затрудне-

ниях в межличностном общении, вызванных неспособностью точно и адекватно воспринимать переживания другого человека, сочувствовать, эмоционально присоединяться; испытывают повышенную психическую истощаемость – усталость даже после кратковременного отдыха, плохое качество сна, головные боли, ломоту в теле, повышение температуры тела или артериального давления – физиологические симптомы; повышенную раздражительность, агрессивность, чувствительность к внешним факторам. Некоторые респонденты, наряду с вышеперечисленными симптомами, могут испытывать аффективную лабильность – неустойчивое настроение, которое легко меняется на противоположное, в связи с изменением ситуации. Происходит утрата интереса и позитивных чувств к окружающим, ощущаются «пресыщенность» работой и неудовлетворенность жизнью в целом.

В контексте синдрома перегорания «деперсонализация» трансформируется в деструктивные взаимоотношения с окружающими людьми. В данной группе респондентов синдром не сформировался у 42 %, и частично сформировался с небольшой разницей у 32 %. Проявляется в эмоциональном отстранении и безразличии, формальном выполнении профессиональных обязанностей без личностной включенности и сопереживания, а в отдельных случаях – в негативизме и циничном отношении. На поведенческом уровне «деперсонализация» проявляется в высокомерном поведении по отношению к коллегам, родителям, обучающимся.

Показатели синдрома «редукция профессиональных достижений» в данной группе респондентов разделились с небольшим различием: у 38 % педагогов исследуемой группы он сформировался, а у 34 % – не сформировался. Таким образом, респонденты со сформированным синдромом не удовлетворены собой, как личностью, это проявляется в снижении чувства собственной компетентности и продуктивности, обусловленном невозможностью справиться с требованиями на работе, а именно, повышенными требованиями руководителя к работнику и реальными возможностями последнего; несоответствие между стремлением учителя иметь большую самостоятельность в работе, самому искать способы и методы достижения тех результатов, за которые он отвечает, и жесткой, нерациональной политикой администрации школы в большинстве образовательных учебных заведений, организации рабочей активности, ее контроля. Отсюда возникает чувство бесполезности своей деятельности и отсутствие

ответственности. Это напрямую связано со стажем профессиональной деятельности и возрастом респондентов. Группа педагогов с несформированным синдромом испытывает противоположные чувства и ощущения, можно предположить, что они имеют небольшой стаж работы в сфере образования – от 10 до 20 лет и находятся в возрастном периоде от 21 года до 36 лет. Как показывают исследования, это самый продуктивный возраст для эффективной профессиональной деятельности.

Исследование уровня стресса по тесту В. Ю. Щербатых показало следующие результаты (рис. 2.6).

У 56 % респондентов стресс находится в выраженной стадии, характерные признаки при этой стадии выражаются в длительном нахождении в стрессовых условиях. Профессиональная деятельность педагога напрямую связана с социальными факторами. В них включается информационная перегрузка, снижение престижа профессии «учитель» в обществе, семейное положение (замужем или не замужем, холост – женат, наличие или отсутствие детей), давление со стороны руководства и родителей, которые в большинстве случаев занимают инфантильную позицию, перекладывая ответственность в воспитании детей полностью на педагога. К физиологическим факторам можно отнести возрастные изменения, хронические и профессиональные заболевания. К психологическим факторам отнесем личностные особенности, семейные проблемы и неурядицы, которые требуют постоянного эмоционального и физиологического ресурса. При длительном воздействии стрессогенных факторов защитные механизмы перестают срабатывать и ресурс истощается.

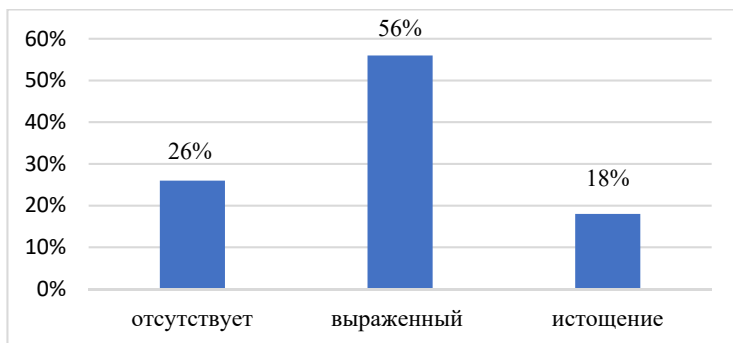


Рис. 2.6. Результаты исследования группы сотрудников СОШ (тест на определение уровня стресса (по В. Ю. Щербатых))

Таким образом, мы наблюдаем, что по результатам методики диагностики уровня эмоционального выгорания (В. В. Бойко) фаза напряжения и фаза истощения у большинства обследуемых сотрудников СОШ не сформировалась, частично сформировалась фаза резистенции. По методике опросник выгорания К. Маслач, С. Джексон (адаптирована Н. Водопьяновой, Е. Старченковой) эмоциональное истощение сформировано частично, деперсонализация не сформирована, а редукция профессиональных достижений сформировалась полностью. Уровень стресса по тесту В. Ю. Щербатых у педагогов, принявших участие в исследовании, имеет выраженную стадию. Результаты показывают, что среди обследуемых педагогов этой группы нет ни одного учителя, у которого не были выявлены те или иные признаки эмоционального выгорания.

2.4. Сравнительный анализ уровней профессионального выгорания педагогов специальных коррекционных учреждений и общеобразовательных организаций

Исследование проводилось с участниками группы, которую составили сотрудники средних общеобразовательных школ г. Иркутска и Иркутского района (50 чел.) и сотрудники специальных (коррекционных) учреждений г. Иркутска (60 чел.). Общее количество 110 чел. Возраст обследуемых варьировался от 21 года до 66 лет. Стаж работы в сфере образования составил от 10 до 42 лет. Большинство педагогов женщины – 99 чел., мужчины – 11 чел. 89 чел. занимают должность учитель, 12 чел. – узкие специалисты (психолог, социальный педагог, организатор), 9 чел. – воспитатели. Выборка сплошная.

Сравнительный анализ по методике диагностики уровня эмоционального выгорания (В. В. Бойко) решено было рассмотреть по фазам: напряжения, резистенции и истощения.

Ответы респондентов из специальных (коррекционных) учреждений (далее СКШ) и респондентов из средних общеобразовательных школ (далее СОШ) по методике диагностики уровня эмоционального выгорания (В. В. Бойко) распределились следующим образом (рис. 2.7).

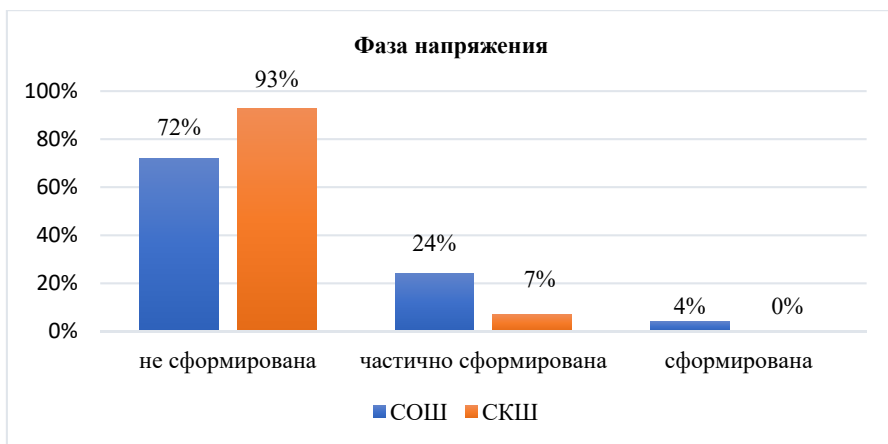


Рис. 2.7. Результаты исследования групп сотрудников СКШ и СОШ (методика диагностики уровня эмоционального выгорания (В. В. Бойко)

Можно сделать следующие выводы: у сотрудников СКШ (93 %) фаза напряжения не сформировалась по сравнению с сотрудниками СОШ (72 %). Частично фаза напряжения сформирована больше у сотрудников СОШ (24 %), педагоги СКШ – 7 %. Сформирована фаза напряжения лишь у 4 % сотрудников СОШ и 0 % у сотрудников СКШ. В результате можно сделать вывод, что у педагогов СОШ в большей степени прослеживаются такие признаки начальной стадии эмоционального выгорания, как «притухание» эмоций, исчезновение остроты чувств и переживаний, ослабление чувств к близким людям, снижение интереса к приносящим радость и удовлетворение привычкам, хобби и увлечениям.

Результаты исследования фазы резистенции показаны на рис. 2.8.

У сотрудников СКШ фаза не сформировалась у 55 %, у сотрудников СОШ всего у 34 %. Частично сформировалась больше у сотрудников СОШ (46 %), чем сотрудников СКШ (35 %). Полностью сформировалась у 20 % педагогов СОШ и у 10 % педагогов СКШ. Исходя из вышеизложенного, испытуемые педагоги СОШ склонны к скудному проявлению эмоций в ходе профессиональной деятельности, а также к неадекватному избирательному реагированию, по принципу «хочу-не хочу», «есть настроение – буду общаться, нет настроения – не буду» и т. д.

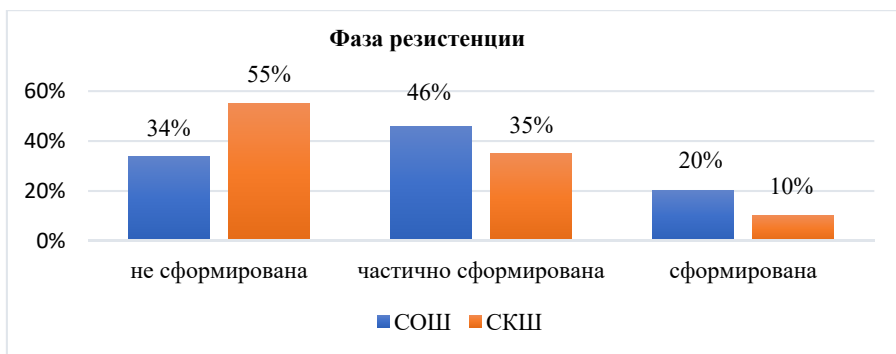


Рис. 2.8. Результаты исследования групп сотрудников СКШ и СОШ (методика диагностики уровня эмоционального выгорания (В. В. Бойко))

Данные по фазе истощения (рис. 2.9) свидетельствуют о несформированности у большего числа педагогов СКШ, принявших участие в исследовании – 55 %, этой фазы, частичной сформированности – 46 % у учителей СОШ и полной сформированности данной фазы у 20 % педагогов СОШ из группы обследованных.

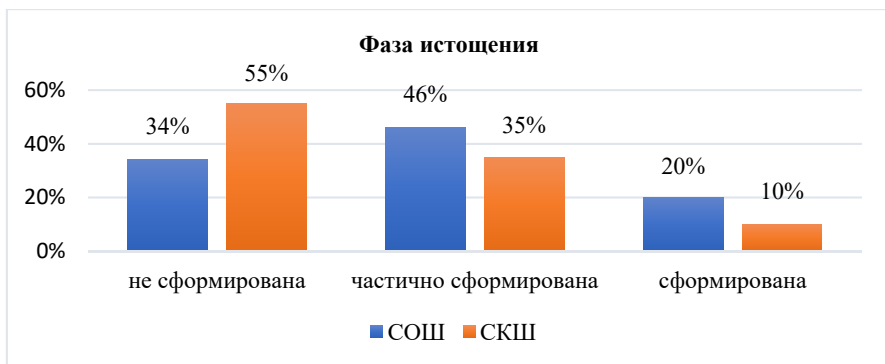


Рис. 2.9. Результаты исследования групп сотрудников СКШ и СОШ (методика диагностики уровня эмоционального выгорания (В. В. Бойко))

Методику «Опросник выгорания К. Маслач, С. Джексон» (адаптирована Н. Водопьяновой, Е. Старченковой) решено было проанализировать по шкалам между двумя группами обследуемых педагогов СОШ И СКШ. Результаты сравнительного анализа приведены в рис. 2.10.

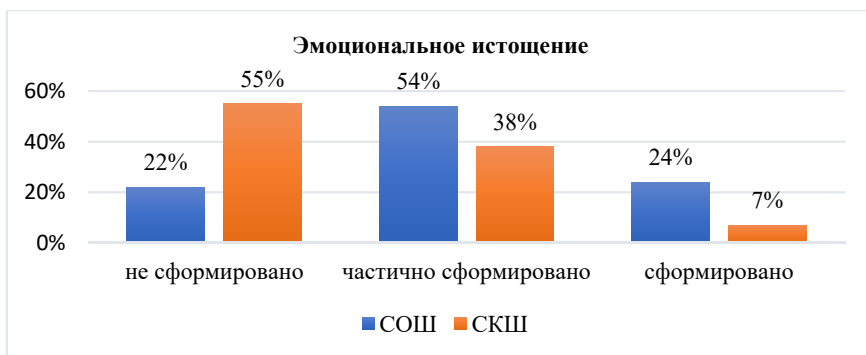


Рис. 2.10. Результаты исследования групп сотрудников СКШ и СОШ («Опросник выгорания К. Маслач, С. Джексон» (адаптирована Н. Водопьяновой, Е. Старченковой))

Симптом «эмоциональное истощение» в большем количестве – 55 % не сформирован у группы обследованных педагогов, работающих в СКШ в сравнении с 22 % педагогов из СОШ. Частично сформирован у большинства респондентов, осуществляющих свою профессиональную деятельность в СОШ, что составляет 54 %, по сравнению с педагогами СКШ – 38 %. Полностью данный симптом сформирован у 24 % принявших участие в исследовании учителей СОШ в сравнении с учителями СКШ, которое составляет 7 % от числа обследованных. По результатам полученных данных можно сделать вывод, что педагоги, осуществляющие свою профессиональную деятельность в средней общеобразовательной школе, показывают более высокую степень эмоционального истощения.

Данные, представленные в рис. 2.11, указывают следующее.

По результатам обследования педагогов из СКШ и СОШ симптом «деперсонализация» при сравнении этих двух групп показал следующие результаты: у 58 % педагогов, работающих в СКШ, данный симптом не сформировался, у педагогов СОШ не сформировался у 42 %. Частично сформирован у 32 % респондентов из СОШ с небольшой разницей – 28 % у респондентов из СКШ. Полностью симптом сложился у 26 % обследуемых учителей СОШ и 14 % учителей СКШ, принявших участие в обследовании. Таким образом педагоги, работающие в СОШ более эмоционально отстранены и безразличны при взаимодействии с коллегами и обучающимися, в большинстве случаев формально выполняют свои обязанности –

«для галочки», «лишь бы не трогали», иногда проявляют негативизм, высокомерное отношение к младшим по возрасту и должности. Также может быть присуще высокомерное поведение, навешивание ярлыков без видимой причины и циничность в ситуациях, требующих эмоционального или личностного включения.

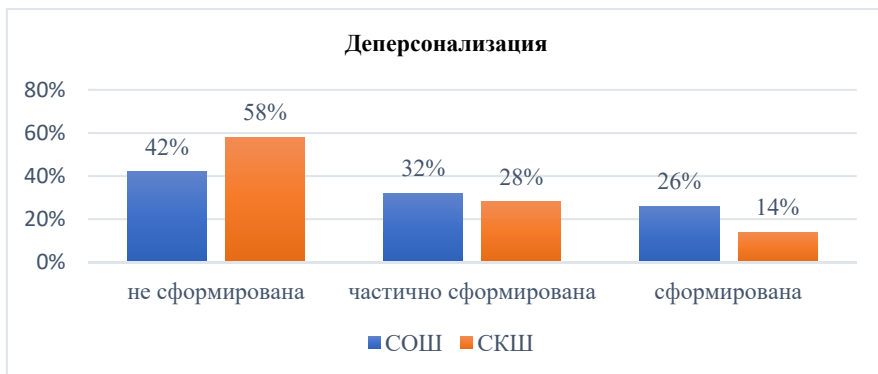


Рис. 2.11. Результаты исследования групп сотрудников СКШ и СОШ («Опросник выгорания К. Маслач, С. Джексон» (адаптирована Н. Водопьяновой, Е. Старченковой))

Анализируя данные по показателю «редукция профессиональных достижений», можно отметить, что не сформировался данный симптом у 45 % учителей из СКШ и 34 % учителей из СОШ, прошедших обследование; частично сформировался у учителей СКШ – 38 % и учителей СОШ – 28 %. Сформировался в полной мере у 38 % педагогов, осуществляющих трудовую деятельность в СОШ и 17 % педагогов, работающих в СКШ (рис. 2.12).

Проведя сравнительный анализ по данному симптому, можно сделать вывод, что педагоги из группы СОШ показывают более высокий показатель редукции, который выражается в большей степени недовольства собой, как профессионалом, безразличием к выполнению должностных и снижением уровня мотивации в достижении более высоких профессиональных компетенций, снижением уровня личностной и профессиональной самооценки.

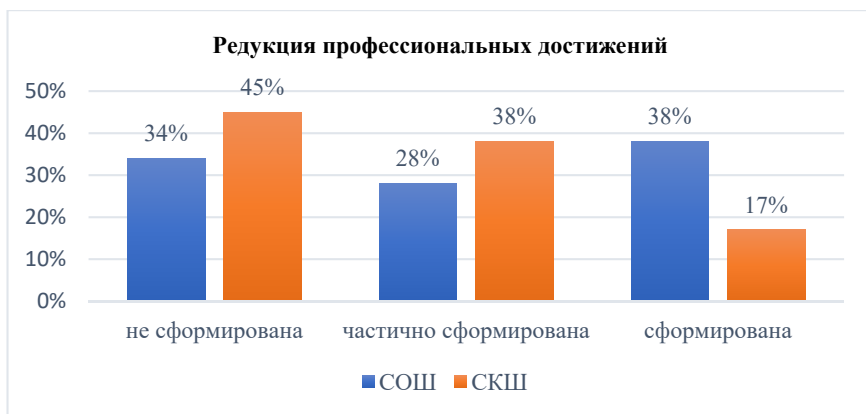


Рис. 2.12. Результаты исследования групп сотрудников СКШ и СОШ («Опросник выгорания К. Маслач, С. Джексон» (адаптирована Н. Водопьяновой, Е. Старченковой))

Сравнительный анализ уровня стресса выявил, что показатели обеих групп педагогов, прошедших обследование, с незначительной разницей между сотрудниками СОШ – 56 % и сотрудниками СКШ 53 %, указывают на выраженный уровень стресса, что обусловлено профессией, относящейся к сфере «человек-человек». Показатели не имеют значимых различий по типу образовательной организации, но при этом учителя, работающие в СОШ, показали более высокий уровень истощения (18 %), чем педагоги СКШ, у которых он отсутствует (0 %) (рис. 2.13).

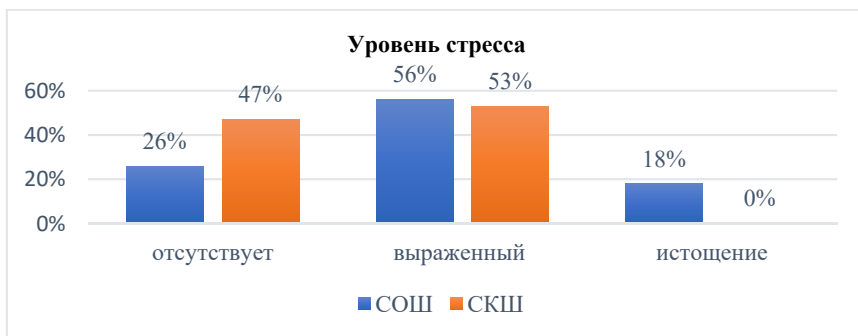


Рис. 2.13. Результаты исследования групп сотрудников СКШ и СОШ (тест на определение уровня стресса (по В. Ю. Щербатых))

Мы предполагаем, что стрессовых факторов в профессиональной деятельности педагога достаточно, но из-за большей наполняемости СОШ, педагоги, работающие там, частично испытывают эмоциональное истощение.

Выводы по главе 2

Исследование уровня профессионального выгорания педагогов, осуществляющих свою профессиональную деятельность в специальных (коррекционных) учреждениях и средних общеобразовательных организациях, позволяет сделать следующие выводы:

1. Профессиональному выгоранию подвержены педагоги как общеобразовательных, так и специальных коррекционных школ. Эмоциональное выгорание является распространенным, даже повсеместным явлением в образовательной среде.

2. Педагоги, работающие в СОШ, показали более высокий уровень профессионального выгорания. Это связано, с нашей точки зрения, с большой нагрузкой в массовой школе, дефицитом педагогических кадров на стадии обучения в среднеспециальных и высших учебных заведениях и на стадии выпуска, с отсутствием престижа профессии в социуме и недостаточной оплатой труда в сравнении с другими профессиям коммуникативной направленности.

3. Учителя, работающие в СОШ, менее эмоционально отзывчивы к детям, больше проявляют отстраненности в контактах при общении с коллегами и обучающимися, стараясь сохранить свой ресурс. В большей степени позволяют себе «поверхностное» отношение к выполнению своих должностных обязанностей.

4. Педагоги СОШ и СКШ в равной мере испытывают выраженный уровень стресса. Причины таких результатов, с нашей точки зрения: педагоги СКШ находятся в неменяющихся условиях в течение продолжительного времени, не получают эмоциональный отклик и обратную связь от детей с ОВЗ, так как они эмоционально депривированы, наблюдают результат своей работы спустя очень длительное время, примерно 8-9 лет. В свою очередь, педагоги СОШ испытывают сильные физические, эмоциональные и психологические нагрузки из-за большой наполняемости в классах учеников, большого объема документов, превышающего нормы количества часов на одну ставку.

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ

3.1. Рекомендации по профилактике профессионального выгорания педагогов руководителям образовательных учреждений

Известно, что специфика труда руководителя состоит в том, что большинство экономических, технических, производственных и других задач, которые встают перед ним в его работе, он решает в организационном аспекте, воздействуя на людей, которые должны непосредственно решать эти задачи.

Образовательная деятельность, являясь специфической, неизбежно вызывает профессиональную деформацию людей, вовлеченных в нее [24; 37; 58; 59; 62]. Е. А. Овсяникова и соавт. в своей работе отмечают, что «при профилактике профессиональной деформации задача должна состоять не в том, чтобы «лечить» профессиональную деформацию, а в том, чтобы не создавать основ для развития психических состояний, способствующих развитию профдеформации, чтобы научить сотрудников переносить значительные нагрузки без разбалансировки психики и разрушения организма» [40, с. 32].

Соблюдение общих принципов управления организацией позволяет значительно снизить риск профессиональной деформации работников. К таким принципам относятся:

- разделение труда, степени ответственности каждого работника (наличие четких должностных инструкций, разграничение сфер влияния, определение функциональной карты каждого сотрудника);
- дисциплина (постоянный контроль за соблюдением режима труда и отдыха сотрудников);
- единоначалие (четкая зона ответственности перед конкретным руководителем, регламентация полномочий в цепи руководителей);

- единство руководства (четкая стратегия, наличие плана деятельности и принципов функционирования организации);
- подчиненность личных интересов общему делу (развитие сотрудничества, коллективизма, взаимовыручки);
- справедливое вознаграждение работников (наличие «прозрачной» системы премирования, разработанного положения о премировании сотрудников, чтобы работник не испытывал завышенных ожиданий);
- справедливость в разрешении конфликтных ситуаций (использование приемов медиации, принципа салютогенеза);
- поощрение инициативы низовых работников (разработка положений о премировании, инновационной проектной деятельности) и др.

Стремление сотрудников соответствовать профессиональной среде, стать эффективным специалистом, вызывает сильное развитие одних качеств, иногда даже в ущерб другим. Чем более эффективен профессионал в своей области, тем чаще он неэффективен или менее эффективен в другой. Многими специалистами деформация первоначально воспринимается как развитие профессионально важных качеств, но трансформируется со временем в догматизм, демонстративность, авторитарность, ролевой экспансионизм и другие негативные черты личности. Проблемной становится ситуация, когда деформация начинает приобретать характер деструкции и приводит к профессиональному выгоранию.

В связи с этим, специалисты рекомендуют руководителям учитывать, что работа по диагностике и профилактике синдрома эмоционального выгорания должна вестись регулярно с целью выявления наличия синдрома эмоционального выгорания у персонала на более ранних стадиях его развития. Рассмотрим возможные меры реагирования руководства в зависимости от выявленной стадии выгорания.

Так, выявление у ряда сотрудников фазы напряжения по тесту В. Бойко, дает информацию о наличии факторов, вынуждающих сотрудников действовать в условиях, когда работа превышает их стандартные возможности. Это может быть связано с новой деятельностью, требующей других компетенций. В данном случае, создание алгоритмов, памяток, маршрутных листов, методических рекомендаций, схем осуществления рабочих операций, консультирование и обучение пользования новым оборудованием, базами данных, электронными информационными ресурсами позволяет снизить показатели по этой фазе. Фаза напряжения может быть высокой в связи не-

сформированностью четких требований к деятельности и критериев оценки, высокой ответственности при дефиците ресурсов и полномочий. Многие специалисты, попадая в ситуацию оценивания, испытывают большое напряжение, так как воспринимают критику в свой адрес как показатель понижения их статуса, угрозу сложившейся репутации. В данном случае разъяснение целей деятельности, возможностей экспертной поддержки на всех этапах осуществления работы, наличие обратной связи с руководителем, предоставление дополнительных ресурсов могут уменьшить показатели данной фазы.

При высоких диагностированных показателях фазы резистенции (сопротивления) руководитель наблюдает нарушения этических норм, трудовой дисциплины, повышенную конфликтность педагога с учениками, их родителями, коллегами. В рамках работы с данной стадией рекомендуется опора на нормативные документы, регламентирующие деятельность педагога, ознакомление под роспись и фиксирование нарушений с последующим обсуждением. Профессиональные качества педагога тесно коррелируют с его личностными качествами, поэтому изменение в ходе профессионального выгорания поведения и эмоционального реагирования педагога напрямую влияет на эффективность его трудовой деятельности.

При высоких диагностированных показателях фазы истощения руководитель наблюдает автоматизм, негативное отношение к деятельности, тоскливо-злобное настроение педагога, частые больничные листы. Руководитель вправе предоставить сотруднику внеочередной отпуск, осуществить ротацию кадров, временно перевести сотрудника на работу, не связанную с непосредственным общением с учениками и их родителями, обсудить возможности перехода на другую должность или направить на курсы повышения квалификации с отрывом от основной деятельности.

Анализируя возможности профилактики профессионального выгорания специалистов, Черкасова М. А. подчеркивает, что «несмотря на многочисленные исследования, проводимые в данной области, до сих пор отсутствует единая трактовка понятия “выгорание”, что создает определенные трудности в создании научно обоснованной модели профилактики, терапии и реабилитации специалистов, подверженных профессиональному выгоранию» [100, с. 56].

К проблеме профессиональной деформации надо подходить комплексно, не только помогать сотрудникам бороться с уже возникшим сильным стрессом или его последствиями, следует осуществлять его профилактику организационными методами воздействия.

Для профилактики профессиональной деструкции личности специалиста можно выделить несколько направлений работы:

1. Первичная профилактика;
2. Вторичная профилактика;
3. Третичная профилактика.

Первичная профилактика выполняет функцию удобной организации рабочего пространства, обеспечения работников условиями и средствами труда, нормативно-правовыми основами трудовой деятельности, проведение четкого нормирования, целеполагания, промежуточного контроля в соответствии с требованиями к должности. Отслеживание мотивации, наличие системы обратной связи, развитая корпоративная культура также способствует предотвращению выгорания.

Помимо улучшения условий труда для педагогов, первичная профилактика должна включать в себя доступное информирование о признаках профессионального выгорания. Например, можно раз в месяц под руководством психолога проводить самоанализ (самонаблюдение) на предмет раздражающих факторов в работе или отследить физиологические признаки, такие как бессонница, хроническая усталость, «разбитость», раздражительность и т. д. Важно не только найти у себя эти признаки, но и отследить, в связи с чем они возникают, на что срабатывает триггер. Можно привести пример, что педагог, работая в одну смену, успевает выполнить свои должностные обязанности: провести уроки, проверить тетради, подготовиться к следующему рабочему дню. Также у него остается время на себя и свою семью. Другой оборот принимает ситуация, когда этот же педагог вынужден работать в две смены. Соответственно, нагрузка возрастает, некоторые рабочие моменты он физически не успевает выполнить, и когда это происходит продолжительное время, накапливается раздражение, злость, обида, недовольство. Повышается риск агрессивного поведения, вступление в конфликты. Из-за переключения внимания на решение проблем, связанных с усталостью и агрессивностью, начинает усугубляться ситуация понижения качества профессиональной деятельности. Возникает «замкнутый круг», каждый виток которого увеличивает тяжесть проблем. Соответственно, мерами первичной профилактики, в данном случае, будет снижение нагрузки, то есть предлагается работать в одну смену.

Рассмотрим другой пример: педагог не любит работать с обучающимися среднего звена (5–6-й класс), он об этом неоднократно напоминал администрации, но руководство его не захотело услы-

шать. Соответственно, преподавание в этих классах будет вызывать раздражение, низкую мотивацию и т. д. Исправить ситуацию в этом случае может правильное решение руководства, позволяющее специалисту работать с обучающимися, входящими в зону интересов педагога. Ведь зачастую руководитель игнорирует вопросы мотивации и особенности подчиненных, ссылаясь на нехватку времени и «капризы».

Очень хорошо на этапе первичной профилактики зарекомендовал себя тайм-менеджмент. Важно обучить педагогов основам планирования своего рабочего и личного времени.

Помимо комфортных условий на рабочих местах, необходимо организовать педагогам зоны отдыха для психологической релаксации и использовать их в ежедневной деятельности для сохранения психологического здоровья в условиях образовательной организации. Создание таких зон стимулирует регуляцию психоэмоционального состояния коллектива, нормализует эмоциональное состояние педагогов и укрепляет их чувство уверенности в себе, так как условия отдыха рассматриваются как неотъемлемый элемент условий труда.

Вторичная профилактика предполагает информирование педагогов о признаках стрессового состояния и выгорания, методиках экспресс-диагностики стрессового состояния, способы «лечения» выявленных состояний, тренировки по управлению дыханием, работой мышц, временем, обучение техникам быстрого восстановления [39; 97]. Обсуждение в ходе тренинговой или консультационной процедуры сильных и слабых сторон специалиста, активизирующих или тормозящих деятельность, специфических способов реагирования, совместный поиск внешних и внутренних ресурсов, помогают выработке эффективной стратегии совладания со стрессом.

Зачастую на этапе вторичной профилактики возникает ряд проблем, а именно, кто будет отслеживать степень профессионального выгорания и кто будет заниматься обучением. Реальная ситуация в школах показывает, что педагогов-психологов не хватает. Как правило, на одного педагога-психолога нагрузка превышает нормы в два, а иногда и в три-четыре раза на одну ставку. Очень важный момент, что зачастую педагоги-психологи не владеют техниками профилактики профвыгорания. Важно отметить, что в педагогической среде нет культуры обращения к психологу. Несмотря на продолжительное сотрудничество педагогов и педагогов-психологов в структуре образовательной организации, для многих эта фигура до сих пор остается странной и непонятной. Зачастую даже руководитель не

может четко сформулировать, что должен делать школьный психолог и каких результатов от него ждать.

С другой стороны, каждый школьный психолог знает, что труднее всего работать с учителями. В лучшем случае педагоги могут пройти диагностику, и то, как правило, под давлением руководства школы и для «галочки». Мешает нетерпимость учителей к критике в свой адрес, завышенная и одновременно заниженная самооценка, ригидность к изменениям, уязвимость, закрытость. Поэтому так важно для психолога завоевывать учителей, сначала эмоционально расположить их к себе, а затем донести до педагогов, в чем именно и как он может быть им полезен. Мы считаем, что на этом этапе важно повысить престиж и мотивацию психолога, чтобы педагоги не опасались обращаться за помощью. Соответственно, для реализации данного этапа профилактики можно привлечь сторонние организации, занимающиеся такой деятельностью, либо на постоянной основе выделить ставку для специалиста, который будет заниматься только профилактикой профессионального выгорания в коллективе.

Можно обозначить следующие направления сотрудничества школьного психолога с педагогическим коллективом:

- Участие психологов в педагогических советах и методических объединениях с выступлениями на актуальные темы.

- Проведение семинаров, направленных на развитие психологической культуры педагогов.

- Проведение психологических тренингов и видеотренингов с педагогами, способствующих развитию педагогической рефлексии.

- Психотерапевтическая работа с педагогами. Важно, чтобы психологическая грамотность педагогов становилась нормой их профессиональной компетентности.

В рамках третичной профилактики рекомендуется работа с кризисными психологами и специалистами сферы здравоохранения. Развитие ведомственных психологических служб и санаторно-курортных организаций способствует своевременному сохранению физического и психологического здоровья сотрудников. Решение проблемы силами отдельно взятых специалистов на общественных началах не представляется возможным. Наличие организации, осуществляющей на основе межведомственного взаимодействия профилактику профессионального выгорания на всех этапах, кажется нам наиболее перспективным.

Кроме того, возникают проблемы с соблюдением принципа конфиденциальности и стигматизацией. Признание проблемы выгорания стигматизирует специалиста, а его обращение за помощью к клиническому психологу или психотерапевту, применяющему методики когнитивно-поведенческой психотерапии или полимодального подхода, приравнивается к посещению психиатра и установлению диагноза психического заболевания. Пропаганда обращения педагога к специалисту в целях профилактики выгорания и самопознания, поддержка руководства, внесение этого пункта в должностные инструкции (например, «поддержка оптимального уровня физического и психологического здоровья в целях высокой эффективности педагогической деятельности путем своевременного консультирования со специалистами соответствующего профиля») может способствовать улучшению состояния здоровья и качества жизни педагога.

Безусловно, указанные профилактические меры помогают в преодолении выгорания, но без создания надлежащих условий по первичной профилактике на рабочем месте проблемы будут раз за разом возвращаться. Это приводит к мысли об обязательной разработке программ профилактики выгорания специалистов в образовательных организациях, учитывающих, в первую очередь, меры по созданию благоприятных условий труда.

В качестве площадки для реализации программы профилактики выгорания педагогов могут выступать образовательные учреждения, так как имеют в наличии аудиторный фонд, актовые залы, техническую оснащенность в виде компьютерного класса, мультимедийного оборудования, интерактивных досок и т. д.

Если целью программы может выступать профилактика профессионального выгорания педагогов, то к основным задачам можно отнести:

1. Выявление количества педагогов со средним и высоким уровнем профессионального выгорания.
2. Проведение комплекса профилактических мероприятий, направленных на снижение уровня профессионального выгорания.
3. Отслеживание динамики проведенных профилактических мероприятий.
4. Разработку комплекса индивидуальных рекомендаций для администрации образовательного учреждения и педагогов, с которыми была проведена профилактическая работа.

Участниками проекта могут выступать педагогические работники образовательного учреждения, администрация образовательного

учреждения, профильные специалисты (психологи, клинические психологи, неврологи, психиатры). Оптимальный срок реализации программы в одном образовательном учреждении – не менее двух месяцев.

Примерный план реализации программы может представлять собой последовательную реализацию следующих этапов:

1-й этап – диагностический – на данном этапе проводится углубленная диагностика педагогического состава образовательной организации, с целью выявления уровня профессионального выгорания. На данном этапе предлагается использовать стандартизированные психологические методики (Опросник выгорания К. Маслач, С. Джексон; опросник В. Бойко; тест Щербатых на выявление уровня стресса и т. д.). Результаты диагностики дают возможность планирования мероприятий в группе, опираясь на индивидуальные показатели.

Так, при общих показателях низкого уровня эмоционального выгорания в коллективе, могут быть запланированы просветительские мероприятия, обсуждение признаков выгорания, составление памятки, упражнения на саморегуляцию, развитие эмоционального интеллекта. При общих показателях среднего уровня возможно планирование краткосрочной групповой и индивидуальной психотерапии, направленной на восстановление физических и психологических ресурсов педагога, прояснение ситуаций, в которых срабатывает триггер, обучение новым копинг-стратегиям.

2-й этап – организационный – на этом этапе педагоги образовательного учреждения делятся на три рабочие группы: группа 1 включает в себя педагогов, показавших низкий уровень профессионального выгорания; группа 2 – педагогические работники, у которых выявлен средний уровень профессионального выгорания и группа 3 – включает педагогов с высоким уровнем профессионального выгорания. Для исключения стигматизации рекомендуется сразу обозначить, что деление на группы проводится с целью удобства проведения профилактических мероприятий, часть занятий группы будут проходить в совместном режиме, а часть – порознь.

3-й этап – основной – на этом этапе с педагогами всех групп может проводиться профилактическая работа. Если мы говорим о первой группе, то здесь будет проводиться первичная профилактика, которая включает в себя информирование о термине профессионального выгорания, его уровнях и влияния на трудовую деятельность, а также предложен ряд мероприятий, направленных именно на преду-

преждение профессионального выгорания на рабочем месте. Со второй группой педагогов предлагается провести индивидуальное психологическое консультирование специалистами и трениговую работу, учитывая запрос и результаты диагностики. С третьей группой работа строится с привлечением таких специалистов, как невролог, психиатр, клинический психолог.

4-й этап – динамический – проводится контрольная диагностика профессионального выгорания после проведенных профилактических мероприятий, осуществляется мониторинг. На этом этапе важно понимание, какие результаты обеспечат нам обратную связь, помогут убедиться, что проведенные мероприятия дали результат. Наш опыт показывает, что сама возможность педагогам высказаться о проблеме, осознание факта наличия профессионального стресса у многих сотрудников как части их работы, участие в индивидуальных и групповых упражнениях на выявление катализаторов и ингибиторов выгорания, своих сильных сторон, обмен опытом профилактики стресса на рабочем месте, способствует улучшению показателей первичной диагностики.

5-й этап – заключительный – анализируется проведенная работа, разрабатываются индивидуальные рекомендации для педагогов, прошедших профилактическую программу, а также для администрации образовательной организации, с целью снижения негативных факторов, влияющих на профессиональную деятельность педагогического состава.

Прогнозируемые результаты реализации программы могут включать:

- увеличение числа педагогических работников, которые знают о профессиональном выгорании, его симптомах и способах преодоления;
- снижение количества педагогов со средним и высоким уровнем профессионального выгорания;
- своевременное выявление проблем, связанных с профессиональным выгоранием в конкретной образовательной организации;
- предотвращения увеличения количества педагогов со средним и высоким уровнем профессионального выгорания.

Дальнейшее развитие и внедрение программы в образовательные учреждения поможет снизить отток педагогических кадров из школ, а также будет способствовать укреплению физического и психологического здоровья педагогов на рабочем месте, что, безусловно,

будет способствовать росту профессионализма педагогов без существенного вреда для здоровья и качества образовательного процесса в целом.

В работе с эмоциональным выгоранием прослеживаются следующие основные подходы: работа с личностью и работа с окружающей средой.

К личностно-ориентированным методикам можно отнести работу с автоматическими мыслями, промежуточными и глубинными убеждениями, формирование стрессоустойчивости, конструктивного реагирования на проблемные ситуации, приведение в первичное ресурсное состояние с помощью элементов психотерапевтических техник.

К мерам, направленным на изменение рабочего окружения, можно отнести периодическое обсуждение с сотрудниками возможностей улучшения деятельности, возможных альтернатив выполнения заданий руководства, предложений по внедрению технологий, позволяющих быстро и качественно справляться с поставленными задачами.

Как отмечает Е. П. Ильин, «на возникновение и степень изнурения оказывает воздействие ряд социальных и ситуативных факторов. Они же косвенно указывают на пути его предотвращения и ослабления» [19, с. 242].

Культивирование сплоченности, уверенности, безопасности, отсутствия угрозы исключения, отторжения, изоляции создают положительные эмоции не только на групповом, но и на индивидуальном уровне. Команды с высоким аффективным тоном более креативны, обладают высокой когнитивной подвижностью.

Хорошо зарекомендовали себя программы медиации, посреднических процедур в целях разрешения возникающих противоречий между родителями и учителями, между учениками, между учениками и педагогами. Это способствует нормализации ситуации имеющихся разногласий, придает конфликтной ситуации легитимность, позволяет институализировать меры регулирования проблемных вопросов, делает систему взаимодействия более демократичной и прозрачной, снижает стрессовую нагрузку педагога. Медиация – это процесс совместного (спорящих сторон и медиатора) урегулирования и разрешения конфликта, в ходе которого два или более участников, с помощью независимой третьей стороны или сторон (медиаторов) общаются друг с другом и находят приемлемое для всех сторон решение проблемы.

Функция медиаторов заключается в том, чтобы помочь участникам конфликта рассмотреть и изучить все возможные варианты решения и, если это достижимо, то найти то решение, которое удовлетворяет интересы всех сторон, имеющих отношение к конфликту. Медиатор помогает конфликтующим сторонам принять решение: добровольно, не испытывая давления (ни со стороны медиатора, ни со стороны «партнера по конфликту»), осознанно, исключая угрозы с чьей-либо стороны, не допуская манипуляций.

Преимущества медиации как технологии заключаются в обеспечении прав и интересов всех участников процесса, возможности влиять на процесс и итог медиации, ориентации на сохранение отношений в будущем, получение навыков конструктивного регулирования конфликтов, наличие нейтральной площадки с четкими правилами взаимодействия, регулируемое общение в психологически и физически безопасном пространстве.

Такая психосоциальная технология, как тренинг, позволяет осуществлять анализ конкретных случаев, обсуждение моделей справедливого поведения, применять ролевые и деловые игры для формирования соответствующих компетенций, осуществлять психологическую разгрузку сотрудников. Рекомендациями при проведении групповой тренинговой работы является нейтральное поведение тренера, без акцента на правильности и неправильности реакций участников, так как педагоги довольно чувствительны к критике в свой адрес и могут неохотно участвовать в упражнениях, боясь оценочных суждений. Кроме того, постоянный интеллектуальный и информационный стресс, влияние которого испытывают педагоги на рабочем месте, предполагает включение в программу тренинга упражнений, направленных на релаксацию, снятие напряжения, максимальную психологическую разгрузку. Применение сложных схем тестирования, нагруженных заданий с жестким фиксированным лимитом времени, домашние задания по прочтению специальной литературы, проведение мероприятия в выходной день может привести к дополнительному стрессу сотрудников.

Следует отметить, что в результате использования подобных программ наблюдается улучшение отношений между коллегами, улучшается организованность деятельности в целом, повышается удовлетворенность сотрудников, улучшаются отношения с клиентами, растет их эффективность и продуктивность, это помогает достигать цели организации и осознавать общую миссию.

Важными потребностями для любого специалиста, реализуемыми в коллективе, является потребность в безопасности, признании, принадлежности к сообществу. В сплоченных коллективах с развитой корпоративной культурой сотрудник чувствует поддержку, внимание, получает необходимое «психологическое поглаживание», испытывает душевный подъем, находясь среди единомышленников и соратников.

Оценка, прогнозирование и развитие психологической культуры как фактора предупреждения профессионального выгорания заслуживают отдельного пристального внимания. Они относятся к числу приоритетных задач профессионального отбора, сопровождения и психологического обеспечения деятельности представителей профессий типа «человек – человек». Профессиональный отбор – это специализированная процедура изучения и вероятностной оценки пригодности людей к овладению специальностью, достижению требуемого уровня мастерства и успешному выполнению профессиональных обязанностей в типовых и специфических затрудненных условиях (гигиенических, микроклиматических, технических и пр.), требующих от человека повышенной ответственности, работоспособности и точности исполнения задания [49].

Также рекомендуется обращать внимание на такие действия, как использование научно обоснованных нормативов трудоемкости выполнения работ; создание благоприятного психологического климата в коллективе; признание личностной значимости сотрудника; конструктивность в разрешении конфликтных проблем; предоставление работы сотрудникам с учетом их интересов и склонностей [49]. Е. П. Ильин также отмечает, что «целесообразно время от времени проводить обследование работников для выявления ранних симптомов этого состояния и предупреждения снижения мотива к выполняемой профессиональной деятельности» [18, с. 315].

Н. И. Влах предлагает Модель психологической помощи представителям «помогающих» профессий при эмоциональном выгорании, которая базируется на когнитивной (самопонимание), эмоциональной (отношение к себе), поведенческой (саморегуляция) составляющих. Она содержит ряд основных компонентов:

- 1) ситуативная разгрузка (с элементами экзистенциального анализа);
- 2) экзистенциальное консультирование (его цель – принятие себя и своего окружения, места в жизни, профессии);

3) балинтовские группы (активная групповая супервизия профессиональных проблемных ситуаций) [73, с. 27].

Таким образом, руководителю следует обратить внимание на следующие моменты: уровень сплоченности коллектива, соответствие сотрудников занимаемой должности, мотивация персонала, развитость организационной культуры.

Самые простые меры могут оказаться самыми действенными в профилактике эмоционального выгорания сотрудников:

- строгий профессиональный отбор и коррекция профессионально важных качеств, развитие профессиональной готовности через систему наставничества и кураторства молодых специалистов;
- своевременное отслеживание мотивации педагогов, разработка системы материального и нематериального стимулирования;
- предоставление возможности для творческой самореализации на рабочем месте в виде проведения конкурсов, проектной деятельности, создания креативной среды;
- предоставление психологического сопровождения с целью профилактики профессионального дистресса и выгорания;
- развитие корпоративной культуры, направленной на поддержание психологического, физического и социального здоровья педагогов;
- предоставление возможности для восстановления сил в течение рабочего дня путем обеспечения инфраструктуры для отдыха.

3.2. Рекомендации по профилактике профессионального выгорания специалистам образовательных учреждений

Профессиональные деформации и выгорание неизбежны, но одних это приводит к потере квалификации и профессионализма, а других – к поиску адекватных механизмов профилактики.

Профессиональная деформация личности происходит под влиянием ряда факторов, в которых протекает деятельность [25; 43; 47; 80; 81; 99]. При этом в настоящее время эффективными признаются специалисты, адекватно реагирующие на новые социальные ожидания, мобильные, способные к творческому росту и профессиональному самосовершенствованию, к постоянному обновлению своих личностных ресурсов, стрессоустойчивые, способные справиться с

негативными эмоциями, состояниями и выйти за рамки профессиональных стереотипов (независимо от тяжести и напряженности труда). Становится очевидной важность привлечения внимания образования, субъектов управления и самих специалистов к проблеме формирования устойчивых механизмов преодоления профессиональной деформации личности, разработке умений и навыков предупреждения профессиональных заболеваний и реабилитации педагогов. Важнейшей задачей является формирование профессиональной личностной компетентности специалиста, позволяющей преодолевать негативные проявления профессиональной деятельности.

Полностью исключить в работе профессиональный стресс и профессиональное выгорание в современных условиях невозможно [7; 17; 52; 101]. Наша задача – существенно уменьшить их разрушительное влияние на здоровье работающих людей. Факторами, способствующими снижению возникновения синдрома профессионального выгорания, могут служить такие, как:

- наличие высшего образования и высокая профессиональная подготовка;
- хорошая адаптация при поступлении на работу;
- проведение круглых столов, обучающих семинаров, тренингов по данной теме;
- овладение навыками психогигиены;
- различные психологические тренинги и пр.

Приведем примеры основных приемов и методов профилактики профессиональной деформации, доступных педагогам при самостоятельном применении.

Саморегуляция. В научных трудах Б. Ф. Ломова, Б. М. Теплова, С. Л. Рубинштейна, О. А. Конопкина и других процесс саморегуляции рассматривается как организация самим человеком своей активности и управления ею с целью достижения результата. Осознанная саморегуляция рассматривается как один из основных видов произвольной психической активности, процесс системного взаимодействия всех сторон и уровней человеческой психики.

В настоящее время разработано много различных приемов саморегуляции для разных типов темперамента: релаксационная тренировка, управление тонусом мышц, дыхательные упражнения, аутогенная тренировка, самопоощрение, визуализация, реактивная релаксация, десенсибилизация, медитация и др.

Саморегуляция проходит ряд этапов:

- определение цели деятельности, генеральной линии приложения усилий: вхождение в ресурсное состояние, работа с негативными эмоциями, повышение работоспособности и пр.

- определение комплекса внешних и внутренних условий, учитываемых при выборе методики: наличие свободного помещения, комнаты релаксации, возможность краткосрочных перерывов, интервалы между ними, физическая форма, состояние здоровья и т. д.

- выработка программы действий: сесть на стул, принять расслабленную позу, представить ресурсный образ, ощутить на себе его воздействие, медленно открыть глаза...

- выбор критериев достижения цели: улучшение настроения, повышение внимания, появление ощущения прилива сил и др.

- осуществление контроля и оценки достигнутых промежуточных и окончательных результатов: снятие мышечных зажимов, снижение пульса, артериального давления, обретение контроля над своим телом и эмоциями и т. д.

- определение необходимости коррекции системы саморегуляции: использование разных приемов в начале и конце рабочей недели, в начале и конце рабочего дня, при общении с клиентами и работе с документами и т. д.

При обучении саморегуляции учитываются личностно-регуляторные свойства педагога, а также функции регуляторного процесса. Развитие свойств осознанности, адекватности, пластичности, надежности и устойчивости формируют индивидуальный, своеобразный стиль произвольной активности специалиста либо через действие, либо через мысли о действиях. В рамках этого возможна разработка индивидуальных компенсаторных стратегий в рамках изменения соотношения сильных и слабых свойств через моделирование, программирование и прогнозирование ситуации. В данном случае существенную роль играет строгость субъективных критериев оценки своей деятельности, допустимого расхождения между реальным и идеальным «Я».

В результате саморегуляции у специалиста возникает три основных эффекта:

- 1) устранение эмоциональной напряженности;
- 2) ослабление проявлений усталости;
- 3) повышение адекватности реагирования на ситуацию.

Развитие эмоционального интеллекта. Понятие «эмоциональный интеллект» получило широкое распространение и дополнительные трактовки благодаря книгам Д. Гоулмана [12; 13], значительно популяризовавшим его и предоставившим широкому кругу специалистов возможность ознакомиться с новым направлением развития личности профессионала. Д. Гоулман указывает, что эмоциональный интеллект «относится к способности сознавать собственные чувства и чувства других людей, вырабатывать для себя мотивацию и справляться с эмоциями как в самих себе, так и в отношениях с другими людьми» [12, с. 474].

Д. Гоулман считает эмоциональный интеллект основой приобретенной способности – эмоциональной компетентности. Структуру эмоциональной компетентности он видит в соединении двух составляющих – личной компетентности и социальной компетентности. К личностной компетентности он относит самосознание, саморегуляцию и мотивацию, а к социальной – эмпатию и социальные навыки.

Анализируя ценность эмпатии, Д. Гоулман отмечает, что она «требует достаточного спокойствия и восприимчивости, чтобы едва уловимые сигналы чувств, исходящие от другого человека, могли быть восприняты и симитированы собственным эмоциональным мозгом первого» [13, с. 197].

Умение управлять эмоциями приводит к улучшению межличностных отношений, снижению конфликтности, повышает чуткость и эмпатию, стрессоустойчивость, способствует личностному росту специалиста, повышает надежность и добросовестность, сотрудничество, желание и умение работать в команде, уверенность в себе.

Выделяются две основные группы факторов, влияющих на эмоциональную устойчивость личности:

1) внешние факторы (стрессоры, конфликты, нарушение коммуникации и т. д.);

2) внутренние (акцентуация характера, тип темперамента и пр.).

Необходимость регулирования эмоций и переживаний – одна из ключевых задач профессионала [50; 60; 69; 82–84]. Все эмоциональные реакции можно разделить на функциональные (способствующие выполнению трудовых функций) и дисфункциональные (препятствующие осуществлению профессиональной деятельности). На основе исследований выявлены три устойчивых типа дисфункциональных эмоциональных реакций:

1) избыточные дисфункциональные эмоциональные реакции;

- 2) навязчивые дисфункциональные эмоциональные реакции;
- 3) ригидные дисфункциональные эмоциональные реакции.

Цели управления эмоциональными реакциями – вызвать и усилить эмоциональные состояния, связанные с оптимизацией работы, и минимизировать эмоциональные состояния, связанные с ухудшением работы или риском для здоровья.

В своей монографии Е. П. Ильин [19] приводит данные исследований К. Изарда, который отмечает три способа устранения нежелательного эмоционального состояния:

- 1) посредством другой эмоции (сознательные усилия на активацию противоположной эмоции);
- 2) когнитивная регуляция (использование внимания и мышления для контроля над нежелательной эмоцией);
- 3) моторная регуляция (использование физической активности как канала разрядки возникшего эмоционального напряжения).

В рамках стратегии управления дисфункциональными эмоциональными реакциями (СУДЭР), путем влияния на внутренние и внешние события, предлагается: изменение ситуации, изменение дисфункциональных эмоциональных реакций, изменение деятельности. Дадим необходимые пояснения.

1. Изменение ситуации:

- решение проблемы (модифицирование системы и рабочих практик, физического окружения, избегание участия в ситуациях, вызывающих негативные эмоции);
- применение положительного опыта (рациональная переоценка ситуации, обращение внимания на положительные аспекты ситуации).

2. Изменение дисфункциональных эмоциональных реакций:

- растормаживание эмоционального контроля (высвобождение экспрессивного поведения, используя возврат катарсиса к положительным эмоциям);
- использование юмористического переформатирования (использование юмористического подхода к инициированию стимулов, веселый смех для возврата катарсиса к положительным эмоциям);

3. Изменение деятельности:

- повышение рабочих умений (принятие решений, управление временем, развитие способностей к межличностному взаимодействию);
- повышение эмоциональной эластичности (повышение работоспособности, активизация гибкости мышления, способности управ-

лять неподтвержденным опытом с минимум редукции, самооэффективность).

Одним из способов профилактики выгорания является *профессиональная рефлексия*. Профессиональная рефлексия – это соотнесение себя, возможностей своего «Я» с тем, чего требует избранная профессия. Процесс формирования профессиональной рефлексии понимается как неразрывно связанный с профессиональным саморазвитием, становлением профессиональной Я-концепции, как системы установок относительно собственной личности. Отмечается, что рефлексия предохраняет личность от профессиональной деформации. С точки зрения исследователей, именно познание себя, своей личности, своих профессионально значимых способностей и качеств может подвести специалиста к эффективному выполнению профессиональной деятельности.

Специалист с высоким уровнем профессиональной рефлексии отличается от специалиста с низким ее уровнем стремлением к саморазвитию, положительным мотивационным установкам и ожиданиям, умением контролировать собственные эмоциональные состояния и иными способами смыслообразования (актуализированная модель профессиональной деятельности, установка на развитие профессионально важных качеств, планирование карьеры и др.).

Профессиональное развитие и самосовершенствование. Профилактика разных видов деформации начинается с получения информации, ее ранжирования, распознавания и понимания сути проблемы. Одним из главных условий предупреждения профессиональной деформации является личное знание человека об этом явлении, его основных предпосылках, специфике развития и последствиях.

Рекомендуется обмен опытом, курсы повышения квалификации, обучение и переобучение, участие в работе конференций, круглых столов, приращение социального знания путем анализа, синтеза и интеграции практического опыта деятельности педагога.

Профилактикой профессиональной стагнации и деформации служит развитие профессиональной компетенции специалиста. Профессиональная компетенция – это способность успешно действовать на основе практического опыта, умений и знаний при решении профессиональных задач.

Э. Ф. Зеер [16], выделяя в профессиональном развитии в качестве ведущих факторов адаптацию, самоорганизацию и самореализацию, подчеркивает, что непрерывное профессиональное образование

является важным условием полноценного профессионального развития личности. Оно сопровождает профессиональное становление на всех этапах развития, определяет его индивидуальные траектории, способствует формированию, развитию основных конструкций личности.

Давая характеристику непрерывному образованию и его роли в профессиональном развитии, ставя его главной, базовой целью удовлетворение потребности личности в развитии, саморазвитии, самоактуализации и реализации себя в профессиональной жизни, Э. Ф. Зеер ставит перед непрерывным образованием решение следующих задач:

- формирование позитивной установки на инновационную деятельность и мотивирование профессионального роста и карьеры;
- обогащение социально-профессиональной и специальной компетентности специалиста, развитие аутокомпетентности;
- обеспечение социально-профессионального самосохранения специалиста;
- формирование новых сценариев профессионального развития и адекватных им репертуаров профессионального поведения.

Формирование адаптивной личности. Адаптивная личность – это личность, которая может оптимально для себя приспособиться к условиям функционирования в изменяющейся среде и дальнейшем психическому, личностному и социальному развитию.

В своей работе А. Адлер подчеркивает: «социальная адаптация – это обратная сторона проблемы неполноценности. Поскольку отдельный человек неполноценен и слаб, люди объединяются в общество. Таким образом, социальный интерес и социальное взаимодействие являются подлинным спасением человека» [3, с. 240]. Понятие адаптированной личности А. Адлер рассматривает в контексте «нормальности», подчеркивая, что «нормальный человек – это индивидуум, живущий в обществе и ведущий образ жизни, который адаптирован так, что хочет он того или нет, общество получает определенную пользу от его работы» [3, с. 94–95]. Таким образом, адаптивная личность – это личность, способная адекватно реагировать на внешние вызовы и решать актуальные задачи.

Это понятие тесно связано со стрессоустойчивостью, способностью на протяжении долгого времени испытывать нагрузки, минимально деформируясь при этом.

Под стрессоустойчивостью понимается такой набор личностных черт, который определяет устойчивость человека к различным видам стресса.

Стрессоустойчивость формируется из трех компонентов:

- ощущения важности своего существования;
- чувства независимости;
- способности влиять на собственную жизнь (открытость и интерес к изменениям, отношение к ним не как к угрозе, а как к возможности развития).

Стрессоустойчивость специалиста можно регулировать, используя его адаптационный потенциал, навыки психической саморегуляции. Развитие данного качества позволяет сохранить психологическое здоровье, предупредить возникновение негативных эмоциональных состояний и развития синдрома эмоционального выгорания, не допустить глубокой деформации личности.

Анализ научных исследований показал, что критериями адаптивной личности могут являться:

- способность контролировать события, понимать причины стресса, осознавать действия, которые необходимо предпринять;
- способность мобилизовать новые ресурсы, внешние и внутренние источники помощи;
- гибкость в решении проблем;
- низкий уровень тревожности;
- проявления индивидуальной эмоциональной, интеллектуальной и когнитивной организации жизни;
- баланс напряженности/расслабленности.

Поддержание физического и психологического здоровья. Здоровье – это основной фактор, который определяет способность человека к гармоничному развитию в меняющихся условиях среды. Отсутствие установок на поддержание физического и психологического здоровья приводит к нарушениям, затрудняющим осуществление профессиональных функций.

В современном профессиональном сообществе безответственное отношение к образу жизни и физическому состоянию рассматривается как отсутствие рациональности по отношению к себе и обществу, так как это является одним из индикаторов качества жизни в целом.

Особое значение для педагога имеет поддержание психологического здоровья [72; 92; 94; 96; 98]. Психологическое здоровье рассматривается рядом авторов как совокупность внутренних свойств человека, обеспечивающих гармонию между потребностями, стремлениями, ценностями личности и общества, которые становятся предпосылкой эффективного выполнения своей профессиональной и жизненной стратегии.

Ресурсами поддержания здоровья профессор А. Д. Карнышев предлагает считать «те внешние и внутренние факторы, которые так или иначе влияют на здоровье человека, определяют его (здоровья) уровень, позволяют целенаправленно влиять на состояние здоровья» [21, с. 13]. Среди них выделяются природные (внешние и внутренние), социальные, этнокультурные, личностные и психоэнергетические.

Основываясь на классификации А. Д. Карнышева, который отмечал ее условность и динамичность, можно выделить ресурсы педагога, необходимые для профилактики профессионального выгорания. К ним могут относиться:

- природные ландшафты, озеро, река, горы, туристические тропы, обеспечивающие восстановление физического здоровья и душевного равновесия путем двигательной активности, погружения в атмосферу естественных звуков (пение птиц, плеск волн, шум ветра в деревьях), отсутствия «шумовых» стрессоров, загрязняющих и перегружающих наши сенсоры (шум машин, гудение проводов, громкая музыка, звук телевизора и пр.);

- любовь к своему делу, ощущение значимости своей профессиональной деятельности, призвания, присутствия «на своем месте»;

- принадлежность к профессиональному сообществу, поддержка коллег, обмен опытом, возможность представить результаты своей деятельности, поделиться мыслями, разработками, интересными идеями;

- включение в сообщество по территориальному, этническому, религиозному признаку, участие в спортивной, творческой, общественной жизни своего региона, своей «малой родины», чувство патриотизма;

- перспектива дальнейшей работы, вертикальной и горизонтальной профессиональной мобильности, прогнозирование трудовой карьеры, постановка краткосрочных, среднесрочных, долгосрочных целей;

- принятие и одобрение референтной группой (ближайшим окружением, членами семьи, друзьями, соседями) профессии педаго-

га, признание ценности и особенности труда, уважение к исполнению роли учителя, воспитателя, тьютора;

- положительная оценка труда учителя в средствах массовой информации, благодарность родителей, учеников, выраженная в отзывах на форумах, публикациях в социальных сетях, размещенная в публичном пространстве;

- ответственность за свое настроение и поведение, формирование психологической атмосферы на уроке, в коллективе, учреждении, населенном пункте;

- владение навыками поддержания своего физического и психологического здоровья, заключающегося в применении специальных релаксационных, активизирующих, рекреационных техник самовосстановления, самомотивации, осознанность проявления эмоций и т. д.

В свою очередь профессор А. Л. Катков к базовым содержательным характеристикам качества психического здоровья относит: полноценное завершение личностной идентификации, наличие позитивного жизненного сценария, сформированность внутреннего локуса контроля, навык осознанного выбора, наличие ресурсов для реализации позитивного жизненного сценария [22].

Понимание своего места в профессиональном сообществе, включение в ассоциации и союзы, осознание своих компетенций и профессионально важных личностных качеств, соответствующих выполняемой работе, встраивание профессиональной траектории развития в личностную систему координат способствует завершению личностной идентификации. Для профилактики профессионального выгорания специалистам рекомендуется участие в круглых столах, конференциях, постоянное повышение квалификации. Это предоставляет возможность специалистам ощутить себя частью большого сообщества профессионалов, объединенных общим духом, миссией, целью, занятых общественно полезной деятельностью. На курсах повышения квалификации специалисты не только повышают уровень своей компетентности, но и общаются друг с другом в неформальной обстановке, обсуждают случаи из практики, проблемы, возможности получения поддержки и организации взаимодействия. Это способствует формированию здоровой профессиональной идентичности.

Наличие позитивного жизненного сценария проявляется в уверенности преодоления невзгод, рассмотрении ситуаций через призму технологического подхода, не как проблем, а как задач, требующих решения. На позитивный жизненный сценарий влияет опыт преодо-

ления критических ситуаций, сформированные навыки и умения. В период профессионального выгорания может возникать чувство неуспешности, ненужности, самим же специалистом обесцениваются его достижения, сужается жизненная перспектива. Рекомендуется в случае необходимости вспомнить и описать на бумаге опыт успешного решения проблем. Это позволяет более оптимистично прогнозировать развитие событий. В данном ключе рекомендуются упражнения «Я горжусь собой», «Мои достижения», «У меня все наладится, потому что я...» и т. д. Воплощению позитивного жизненного сценария способствует составление реалистичных, пошаговых планов в краткосрочной, среднесрочной и долгосрочной перспективе. Пошаговость обеспечивает возможность контроля и коррекции, возникает ощущение движения вперед, управления собственной судьбой, карьерой, жизнью.

Сформированность внутреннего локуса контроля представляет собой принятие ответственности за свое поведение, чувства и мысли. Специалисту рекомендуется следующее упражнение: взять лист бумаги и описать ситуации и события, которые беспокоят его в настоящий момент. Затем попытаться ранжировать в процентном отношении (от 0 до 100), что зависит от его действий, отношения, представлений. Следующим шагом рекомендуется напротив каждой ситуации написать, что специалист может сделать прямо сегодня, сейчас, какой первый шаг необходимо совершить, чтобы ситуация начала изменяться. Это может быть не обязательно совершение физического действия, речь может идти об изменении взгляда на ситуацию, рассмотрения ее с учетом других факторов и пр. В результате специалист начинает ощущать контроль над своей жизнью, понимать пределы своей компетенции и видеть влияние своих мыслей, чувств и поведения на происходящие события.

Навык осознанного выбора предполагает умение расставлять приоритеты, аргументировать принятие того или иного решения в своей жизни и профессиональной деятельности. Рекомендуется развивать в себе навык поиска альтернатив, их ранжирования и аргументации, с детальной проработкой исполнения. Поиск альтернатив позволяет расширить варианты выбора, признать его наличие, обосновать преимущества и недостатки той или иной стратегии. Профессиональное выгорание в числе прочих признаков содержит нежелание принимать решения, прокрастинацию. Развитие навыка осознанного выбора предполагает применение следующего упражнения:

мысленно выберите несколько вариантов, представьте их в виде дорог, каждый шаг по которым приближает вас к заданной цели. Пройдите по каждой из них. Что вы чувствуете при этом, что получаете на промежуточных этапах, с какими препятствиями встречаетесь, как их преодолеваете, какие ресурсы для этого требуются, в чем плюсы и минусы движения по каждому из путей? Создание мысленных образов предполагаемых выборов позволяет более осознанно подходить к ранжированию альтернатив и опираться на аргументацию, соответствующую собственным интересам. В результате появляется уверенность в самостоятельном принятии решения и готовность осуществлять задуманное до конца, используя контраргументы в случае конфликтных или спорных ситуаций.

Наличие ресурсов для реализации позитивного жизненного сценария предполагает широкое понимание спектра возможностей, которые могут быть реализованы для профилактики профессионального выгорания. Специалисту рекомендуется следующее упражнение: взять лист бумаги, поделить его на три колонки и вписать в каждую физические, психологические и творческие ресурсы для профилактики профессионального выгорания. К физическим ресурсам можно отнести показатели физического здоровья (выносливость, работоспособность, утомляемость, вработываемость, возможность восполнять ресурсы с помощью занятий спортом, катания на велосипеде, спортивной ходьбы, туристических походов и т. д.). К психологическим ресурсам можно отнести стрессоустойчивость, стабильность темперамента, жизнерадостность, способность восполнять ресурсы с помощью саморегуляции, общения с позитивно настроенными людьми, удовлетворения выполненной работой и т. д. К творческим ресурсам можно отнести создание какого-либо продукта либо через занятие хобби (изготовление картин, изделий из бисера, тканей, пряжи, стекла и пр.), либо научно-практическую деятельность (создание руководств, памяток, обучение специалистов путем передачи собственного опыта через наставничество, кураторство, тьюторство, преподавание, сопровождение). Четкая расстановка ресурсов дает возможность специалисту увидеть возможности поддержки как внутри себя, так и в окружающих людях, инфраструктурных объектах, природе.

Наличие данных характеристик у субъекта позволяет повысить эффективность самоорганизации, он способен разрабатывать и осуществлять адаптивные модели поведения, адекватно реагировать на изменение реальности, прогнозировать развитие ситуаций, выстраивать долговременные цели и т. д.

В данном контексте понимание психологически здоровой личности, на наш взгляд, совпадает с описанием «потокковой» личности М. Чиксентмихайи, как личности, находящейся в полной гармонии мозга и тела для решения определенной задачи. Потокковая личность, с его точки зрения, это личность, «склонная к частому испытанию состояния потока и обладающая следующими качествами: ориентацией на цель, внутренней мотивацией, высокой оценкой мастерства, реалистичным пониманием собственных возможностей, высокой самооценкой, внутренним источником контроля, добросовестностью, интересом к наполненной смыслом целеустремленной деятельности» [68, с. 253].

Отмечается, что, когда человек осознает собственную ответственность за состояние своего здоровья, это позитивно влияет на его профессиональное развитие, становится дополнительным ресурсом поддержки личности в трудных профессиональных ситуациях.

Здоровый образ жизни специалиста должен рассматриваться не только с позиций отсутствия вредных привычек и соблюдения режима труда и отдыха, но и как активной позиции в поисках смысла жизни, в способности к изменению установок сознания [32; 35; 64]. Это проявляется по отношению к здоровью и жизни, в творческом подходе ко всем видам жизнедеятельности, в целенаправленной работе над собой, в индивидуализации процессов обучения, труда, спортивной тренировки, гармонизации.

Как отмечает М. Чиксентмихайи, «когда вам нравится какое-то занятие, то вы стремитесь заниматься им снова и снова. Когда вы делаете это, то все лучше постигаете свое дело. Когда у вас высокие навыки, вы можете решать более сложные задачи. Когда вы повышаете планку своих целей, то с большей вероятностью можете достигать состояния потока, вам хочется повторения этого ощущения» [68, с. 63–64].

В качестве профилактики возникновения синдрома выгорания рекомендуется знание собственных психологических особенностей (степени стрессоустойчивости, способности к монотонному или неритмичному труду), специфики конкретной работы (соответствии ожиданий и реальности, организации труда и собственных действий), а также общее понимание перспектив своей трудовой деятельности в русле социально-экономических тенденций, понимание своего места в системе социальных связей, миссии своего существования.

Выводы по главе 3

Таким образом, профилактике профессиональной деформации и профессионального выгорания может способствовать:

- получение своевременной информации о данных явлениях в жизни специалиста, обучение и переобучение персонала;
- проведение диагностики состояния специалистов путем визуального обследования либо психологического тестирования;
- обучение навыкам саморегуляции путем проведения тренингов и создания руководств, памяток;
- формирование позитивного микроклимата в коллективе;
- соблюдение профессионально-этических требований в общении с коллегами и клиентами;
- поддержание психологического и физического здоровья специалиста и пр.

Самым лучшим способом профилактики профессионального выгорания является осознание себя зрелой разносторонней личностью, обладающей ресурсной достаточностью для осуществления профессиональной карьеры, несущей ответственность за себя, свою жизнь и деятельность, готовую осуществлять ежедневно выбор и нести за него ответственность.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Профессия «учитель», «педагог» во все времена накладывала большую ответственность на человека, который выбрал этот трудовой путь. На современном этапе в Российской Федерации сложилось определенное несоответствие социальной роли педагога и его реального положения в обществе. В связи с увеличением рождаемости, открытием новых школ, в том числе и в Иркутской области, потребность в значении труда педагога значительно растет, но, к сожалению, условия, в которых педагоги осуществляют свою профессиональную деятельность, способствуют постоянному нервно-психическому и эмоциональному напряжению. Положение педагога в настоящее время усугубляется нестабильными социально-экономическими условиями в последние годы: пандемия COVID-19, специальная военная операция и пр.

Учителя по-прежнему плохо обеспечены жильем (жилищные программы в большинстве случаев недоступны по причине завышенных условий и большого количества документов), размер заработной платы в настоящее время на одну ставку не позволяет обеспечить достойный уровень жизни, что вынуждает учителей брать дополнительную нагрузку в виде классного руководства, факультативов и внеурочной деятельности, что приводит к более раннему и быстрому профессиональному выгоранию.

Педагогические коллективы не обеспечиваются льготными путёвками в санатории, дома отдыха, туристическими поездками. В учительской среде слабо развит моральный стимул – педагогов, которые получили награды разного уровня, очень мало и все они, как правило, относятся к категории пожилого возраста, когда профессиональный путь подходит к завершению. Педагогу в настоящее время необходимо обладать большой работоспособностью, выдерживать действие сильных раздражителей, уметь концентрировать внимание, быть активным, бодрым, сохранять на протяжении всего рабочего дня высокий общий и эмоциональный тонус, способность быстро восстанавливать силы. Что мы можем констатировать в большинстве случаев? Отсутствие постоянного режима дня (так как расписание уроков часто меняется, многие учителя работают в две, в некоторых школах и в три смены), проверка тетрадей, прохождение курсов по-

вышения квалификации, работа с родителями, учениками «группы риска», посещение семей на дому, проведение родительских собраний и классных часов и так далее. Все это ведет к снижению работоспособности, эмоциональным срывам, появлению неврозов и хронических заболеваний в достаточно молодом возрасте.

Наше исследование показало, что педагоги подвержены профессиональному выгоранию независимо от вида образовательного учреждения. У сотрудников общеобразовательных школ в большей степени выражены симптомы и фазы эмоционального выгорания, это связано с большей нагрузкой на рабочем месте. В то же время сотрудники двух типов образовательных учреждений – СКШ и СОШ в практически равной степени испытывают выраженный уровень стресса. Это объясняется тем, что педагоги СКШ продолжительное время не наблюдают результат своего труда из-за особенностей детей с ОВЗ. Это связано со спецификой нарушений, эмоциональной депривацией обучающихся при малой комплектности, закрытостью таких учреждений. А учителя СОШ испытывают перегрузки в связи большой наполняемостью классов по 35–40 чел., увеличивающейся с каждым годом. Ещё одной причиной, способствующей профессиональному выгоранию педагогов в СОШ, является нехватка узких специалистов: дефектологов, психологов, социальных педагогов, логопедов, в отличие от СКШ. Как следствие, возникает ряд проблем: психологи не успевают охватить объем учащихся, педагогов, это не представляется возможным – сказывается отсутствие временного ресурса. Если и получается, то только в незначительном количестве учреждений и проходит это разовыми акциями, а не в системе, либо вообще формально, только на бумаге. Нехватка дефектологов, логопедов вскрывает еще одну проблему: в СОШ в настоящее время обучаются дети по АООП разных вариантов, и если такой ребенок есть в классе, то на него разрабатывается отдельный пакет документов: рабочая программа, индивидуальные листы сопровождения, маршруты коррекции и развития. Это увеличивает дополнительный объем бумажной работы. Также большинство педагогов не имеют специального дефектологического образования или, если оно есть, не имеют такого стажа работы с детьми ОВЗ, что, в свою очередь, накладывает отпечаток на удовлетворенность собой как специалистом.

Профессиональному выгоранию способствует также давление руководства и стиль руководства: авторитарность, недоверие и излишний контроль, необоснованные требования, выполнение работы,

не предусмотренной должностными обязанностями, например – контингент учителей в основном женщины, иногда физическую работу по улучшению условий труда вынуждены выполнять сами, а также нехватка технического персонала в школах накладывает дополнительные обязанности по уборке кабинетов уже в нерабочее время, что не входит в должностные обязанности педагога в системе, но является неотъемлемой частью его работы, низкое материальное поощрение, недоступность жилищных программ. Наряду с этим можно отметить, что инфантилизм родителей, снятие с себя ответственности за воспитание своих детей, завышенные требования и ожидания к педагогу и к школе в целом также ведут к постоянному эмоциональному напряжению.

Отсутствие профилактических мероприятий в системе образования на постоянной основе, таких, как мониторинг профессионального выгорания с помощью специализированного диагностического инструментария, мероприятий по обучению навыкам саморегуляции, обучение применению техник расслабления, дыхательным упражнениям, телесным практикам, приводит к оттоку специалистов из школ, дефициту педагогических кадров, снижению качества преподаваемых знаний.

Материально-техническая база многих школ, а именно, наличие в них бассейнов, спортивных и танцевальных залов, физиотерапевтических кабинетов, позволяет проводить мероприятия по профилактике профессионального выгорания сотрудников и поддержания их физического и психологического здоровья, но, к сожалению, данные возможности для педагогов недоступны и не реализуются по неясным причинам.

Искренне верим, что наше исследование поможет определить проблемное поле в профилактике профессионального выгорания в системе образования и обозначить перспективные пути ее развития и совершенствования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) : Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 окт. 2013 г. № 544н // Гарант. – URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 01.12.2022)
2. Абрамовских Н. В. Сущность и особенности социально-педагогической деятельности / Н. В. Абрамовских // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – № 102. – С. 9–15.
3. Адлер А. Наука жить / А. Адлер. – Санкт-Петербург : Питер, 2021. – 240 с.
4. Аракчеева З. В. Профессиональная ответственность как фактор психоэмоционального выгорания педагога / З. В. Аракчеева, С. С. Великанова, И. В. Самарокова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2018. – Т. 9, № 2-2. – С. 29–34.
5. Бажан Т. М. Исследование индивидуально-типологических особенностей личности в связи с синдромом психического выгорания / Т. М. Бажан, А. О. Шоманбаева // Учёные записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2020. – Т. 33, № 1. – С. 39–49.
6. Балева В. В. Факторы, влияющие на профессиональное выгорание педагога / В. В. Балева // Интеграция современных научных исследований в развитие общества : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Кемерово, 28–29 декабря 2016 г. : в 2 т. – Кемерово : Зап.-Сиб. науч. центр, 2016. – С. 201–203.
7. Бойко В. В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении / В. В. Бойко. – Санкт-Петербург, 2009. – 278 с.
8. Бузыкина Ю. С. Эмоциональное выгорание как фактор, влияющий на эффективность профессиональной деятельности педагогов / Ю. С. Бузыкина, Е. Ю. Емелина // Университетское образование (МКУО-2015) : сб. ст. XIX Междунар. науч.-метод. конф., посвящ. 70-летию Победы в Великой Отечественной войне. Пенза, 9–10 апр. 2015 г. : в 2 т. / под ред.: А. Д. Гулякова, Р. М. Печерской. – Пенза : Пензен. гос. ун-т, 2015. – С. 59–60.
9. Бячкова Н. Б. Особенности синдрома эмоционального выгорания педагогов коррекционной школы / Н. Б. Бячкова // Мир педагогики и психологии. – 2020. – № 7(48). – С. 124–133.
10. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – Москва ; Санкт-Петербург : Питер, 2005. – 336 с. – (Серия «Практическая психология»).
11. Вострокнутова Т. Ф. Специфика условий профессиональной деятельности педагога в специальной школе / Т. Ф. Вострокнутова // Вестник Ижевского государственного технического университета. – 2006. – № 4 (32). – С. 85–90.
12. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект в работе / Д. Гоулман ; пер. с англ. А. П. Исаевой. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2020. – 512 с.

13. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман ; пер. с англ. А. П. Исаевой. – 6-е изд. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2018. – 544 с.
14. Еркинбекова М. А. Профессиональное выгорание педагогов / М. А. Еркинбекова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2012. – № 25-2. – С. 233–238.
15. Ермакова Е. В. Изучение синдрома эмоционального выгорания как нарушения ценностно-смысловой сферы личности (теоретический аспект) // Культурно-историческая психология. – 2010. – Т. 6, № 1. – С. 27–39.
16. Зеер Э. Ф. Психология профессиональных деструкций / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. – Москва : Акад. проект, 2005. – 240 с.
17. Ильин Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 438 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
18. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 512 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
19. Ильин Е. П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2013. – 304 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
20. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2013. – 783 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
21. Карнышев А. Д. Психология здоровья : учебник / А. Д. Карнышев. – Москва : РУСАЙНС, 2021. – 296 с.
22. Катков А. Л. Качество психического здоровья, психологические и психотехнологические основы эффективной самоорганизации / А. Л. Катко в// Человек в эпоху перемен. Вызовы настоящего, построение будущего : материалы IV Съезда психотерапевтов, психиатров, психологов и консультантов Сиб. федер. округа. Новосибирск, 3–8 апр. 2015 г. – Новосибирск : Новосиб. гос. техн. ун-т, 2015. – С. 34–56
23. Кутузова Д. А. Организация деятельности и стиль саморегуляции как факторы профессионального выгорания педагога-психолога : специальность 19.00.13 «Психология развития, акмеология» : дис. ... канд. психол. наук / Кутузова Дарья Андреевна. – Москва, 2006. – 213 с.
24. Лапп Е. А. Экспертиза образовательной среды специального (коррекционного) учреждения / Е. А. Лапп, Е. В. Шипилова // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-1. – С. 145–149.
25. Лотарева Т. Ю. Роль социальной поддержки в развитии жизнеспособности профессионалов социальной сферы / Т. Ю. Лотарева // Психологический журнал. – 2017. – Т. 38, № 1. – С. 64–72.
26. Майстренко В. И. Взаимосвязь синдрома эмоционального выгорания и степени удовлетворенности профессиональных потребностей учителей // Психологическая наука и образование. – 2010. – Т. 15, № 1. – С. 21–30.
27. Маленова А. Ю. Профессиональное выгорание и его потенциальные факторы у педагогов образовательных учреждений разного типа / А. Ю. Маленова // Саморегуляция личности в контексте жизнедеятельности : материалы

Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Омск, 5–6 окт. 2017 года / гл. ред. Л. И. Дементий ; отв. ред. А. Ю. Маленова. – Омск : Ом. гос. ун-т им. Ф. М. Достоевского, 2017. – С. 95–97.

28. Маленова А. Ю. Уровень и факторы профессионального выгорания коррекционных педагогов / А. Ю. Маленова, В. Е. Порвина // Омские научные чтения – 2019 : материалы Третьей всерос. науч. конф. Омск, 2–6 дек. 2019 г. – Омск : Ом. гос. ун-т им. Ф. М. Достоевского, 2019. – С. 591–593.

29. Марийчук Е. О. Взаимосвязь профессионального выгорания молодых учителей и педагогов-психологов с социально-психологическими факторами организационной среды / Е. О. Марийчук, Н. Г. Кашеварова, Е. А. Таскина // Европейский журнал социальных наук. – 2018. – № 12-1. – С. 102–112.

30. Марийчук Е. О. Социально-психологические факторы профессионального выгорания молодых специалистов (психологов и педагогов) / Е. О. Марийчук // Международный научный журнал. – 2014. – № 5. – С. 89–94.

31. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – 3-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 352 с.

32. Машин В. А. К вопросу классификации функциональных состояний человека / В. А. Машин // Экспериментальная психология. – 2011. – Т. 4, № 1. – С. 40–56.

33. Мельникова А. А. Профессиональное выгорание педагогов в теоретическом и эмпирическом исследованиях: факторы, динамика, последствия и личностные ресурсы совладания / А. А. Мельникова, Т. И. Короткина // Психологическое здоровье и технологии здоровьесбережения в современной образовательной среде : монография. – Санкт-Петербург : НИЦ АРТ, 2019. – С. 91–109.

34. Мерзлякова Д. Р. Синдром профессионального «выгорания» и метаиндивидуальность педагога / Д. Р. Мерзлякова // Психологическая наука и образование. – 2009. – Т. 14, № 1. – С. 55–61.

35. Миллер Дж. Личные границы. Как их устанавливать и отстаивать / Дж. Миллер, В. Ламберт ; пер. с англ. Е. Петровой ; [науч. ред. К. Пахорукова]. – 3-е изд. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2021. – 272 с.

36. Милушкина Е. А. Кадровое обеспечение системы специального (дефектологического) образования / Е. А. Милушкина, А. А. Стерхов // Мир педагогики и психологии. – 2017. – № 12(17). – С. 6–15.

37. Моногарова И. И. Специфика профессиональной деятельности педагога / И. И. Моногарова, Т. Г. Мороз // Проблемы и перспективы науки и образования : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Санкт-Петербург, 20 апр. 2015 г. – Санкт-Петербург : Ленингр. гос. ун-т им. А. С. Пушкина, 2016. – С. 170–175.

38. Муллова Е. П. Психолого-педагогические условия предупреждения деформации личности педагога / Е. П. Муллова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-4. – С. 290–292.

39. Назарова Ф. Ф. Саморегуляция деятельности как фактор профессионального выгорания педагогов / Ф. Ф. Назарова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. – 2019. – № 3(90). – С. 61–67.

40. Овсяникова Е. А. Психологическая культура личности как фактор предупреждения профессиональной деформации / Е. А. Овсяникова, И. В. Савельева, Н. И. Долженко // Право и современные государства. – 2013. – № 6. – С. 28–33

41. Ожогова Е. Г. Синдром «психического выгорания» как детерминирующий фактор развития ненормативного профессионального кризиса у педагогов / Е. Г. Ожогова // NovaInfo.Ru. – 2017. – Т. 6, № 58. – С. 427–434.

42. Панфилова А. П. Профессиональное выгорание педагога образовательного учреждения как фактор снижения уровня личностно профессионального развития / А. П. Панфилова, Н. И. Пуртова // Менеджмент XXI века. Драйверы социально-экономического развития : сб. науч. ст. по материалам XVI Междунар. науч.-практ. конф. Санкт-Петербург, 22 нояб. 2016 г. / отв. ред. В. Г. Зарубин. – Санкт-Петербург : Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 2016. – С. 180–185.

43. Панчук Е. Ю. Взаимосвязь направленности личности и эмоционального выгорания / Е. Ю. Панчук // Психология в экономике и управлении. – 2010. – № 1 (3). – С. 44–49.

44. Пасько Е. В. Профессиональное выгорание как фактор повышенного уровня конфликтности педагогов / Е. В. Пасько, Ю. О. Пасько // Эффективность личности, группы и организации: проблемы, достижения и перспективы : материалы Всерос. науч.-практ. конф. Ростов-на-Дону – Курск, 21–22 апр. 2017 г. – Ростов-на-Дону ; Курск : Кредо, 2017. – С. 113–115.

45. Петриченко К. А. Профессиональная деформация педагога / К. А. Петриченко // Научный потенциал. – 2021. – № 3(34). – С. 89–92.

46. Платонов Ю. П. Феномен эмоционального выгорания личности: структурно-функциональный анализ / Ю. П. Платонов // Учёные записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2018. – Т. 29, № 1. – С. 7–13.

47. Погорелов Д. Н. Факторы, обуславливающие профессиональное выгорание педагогов в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования / Д. Н. Погорелов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2018. – № 2(35). – С. 78–85.

48. Полунина О. В. Увлеченность работой и профессиональное выгорание: особенности взаимосвязей / О. В. Полунина // Психологический журнал. – 2009. – Т. 30, № 1. – С. 73–85.

49. Попова В. В. Профилактика и преодоление профессиональной деформации специалистов по социальной работе : учеб. пособие / В. В. Попова. – Иркутск : Изд-во ИГУ, 2017. – 102 с.

50. Прилепко Ю. В. Влияние профессионального выгорания на психологическое здоровье педагога / Ю. В. Прилепко // НаукаПарк. – 2015. – № 8(38). – С. 52–56.

51. Пряжников Н. С. Стратегии преодоления синдрома «эмоционального выгорания» в работе педагога / Н. С. Пряжников, Е. Г. Ожогова // Психологическая наука и образование. 2008. – Т. 13, № 2. – С. 87–95.

52. Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 1096 с.
53. Пэйн Р. Эмоции и работа. Теории, исследования и методы применения : пер. с англ. / Р. Пэйн, К. Купер. – Харьков : Гуманит. центр, 2008. – 544 с.
54. Редина Т. В. Эмоциональное выгорание педагогов специальных коррекционных образовательных учреждений / Т. В. Редина // Знание. Понимание. Умение. – 2010. – № 1. – С. 222–227.
55. Российская энциклопедия социальной работы / под общ. ред. Е. И. Холостовой. – Москва : Дашков и К, 2016. – 1032 с.
56. Самойлова И. В. Синдром эмоционального выгорания как форма профессиональной деформации педагогов / И. В. Самойлова // Ямальский вестник. – 2020. – № 1(19). – С. 46–48.
57. Сердюкова О. И. Проблемы и перспективы инклюзивного образования / О. И. Сердюкова // International scientific review of the problems and prospects of modern science and education: Collection of scientific articles XLVII International correspondence scientific and practical conference. Boston, USA, July, 24–25, 2018. – Boston, USA : Problems of Science, 2018. – P. 53–58.
58. Сивко Е. И. Факторы, влияющие на профессиональное выгорание педагогов / Е. И. Сивко, З. К. Каирова // Актуальные вопросы профессионального образования и пути их решения : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. Якутск, 17 апр. 2019 г. – Якутск : Якут. ин-т водного транспорта – филиал Сиб. гос. ун-та водного транспорта, 2019. – С. 186–189.
59. Сидорова Н. В. Профилактика профессионального выгорания педагога как фактор повышения эффективности деятельности образовательной организации / Н. В. Сидорова, В. А. Мельник // Управление качеством образования: от проектирования к практике : материалы Всерос. науч.-практ. конф. преподавателей школ и вузов. Ульяновск, 14–15 дек. 2017 г. – Ульяновск : УлГПУ им. И. Н. Ульянова, 2018. – С. 39–43.
60. Синдром профессионального выгорания / У. Д. Антипина, С. Н. Алексеева, Г. П. Антипин, С. В. Протодяконов // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Медицинские науки. – 2017. – № 1(06). – С. 99–105.
61. Ситникова А. В. Психологические механизмы регуляции психического выгорания педагогов специальных коррекционных образовательных учреждений / А. В. Ситникова, Л. Н. Молчанова // Интегративные тенденции в медицине и образовании. – 2017. – Т. 1-1. – С. 110–113.
62. Сюртукова Е. Ю. Особенности детерминации психического выгорания в педагогических профессиях / Е. Ю. Сюртукова // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19, № 4. – С. 56–59.
63. Феофанов В. Н. Проблемы развития синдрома выгорания педагогов, работающих с детьми с отклонениями в развитии / В. Н. Феофанов // Социальная политика и социология. – 2011. – № 7(73). – С. 289–317.

64. Фромм Э. Искусство слушать / Э. Фромм ; [пер. с англ. А. В. Александровой]. – Москва : Изд-во АСТ, 2019. – 256 с.

65. Харланова Ю. В. Специфика профессиональной деятельности педагога в инклюзивном и гетерогенном образовательном пространстве / Ю. В. Харланова // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. – 2016. – № 4. – С. 169–175.

66. Чеботарева О. В. История становления инклюзивного образования в России / О. В. Чеботарева, В. Н. Куровский // Вестник педагогических наук. – 2021. – № 7. – С. 179–182.

67. Черникова О. В. Особенности профессиональных умений в деятельности педагога / О. В. Черникова // Психологическая наука и образование. – 2005. – Т. 10, № 3. – С. 68–73.

68. Чиксентмихайи М. Бегущий в потоке. Как получать удовольствие от спорта и улучшать результаты / М. Чиксентмихайи, Ф. Латтер, К. Дурансо ; пер. с англ. М. Попова. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2018. – 272 с.

69. Шоманбаева А. О. О проблеме дифференциации синдрома психического выгорания и синдрома хронической усталости / А. О. Шоманбаева, Т. М. Бажан // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2018. – Т. 29, № 1. – С. 133–136.

70. Юрченко Л. Г. Профессиональное выгорание как фактор деструктивного развития личности педагога / Л. Г. Юрченко // Теория и практика измерения и мониторинга компетенций и других латентных переменных в образовании : материалы XXIV Всерос. науч.-практ. конф. Славянск-на-Кубани, 28–29 апр. 2016 г. – Славянск-на-Кубани : Филиал Кубан. гос. ун-та в г. Славянске-на-Кубани, 2016. – С. 168–174.

71. Яковлева Т. В. Факторы профессионального выгорания педагога / Т. В. Яковлева // Формирование здорового образа жизни. Передовой опыт социально-педагогической работы с детьми и семьей : материалы обл. межведомств. науч.-практ. Конф. Коломна, 27 окт. 2016 г. – Коломна : Гос. соц.-гуманит. ун-т, 2016. – С. 187–190.

72. Ярошук И. В. Психология жизнестойкости: обзор теоретических концепций, эмпирических исследований и методик диагностики / И. В. Ярошук // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2020. – Т. 33, № 1. – С. 50–60.

73. Влах Н. И. Модель психологической помощи представителям «помогающих» профессий при эмоциональном выгорании / Н. И. Влах // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. – 2015. – № 4. – С. 24–30. – URL: <http://e.lanbook.com/journal/issue/297002> (дата обращения: 27.11.2022).

74. Дегтярёв А. В. «Эмоциональный интеллект»: становление понятия в психологии / А. В. Дегтярев // Психологическая наука и образование. – 2012. – Т. 4, № 2. – URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n2/53525.shtml (дата обращения: 27.11.2022).

75. Демьянчук Р. В. Психологическая помощь педагогам с признаками эмоционального выгорания: основания и ориентиры / Р. В. Демьянчук // Клини-

ческая и специальная психология. – 2015. – Т. 4, № 4. – С. 12–28. – DOI: 10.17759/cpse.2015040402

76. Деревянченко В. С. Эмоциональный интеллект как фактор преодоления профессионального стресса и выгорания педагогов / В. С. Деревянченко // Вестник Омского университета. Серия: Психология. – 2021. – № 4. – С. 57–66. – DOI: 10.24147/2410-6364.2021.4.57-66

77. Идобаева О. А. Проблема стресса в профессиональной деятельности педагога / О. А. Идобаева, А. И. Подольский // Вестник практической психологии образования. – 2006. – Т. 3, № 4. – С. 51–56. – URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2006/n4/29044.shtml (дата обращения: 02.04.2022).

78. Профессионализация эмпатии и предикторы выгорания помогающих специалистов / Т. Д. Карягина, Н. В. Кухтова, Н. И. Олифирович, Л. Г. Шермазян // Консультативная психология и психотерапия. – 2017. – Т. 25, № 2. – С. 39–58. – DOI: 10.17759/cpp.2017250203

79. Лебедев А. А. Инклюзивное образование в России: история развития, передовой отечественный и зарубежный опыт, стратегия становления в условиях пандемии / А. А. Лебедев // Образование и наука в России: состояние и потенциал развития. – 2020. – № 5. – С. 147–192. – DOI: 10.19181/obrnaukr.2020.7

80. Ловаков А. В. Негативные последствия организационной идентификации работника: роль трудоголизма / А. В. Ловаков // Социальная психология и общество. – 2017. – Т. 8, № 2. – С. 51–66. – DOI: 10.17759/sps.2017080204

81. Лотарева Т. Ю. Влияние стажа работы на жизнеспособность профессионалов социальной сферы / Т. Ю. Лотарева // Социальная психология и общество. – 2016. – Т. 7, № 4. – С. 99–116. – DOI: 10.17759/sps.2016070407

82. Мандель Б. Р. Психология социальной работы. Модульный курс в соответствии с ФГОС : учеб. пособие / Б. Р. Мандель. – Москва : Флинта, 2014. – 302 с. – Загл. с экрана. – URL: <http://e.lanbook.com/book/47052> (дата обращения: 27.11.2022).

83. Мандель Б. Р. Психология стресса : учеб. пособие / Б. Р. Мандель. – Москва : Флинта, 2014. – 252 с. – Загл. с экрана. – URL: <http://e.lanbook.com/book/51882> (дата обращения: 27.11.2022).

84. Матюшкина Е. Я. Профессиональное выгорание и рефлексия специалистов помогающих профессий / Е. Я. Матюшкина, А. А. Кантемирова // Консультативная психология и психотерапия. – 2019. – Т. 27, № 2. – С. 50–68. – DOI: 10.17759/cpp.2019270204 (дата обращения: 27.10.2022).

85. Мельник О. В. Программа психолого-педагогического сопровождения в условиях формирования готовности педагогов к реализации инклюзии / О. В. Мельник // Вестник практической психологии образования. – 2020. – Т. 17, № 4. – С. 68–77. – DOI: 10.17759/bpre.2020170407

86. Мерзлякова Д. Р. Особенности психологического здоровья педагогов с разным уровнем профессионального мастерства в условиях цифровой трансформации образовательного процесса / Д. Р. Мерзлякова // Психолого-педагогические исследования. – 2022. – Т. 14, № 2. – С. 48–63. – DOI: 10.17759/psyedu.2022140204

87. Мерзлякова Д. Р. Отношение к микросоциуму и макросоциуму у педагогов с разным уровнем психического выгорания / Д. Р. Мерзлякова // Психологическая наука и образование. – 2012. – Т. 4, № 4. – URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n4/57088.shtml (дата обращения: 24.11.2022).

88. Молчанова Л. Н. Рефлексивно-смысловая регуляция состояния психического выгорания у педагогов специального коррекционного образовательного учреждения и оценивание ее эффективности / Л. Н. Молчанова, А. А. Кузнецова // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 2(38). – С. 212–228. – DOI: 10.32744/pse.2019.2.16

89. Николаева Е. И. О психологических особенностях педагогов, работающих в обычных и коррекционных классах общеобразовательных школ / Е. И. Николаева, Э. Б. Дунаевская // Вестник практической психологии образования. – 2015. – Т. 12, № 1. – С. 15–22. – URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2015/n1/Nikolaev_Dunaevskaya.shtml (дата обращения: 02.04.2022).

90. Николаева И. А. Ценностное отношение и личностные качества педагога / И. А. Николаева, Ю. И. Зайнулина // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 8, № 1. – С. 11–23. – DOI: 10.17759/psyedu.2016080102

91. О проблемах профессиональной подготовки специалистов социальной сферы для работы с уязвимыми категориями населения / В. В. Рубцов [и др.] // Вестник практической психологии образования. – 2020. – Т. 17, № 2. – С. 8–34. – URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2020/n2/Rubtsov_Alekhina_et_al.shtml (дата обращения: 02.04.2022).

92. Понамарева О. П. Комплексная профилактика профессионального выгорания у педагогов / О. П. Понамарева, Е. П. Конторович, Д. А. Заболотникова // Медицина труда и промышленная экология. – 2018. – № 7. – С. 27–33. – DOI: 10.31089/1026-9428-2018-7-27-33

93. Реан А. А. Позитивно-психологический подход как фактор стимулирования психологического благополучия и редуцирования рисков профессионального выгорания педагога / А. А. Реан, А. А. Ставцев, Р. Г. Кузьмин // Психология человека в образовании. – 2021. – Т. 3, № 4. – С. 461–473. – DOI: 10.33910/2686-9527-2021-3-4-461-473

94. Рыженко С. К. Коррекция психоэмоционального состояния педагогов с помощью метода цветовой терапии и терапии шедеврами искусства // Вестник практической психологии образования. – 2015. – Т. 12, № 1. – С. 73–78. – URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2015/n1/Ryzhenko.shtml (дата обращения: 02.04.2022).

95. Сизикова В. В. Профессиональные стандарты и подготовка кадров для различных уровней социальной работы: к вопросу об адаптации образовательных и профессиональных стандартов / В. В. Сизикова, О. А. Аникеева // Вестник практической психологии образования. – 2020. – Т. 17, № 2. – С. 41–48. – URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2020/n2/Sizikova_Anikeeva.shtml (дата обращения: 02.04.2022).

96. Торкаченко Ю. В. Культура здоровья педагога как условие и возможность реализации здоровьесберегающего поведения в образовательной среде / Ю. В. Торкаченко // Психолого-педагогические исследования. – 2020. – Т. 12, № 4. – С. 19–33. – DOI: 10.17759/psyedu.2020120402

97. Филь Е. В. Авторский психологический тренинг по профилактике психоэмоционального выгорания педагогов «Эмоциональная устойчивость педагога» / Е. В. Филь, Ю. А. Китанова // Наука, инновации, образование: актуальные вопросы и современные аспекты. – Пенза : Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2023. – С. 113–127. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50458615> (дата обращения: 29.07.2023).

98. Фролова Ю. Г. Психология здоровья : учеб. пособие / Ю. Г. Фролова. – Минск : Вышэйшая школа, 2014. – 255 с. – URL: <http://e.lanbook.com/book/65298> (дата обращения: 26.09.2022).

99. Хемати Аламдарлоо Г. Эмоциональное выгорание на работе среди учителей государственных и специальных школ / Г. Хемати Аламдарлоо, С. Моради // Клиническая и специальная психология. – 2021. – Т. 10, № 2. – С. 63–75. – DOI: 10.17759/cpse.2021100205

100. Черкасова М. А. Теоретические подходы к выявлению сущности понятия «профессиональное выгорание» / М. А. Черкасова // Вестник института: преступление, наказание, исправление. – 2011. – № 15. – С. 54–56. – URL: <http://e.lanbook.com/journal/issue/289284> (дата обращения: 23.08.2022).

101. Шемякина О. О. Анализ причин стресса и методы его профилактики / О. О. Шемякина // Психология и право. – 2012. – Т. 2, № 2. – URL: <https://psyjournals.ru/psyandlaw/2012/n2/52061.shtml> (дата обращения: 21.10.2022).

Научное издание

Попова Владлена Владимировна
Решетникова Екатерина Владимировна
Самусикова Екатерина Алексеевна

**ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ВЫГОРАНИЯ СОТРУДНИКОВ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ**

ISBN 978-5-9624-2212-1

Публикуется в авторской редакции
Дизайн обложки: П. О. Ершов

Темплан 2023 г. Поз. 111
Уч.-изд. л. 5,0

ИЗДАТЕЛЬСТВО ИГУ
664082, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 124