Государственное автономное учреждение
дополнительного профессионального образования
Ярославской области
«Институт развития образования»

Развитие кадрового потенциала

Профессиональное выгорание педагога

Учебно-методическое пособие

Ярославль
2024

УДК 371.12, 159.923
ББК 74.6, 88.8
П 841

Печатается по решению
редакционно-издательского
совета ГАУ ДПО ЯО ИРО

Рецензенты:
Терехова Екатерина Владимировна, кандидат психологических наук, руководитель психологической службы МУ ГЦ ППМС, член Федерации психологов-консультантов России;
Захарова Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой дошкольного образования ГАУ ДПО ЯО ИРО.

П 841 **Профессиональное выгорание педагога:** учебно-методическое пособие / под. ред. Н. Н. Посысоева — Ярославль : ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2024. — 64 с. – (Развитие кадрового потенциала)

ISBN 978-5-906776-36-5
ISBN 978-5-907070-97-4

В пособии в систематизированном виде представлены подходы к пониманию профессионального выгорания, как психологического феномена. Рассмотрены механизмы и причины возникновения профессиональной деформации, ключевые вопросы, связанные с профилактикой эмоционального выгорания. Описаны модели оказания психологической помощи в преодолении эмоционального напряжения. Выделены характеристики организационной культуры и образовательной среды, обеспечивающие эмоциональную устойчивость и стабильность. В приложении представлена авторская программа профилактики синдрома эмоционального выгорания, направленного на восстановление механизма саморегуляции для специалистов, работающих с семьями, воспитывающих детей с ОВЗ. Адресовано педагогам, психологам, менеджерам образования слушателям курсов повышения квалификации и профессиональной подготовки, всем, кто интересуется практической психологией.

Посысоев Н. Н., кандидат психологических наук, профессор кафедры инклюзивного образования ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования» — главы 3, 4; Жедунова Л. Г., доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии ЯГПУ им. К. Д. Ушинского — глава 2; Пузырева Л. А., кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии ЯГМУ — глава 1; Лозко С. В., психолог-реабилитолог, директор автономной социально-психологической ассоциации «Жить Интересно» – (Приложение: Программа профилактики синдрома эмоционального выгорания); Отрошко Г. В., старший преподаватель кафедры инклюзивного образования ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования» – глава 5.

УДК 371.12, 159.923
ББК 74.6, 88.8

ISBN 978-5-907070-97-4

© ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2024

Оглавление

Введение 4

Глава 1. Профессиональное выгорание как психологический феномен. Общее представление..... 5

Глава 2. Эмоциональное истощение как феномен контакта 16

Глава 3. Эмоциональное выгорание и профессиональная деформация..... 23

Глава 4. Профессиональное выгорание и организационная культура 32

Глава 5. Особенности профессионального выгорания педагога..... 41

Приложения..... 49

Приложение 1. Программа профилактики синдрома эмоционального выгорания, направленного на восстановление механизма саморегуляции для специалистов, работающих с семьями, воспитывающих детей с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья). 49

Приложение 2. Опросник выявления профессионального выгорания MBI 60

Введение

В настоящее время феномен профессионального выгорания, для проявления которого характерно умственное, эмоциональное и физическое истощение, редукция обязанностей (а в крайнем случае потеря смысла выполняемой работы) в результате продолжительной эмоциональной нагрузки приобретает значительное распространение. Ему подвержены специалисты, чья профессиональная деятельность связана с необходимостью постоянного личностного включения в большое количество эмоционально-значимых контактов, требующих стрессоустойчивости, высокого уровня саморегуляции и самоконтроля при повышенной ответственности за результат.

Наличие профессионального выгорания свидетельствует об истощении психических ресурсов человека и о необходимости реабилитационных мероприятий. Группу риска в этом отношении составляют специалисты «помогающих профессий» – психологи, врачи, социальные работники. Особое место в этом ряду занимают педагоги. Это связано с тем, что условия и содержание педагогической деятельности предполагают высокие требования к личности: профессионализм, коммуникативную компетентность, эмоциональную устойчивость, рефлексивность, психологическую гибкость, креативность, умение работать в условиях инклюзии со сложными категориями учащихся и их родителями. Педагогическая деятельность находится в ситуации постоянного внедрения инноваций и требует от педагога поиска дополнительных внутренних ресурсов для непрерывного обучения, саморазвития и формирования дополнительных компетенций. Основная идея, положенная в основу данного пособия, состоит в комплексном рассмотрении профессионального выгорания как психологического феномена в контексте профессиональной деформации. Профилактика и преодоление профессионального выгорания основана на глубоком понимании механизмов его формирования, адекватной и своевременной диагностике (и самодиагностике), создании психологически комфортной и безопасной организационной среды, а также своевременной и адресной психологической помощи и поддержки.

Глава 1. Профессиональное выгорание как психологический феномен. Общее представление

В настоящее время термин «выгорание» используется достаточно широко при описании и анализе нежелательных, деструктивных изменений, происходящих в контексте осуществления профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий. При этом частое использование этого термина в разных вариантах приводит к некоторой путанице и выхолащиванию психологического содержания, стоящего за этим понятием. В литературных источниках можно встретить такие схожие понятия, как эмоциональное (психическое) выгорание и профессиональное выгорание, иногда они могут употребляться как синонимы. Целесообразно дифференцировать эти понятия для более точного понимания их содержания. *Профессиональное выгорание* возникает в результате длительного стресса и перегрузки на работе. *Эмоциональное выгорание* представляет собой более широкое явление. Эмоциональное выгорание не обязательно связано с работой, оно может быть вызвано стрессовыми ситуациями, вызывающими психологическое истощение при взаимодействии с близкими людьми (друзьями, родственниками, членами семьи).

В настоящее время в психологии нет единого определения профессионального выгорания, однако можно выделить два основных подхода к его описанию. Один из них рассматривает профессиональное выгорание как своеобразный стресс-синдром (К. Маслач, С. Джексон, М. В. Борисова, В. В Мелетичев, С. М. Шингаев и др.). Так, В. В. Мелетичев., С. М. Шингаев. в своей монографии определяют профессиональное выгорание как «синдром, развивающийся на фоне хронического стресса и ведущий к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов человека», который возникает как результат «накопления отрицательных эмоций без соответствующей разрядки или освобождения от них» [5, с.34].

Второй подход исследует *профессиональное выгорание* в контексте профессионального становления личности (Э. Ф. Зеер, Т. Г. Неруш, В. Е. Орел, Ю. П. Поваренков). В рамках данного подхода профессиональное выгорание рассматривается одновременно как:

- динамический процесс, который развивается во времени и характеризуется нарастанием его проявлений;
- одна из форм профессиональных деструкций личности.

Т. Г. Неруш, анализируя современные исследования профессионального выгорания, отмечает его основные свойства как специфические разновидности профессиональных деструкций (В. Е. Орел), такие, как:

1) связь с эмоциональным истощением личности, эмоциональной опустошённостью и усталостью, вызванное собственно работой; 2) деперсонализация личности, проявляющееся в циничном отношении к труду и его объектам; 3) редукция и недооценка своих профессиональных достижений, возникновение чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, акцентуации внимания на неудачах; 4) проявление регресса профессионального развития, затрагивающего личность в целом и оказывающего отрицательное влияние

на эффективность трудовой деятельности; 5) может проявляться как феномен в начале профессионального становления из-за несоответствия между требованиями профессии и притязаниями личности.

В связи с этим, Т. Г. Неруш предлагает следующее определение профессионального выгорания. Профессиональное выгорание – это деструктивные изменения личности, имеющие стадиальный характер, возникающие, развивающиеся и проявляющиеся в процессе её профессионализации как комплекс негативных симптомов, выражающихся в эмоциональном истощении, деперсонализации и редукции профессиональных достижений, приводящие к снижению эффективности профессиональной деятельности и нарушению взаимодействия с другими участниками данного процесса [7, с.85].

Термин *эмоциональное выгорание* впервые ввёл в психологическую практику в 1974 году американский психиатр Х. Дж. Фрейденберг. Этим термином он обозначал *состояние людей, которые чувствуют исчерпание своих эмоциональных ресурсов, находятся в постоянном эмоциональном напряжении, чувствуют постоянную усталость, апатию, раздражительность.* Автор объяснял это состояние необходимостью контактировать с большим количеством людей в рамках выполнения своих профессиональных обязанностей. Эмоциональное выгорание наиболее характерно для людей помогающих профессий, чья деятельность связана с высокой ответственностью и с высоким стрессом – врачи, учителя, психологи, пожарные, полицейские, специалисты кризисных центров, юристы, менеджеры всех уровней и т.п.

В 1976 году вышла статья американского социального психолога Кристины Маслач (Christina Maslach), посвящённая вопросу эмоционального выгорания. Совместно со Сьюзан Е. Джексон они разработали многофакторную теорию эмоционального выгорания. Авторы рассматривают эмоциональное выгорание как синдром, который включает в себя три симптома – эмоциональное истощение, деперсонализация и редукция личных достижений.

- *Эмоциональное истощение* – снижение эмоционального фона, эмоциональная обеднённость, состояние опустошённости и бессилия, нет энергии общаться с другими людьми. По мнению К. Маслач, это главный компонент в эмоциональном выгорании.
- *Деперсонализация* (в рамках данной теории) – отрицательное восприятие других людей, не совсем гуманное отношение к ним, циничное отношение к людям, избегание общения с другими людьми.
- *Редукция профессиональных достижений* – человек чувствует, что не способен справиться с требованиями на работе, обесценивает свои профессиональные достижения, нежелание прикладывать усилия для своего профессионального развития.

В 1981 году К. Маслач и С. Джексон был создан опросник эмоционального выгорания. В России он был адаптирован в 2001 году Н. Е. Водопьяновой [2].

Примечание

В 2019 году Всемирная организация здравоохранения, основываясь на разработках Кристины Маслач, включила профессиональное выгорание в МКБ-11 (Международная классификация болезней 11 пересмотра – международный стандарт для диагностической информации о здоровье) в качестве болезненного состояния, обусловленного профессией.

Е. Перлман и Б. Хартман рассматривают эмоциональное выгорание в контексте профессиональных стрессов. Выгорание проявляется в трёх видах реакций. *Первая группа реакций* – физиологические (физическое истощение), *вторая группа реакций* – аффективно-когнитивные (эмоциональное истощение, неконструктивные чувства, переживания), *третья группа реакций* – поведенческие (сниженная продуктивность, сниженная мотивация, дистанцирование от рабочих обязанностей и т.п.).

Разработанная ими модель эмоционального выгорания включает 4 стадии развития.

Первая стадия – на рабочем месте возникает напряжение и стресс. Причины такого состояния две. Первая – умения и навыки работника недостаточны, чтобы соответствовать субъективно воспринимаемым или реальным требованиям. Вторая причина – работа не соответствует ожиданиям, потребностям и ценностям субъекта труда. У человека возникает внутреннее противоречие, которое запускает процесс выгорания.

Вторая стадия – собственно переживание стресса человеком. Безусловно, не все стрессогенные ситуации вызывают соответствующие переживания. Многое зависит от изначальных ресурсов личности, от статуса личности, от организационных переменных.

Третья стадия – на этой стадии начинаются физиологические, аффективно-когнитивные и поведенческие проявления эмоционального выгорания в индивидуальных вариациях.

Четвёртая стадия – соответственно представляет собой последствия стресса как переживание хронического психологического неблагополучия. Это результат реакции на длительный продолжительный стресс.

Концепция эмоционального выгорания М. Буриша

По мнению М. Буриша, сначала возникают значительные энергетические затраты – следствие экстремально высокой положительной установки на выполнение профессиональной деятельности. В развитии синдрома эмоционального выгорания он выделяет следующие стадии:

Первая стадия – предупреждающая. На этой стадии человек уделяет работе слишком много времени, он проявляет чрезмерную активность на работе, наблюдается отказ от потребностей, не связанных с работой, ограничение социальных контактов. В конце этой стадии отмечается чувство усталости, бессонница, риск несчастных случаев.

Вторая стадия – снижение собственного участия.

Вначале этой стадии человек теряет положительное восприятие коллег, приписывает вину за собственные неудачи другим людям, становится груб и раздражителен по отношению к коллегам. Затем подобное отношение переносится на остальных людей. Отмечается отсутствие эмпатии, цинизм и безразличие. К концу этой стадии появляется нежелание выполнять свои обязанности, опоздания, хочется все время сделать перерыв на работе, возникает переживание, что другие люди используют тебя в собственных целях, зависть.

Третья стадия – начинают активно проявляться эмоциональные реакции.

В настроении отмечается лабильность, апатия, необоснованные страхи, чувство вины. Наряду с этим – обвинение других в своих неудачах, конфликты с окружающими, подозрительность, недостаток толерантности и неспособность к компромиссу.

Четвёртая стадия – поведение становится неадаптивным.

Отмечается отсутствие собственной инициативы, снижается эффективность деятельности и концентрация внимания, невозможность выполнять сложноорганизованные задачи из-за ригидности мышления. Человек начинает избегать контактов, стремится к одиночеству, перестаёт принимать участие в жизни других людей, отказывается от своих хобби.

Пятая стадия – начинает страдать здоровье, снижается иммунитет.

На этой стадии человек может начать прибегать к стимуляторам (кофеин, никотин, алкоголь). Начинаются расстройства пищеварения, боли в сердце, одышка, боли в спине, головные боли, сексуальные проблемы, невозможность расслабиться.

Шестая стадия – чувство бессмысленности жизни, отчаяние и беспомощность, экзистенциальная пустота.

Стадии эмоционального выгорания по Дж. Гринберг

1 стадия – «**медовый месяц».** На этой стадии человек чувствует себя полным сил, энергии, ему нравится заниматься своим делом, трудные задачи на работе вызывают интерес и желание в них разобраться.

2 стадия – «**недостаток топлива**». Появляется усталость, апатия, ощущение, что не хватает сил на дела, которые человек запланировал. Могут появляться мысли, что есть дела интереснее тех, которыми вы занимаетесь сейчас. Очень важно эту стадию не пропустить.

3 стадия – **хронические симптомы**. Человек чувствует постоянную усталость, злость, психическую неустойчивость, может срываться на окружающих его близких людях. Такие симптомы свойственны людям-трудоголикам, которым при этом не нравится то, чем они занимаются.

4 стадия – **кризис.** Человек постоянно болеет, начинает ходить по всем врачам, специалистам, искать причину своих постоянных уже симптомов – головокружение, слабость, головные боли и т.п.

Появляются психосоматические заболевания – язва желудка, сахарный диабет, нейродермит и т.п. Человек ищет ответ на вопрос – «что со мной не так?» и не находит ответ.

5 стадия – «**пробивание стены**». На этой стадии все симптомы переходят в острую форму, у человека появляются суицидальные мысли, ничто не приносит радости, ко всему неприязнь и ненависть. Человек может попасть в больницу, в том числе психиатрическую. Появляется реальная угроза жизни человека.

В. В. Бойко, автор опросника «Синдром эмоционального выгорания», рассматривает выгорание в контексте общего адаптационного синдрома Г. Селье. По мнению автора, эмоциональное выгорание – это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на психотравмирующие воздействия [1, 3].

В. В. Бойко считает, что выгорание можно классифицировать по стадиям, для каждой из которых характерны четыре симптома. Определить, на какой стадии находится человек, можно по разработанному им опроснику.

Стадии профессионального выгорания по В. В. Бойко

1 стадия – стадия напряжения. Ей соответствуют 4 симптома – переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворённость собой, чувство безысходности, тревога и депрессия.

2 стадия – стадия резистентности. Четыре симптома здесь – неадекватность избирательного эмоционального реагирования, эмоционально-нравственная дезориентация, расширение сферы экономии эмоций, редукция профессиональных обязанностей.

3 стадия – стадия истощения: эмоциональный дефицит, эмоциональная отстранённость, личностная отстранённость (деперсонализация), психосоматические и вегетативные проявления. Нервная система ослаблена, общий энергетический тонус низкий.

Бойко В. В. считал, что причины эмоционального выгорания являются совокупностью внешних и внутренних факторов. В следующей главе они будут рассмотрены более подробно.

Н. Е. Водопьянова и Е. С. Старченкова (психологи, адаптировавшие опросник эмоционального выгорания К. Маслач) считают выгорание феноменом личностной деформации, являющимся многомерным конструктом, включающим комплекс отрицательных психологических переживаний, которые связаны с долгосрочными, эмоционально насыщенными и сложными межличностными взаимодействиями с другими людьми. По мнению авторов, выгорание — это «ответ» на долговременные «стрессы межличностных коммуникаций» [2, с. 29].

По мнению Орла В. Е., *профессиональное (эмоциональное) выгорание сложный психофизиологический феномен – это умственное, эмоциональное и физическое истощение в результате продолжительной эмоциональной нагрузки* [13]. Этот синдром проявляется в 5 группах симптомов. В свою очередь, симптомы проявляются на 3 уровнях – индивидуально-психологическом, межличностном, организационном (таблица 1) [6].

Таблица 1

Симптомы и уровни проявления профессионального (эмоционального) выгорания

Симптомы	Индивидуально-психологический уровень	Межличностный уровень	Организационный уровень
Аффективные	Эмоциональные и физические ресурсы на грани полного истощения, депрессивное, мрачное настроение, пессимизм, упадок духа, тревога, страхи, снижение эмоционального контроля, нервозность, чувство вины	Раздражительность, чрезмерная чувствительность к воздействиям социальной среды, чёрствость по отношению к окружающим людям (ученикам, клиентам), вспышки раздражительности и гнева	Ощущение дискомфорта, неудовлетворённость работой.
Когнитивные	Нарушения протекания психических процессов и функций мышления, расстройство памяти, внимания, снижение концентрации внимания, забывание информации, появление ошибок в устной и письменной речи, ригидность и схематичность мышления, как следствие, трудности в работе, затруднение принятия решений, уход в мир грёз	Циничное и негуманное восприятие своих клиентов, представление о себе как о непогрешимой и значимой личности, убеждённость в своей правоте	Отрицательно окрашенное представление о своих коллегах и руководстве, излишне критичное отношение к окружающим людям, что ведёт к агрессивному поведению, например против своих коллег
Поведенческие	Повышение общего уровня возбудимости, неусидчивость, гиперактивность, невозможность сконцентрироваться, импульсивность, прямолинейность, склонность откладывать дело на дру-	Агрессивное поведение по отношению к окружающим, конфликты на работе и дома, тенденция к социальной изоляции, избегание контактов с людьми	Снижение производительности труда, нарушение трудовой дисциплины, преждевременный уход с работы, увеличение пропусков по болезни, ожидание окончания рабочего дня, отсутствие творче-

	гой день; употребление стимуляторов: лекарственных препаратов, кофе, табака, алкоголя – как средство борьбы с хроническим стрессом, но не продуктивный способ, т.к. ведёт к заболеваниям и зависимостям		ской активности, нежелание изменить что-либо в работе, безразличность к профессиональным обязанностям
Мотивационные	Противоречия между романтическим образом профессии и реальностью, что приводит к потере смысла выполняемой работы, её значимости	Потеря интереса к реципиентам, безразличие к их нуждам и нежелание решать их проблемы	Отсутствие желания работать, снижение роли духовных ценностей в профессиональной деятельности, нежелание брать на себя ответственность и инициативу в работе
Физические	Жалобы на физические проявления дистресса: головную боль, мышечные и суставные боли, тики, нарушения сна, сексуальные расстройства, потеря или прибавление веса. Психосоматические заболевания: расстройства сердечно-сосудистой системы и желудочно-кишечного тракта. Физиологические реакции: повышение давления, увеличение уровня холестерина		

Причины и факторы, приводящие к развитию синдрома эмоционального выгорания

А. Н. Сухов выделяет следующие факторы, провоцирующие эмоциональное выгорание: [4].

1. Деятельность, требующая постоянного психоэмоционального напряжения. Сюда можно отнести людей, которые работают активно с людьми (клиенты, коллеги), им приходится постоянно слушать, воспринимать, вникать, быть постоянно во внимании, быстро взвешивать информацию, быстро принимать решения.

2. Деятельность, требующая повышенной самоотдачи, самоконтроля и ответственности. Это работа с больными людьми, инвалидами, стариками, жертвами насилия, людьми с ПТСР. У людей, работающих в напряжённых условиях, очень часто наблюдается соматическая патология и неврозоподобные нарушения.

3. Неблагополучная психологическая атмосфера на рабочем месте. Может быть конфликтный начальник, который открыто оскорбляет, унижает и т.п. Могут наблюдаться и конфликты между сотрудниками.

4. Дестабилизирующие организационные факторы: нечёткая организация труда, отсутствие чётких, понятных требований планирования труда и т.п.

5. Работа с психологически трудным контингентом. Это люди с аномалиями нервной системы, патологиями психического развития, жертвы катастроф, экстремальных жизненных событий, с ограниченными возможностями. Работа с людьми, которые ждут активного сопереживания и соучастия.

Н. Водопьянова и Е. Старченкова в своей работе «Синдром выгорания. Диагностика и профилактика» анализируют взгляды разных авторов на причины эмоционального выгорания и выделяют три группы факторов риска: *социально-психологические, личностные и профессиональные [2].*

1 группа – *социально-психологические факторы*. Сюда относят – сравнение с другими не в свою пользу, оценка других, холодные или негативные отношения с коллегами и подчинёнными, неравенство взаимоотношений, «трудные» клиенты, партнёры, ученики, низкий уровень корпоративной сплочённости и организационной культуры, ролевая неопределённость, перегрузки.

2 группа – *личностные факторы.*

Сюда относят – переживание несправедливости на рабочем месте, социальная незащищённость, отсутствие социальной поддержки, хроническое переживание одиночества, трудоголизм, стремление к власти, неконструктивные копинг-стратегии, мотивация избегания неудач, низкая самооценка, низкая профессиональная мотивация, эмоциональная неустойчивость, нереалистичные ожидания, низкий социальный интеллект.

3 группа – *профессиональные требования*.

Сюда относят – высокая ответственность, неинтересная, нелюбимая работа, очень много ненужной бумажной работы (бюрократизм), необходимость постоянно учиться, саморазвиваться, проявлять творческий подход, искать новые необычные решения (нет готовых ответов), большое количество общения, требуется постоянная адаптация к новым людям, к меняющимся профессиональным ситуациям. Авторы также в своей работе отмечают наличие взаимосвязи показателей синдрома психического выгорания и акцентуаций характера.

В. В. Бойко делит причины эмоционального выгорания на 2 группы факторов [1]. Они представлены в таблице 2.

Таблица 2

Факторы эмоционального выгорания

Внешние	I. условия труда и содержание работы II. социально-психологические факторы: • нечёткая организация и планирование труда; • плохо структурированная информация; • повышенная ответственность за исполняемые функции; • психологически трудный контингент; • неблагополучная психологическая атмосфера
Внутренние	• склонность к эмоциональной ригидности; • интенсивная интериоризация (восприятие и переживание) обстоятельств профессиональной деятельности;

	• слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности; • нравственные дефекты и дезориентация личности

В. Е. Орёл выделяет две группы факторов, влияющих на формирование эмоционального выгорания педагогов, – индивидуальные и организационные [9,10].

Индивидуальные факторы включают в себя социально-демографические (возраст, пол, образование, семейное положение, стаж работы) и личностные (выносливость, локус контроля, самооценка, тревожность, экстраверсия).

Организационные факторы включают в себя условия работы (рабочие перегрузки, нехватка времени, продолжительность рабочего дня), содержание труда (число клиентов, глубина контакта с ними, острота их проблем) и социально-психологические (взаимоотношения в организации, отношение к работнику).

Е. И. Чердымова выделяет три типа факторов в возникновении синдрома эмоционального выгорания у работников социальной сферы: социальный, личностный и фактор среды (организационный) [13]. Автор отмечает, «как правило, ”сгорают”» не изначально равнодушные и безучастные к своей работе и не те, кто в профессиональной деятельности реализует модус социальных достижений или обладания, а наоборот, профессионалы, для которых деятельность изначально значима, сознательно выбрана, предполагает известное эмоциональное отношение, ориентацию на других людей, то есть реализующие модус служения. Сочувствующий, увлекающийся, ориентированный на других, при недостаточной связи с реальностью, неумении оценивать критически неблагоприятные факторы, низкой устойчивости к стрессорам может стать носителем быстро прогрессирующего синдрома «эмоционального выгорания» [13, стр.43].

Выводы по главе

- Эмоциональное выгорание и профессиональное выгорание – соотносимые по содержанию понятия. *Профессиональное выгорание* возникает в результате длительного стресса и перегрузки на работе в контексте реализации профессиональной деятельности. *Эмоциональное выгорание* представляет собой более широкое явление. Эмоциональное выгорание не обязательно связано с работой, оно может быть вызвано стрессовыми ситуациями, вызывающими психологическое истощение при взаимодействии с близкими людьми (друзьями, родственниками, членами семьи) в контексте жизнедеятельности. В то же время эмоциональное выгорание может рассматриваться и в узком значении как синдром профессионального выгорания (эмоциональное истощение).
- В связи с наличием *внешних и внутренних* патогенных факторов, действия которых провоцируют вероятность проявления феноменов профессио-

нального выгорания, его профилактика может быть реализована по двум направлениям:

1. Формирование благоприятной (психологически безопасной, креативной и комфортной) организационной среды.

2. Психологическая помощь (самопомощь) в формировании личностной и эмоциональной устойчивости.

Методики на диагностику эмоционального выгорания:

1. Диагностика уровня эмоционального выгорания (В. В. Бойко).

2.Диагностика эмоционального выгорания (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н. Е. Водопьяновой).

4. Опросник «Экспресс-оценка выгорания» (В. Каппони, Т. Новак).

5. Методика диагностики ценностных ориентаций в карьере «Якоря карьеры» (Э. Шейн, перевод и адаптация В. А. Чикер, В. Э. Винокурова).

6. Методика «Колесо жизненного баланса» (Пол Дж. Майер).

Контрольные вопросы

1. Каким образом соотносятся понятия эмоциональное и профессиональное выгорание?

2. Кем, когда и для кого был введён термин «эмоциональное выгорание»?

3. В чём суть многофакторной теории эмоционального выгорания К. Маслач?

4. Раскройте стадии эмоционального выгорания по Дж. Гринберг.

5.Кто является автором опросника «Синдром эмоционального выгорания»?

6. Раскройте стадии профессионального выгорания по В. В. Бойко

7. Как определяют эмоциональное выгорание Н. Е. Водопьянова и Е. С. Старченкова**?**

8. Какие симптомы эмоционального выгорания по мнению В. Е. Орла?

9. Назовите факторы эмоционального выгорания, предложенные Суховым.

10. Раскройте личностный фактор эмоционального выгорания.

11. Раскройте социальный фактор эмоционального выгорания.

12. Раскройте организационный фактор эмоционального выгорания.

Литература

1. Бойко, В. В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении / В. В. Бойко.– Санкт-Петербург : Питер, 1999. – 99 – 105 с. – Текст : непосредственный.

2. Водопьянова, Н. Е., Старченкова, Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 336 с. – Текст: непосредственный.

3. Диагностика эмоционального выгорания личности (В. В. Бойко) / Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — Москва, Изд-во Института Психотерапии. 2002. С.394-399. – Текст : непосредственный.

4. Ларина, Ю. А. Эмоциональное выгорание. Историко-теоретический аспект / Ю. А. Ларина. – Текст : непосредственный // Вестник магистратуры. – 2018. – № 12-4 (87).

5. Мелетичев, В. В., Шингаев, С. М. Мотивация профессиональной деятельности и профессиональное выгорание педагогов: теория, диагностика, взаимосвязь, профилактика: монография / В. В. Мелетичев, С. М. Шингаев. – Санкт-Петербург : АППО, 2014. 100с. – Текст : непосредситвенный.

6. Наличаева, С. А., Талызенкова, М. Г. Психология профессионального выгорания: учебно-методическое пособие / С. А. Наличаева, М. Г. Талызенкова. – Севастополь: изд-во Филиала МГУ в г. Севастополе, 2012. – 60 с. – Текст : непосредственный.

7. Неруш, Т. Г. Профессиональное выгорание как специфическая форма профессиональных деструкций / Т. Г. Неруш. – Текст : непосредственный // Известия Саратовского ун-та. Серия Философия. Психология. Педагогика. Вып. 3. Саратов, 2012. С. 83-87.

8. Овсяник, Н. В. Психологические факторы эмоционального выгорания педагогов / Н. В. Овсяник. – Текст : непосредственный // Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа. – 2010. – № 3. – С. 76–79.

9. Орёл, В. Е. Синдром психического выгорания личности / В. Е. Орёл. – Москва : ИП РАН, 2005. – С. 58-59. – Текст : непосредственный.

10. Орёл, В. Е. Исследование феномена психического выгорания в отечественной и зарубежной психологии / В. Е. Орёл. – Текст : непосредственный // Проблемы общей и организационной психологии. Ярославль, 1999. С. 76-97

11. Орёл, В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы / Орёл, В. Е. – Текст : непосредственный // Психологический журнал, 2001. Т. 22. № 1. С. 90-101.

12. Орёл, В. Е. Исследование влияния факторов рабочей среды на феномен психического выгорания в профессиях социальной сферы / В. Е. Орёл, А. А. Рукавишников. Текст : непосредственный // Социальная психология XXI век. – 1999. – Т.2. – С. 164-167.

13. : Поваренков, Ю. П. Соотношение конструктивных и деструктивных тенденций развития в процессе профессионального становления личности / Ю. П. Поваренков. – Текст : непосредственный // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Ярославль, 2011. С. 23−32.

14. Чердымова, Е. Н. Синдром эмоционального выгорания специалиста: монография / Е. И. Чердымова, Е. Л. Чернышова, В. Я. Мачнев. – Самара: Изд-во Самарского университета, 2019. – 124 с. – Текст : непосредственный.

15. Щетинина, Н. А. Профессиональное выгорание специалиста: причины, последствия, пути решения / Н. А. Щетинина. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2019. — № 9 (247). — С. 178-181.

Глава 2. Эмоциональное истощение как феномен контакта

Изучение, описание и анализ синдрома *«эмоциональное выгорание»* всеми исследователями традиционно начинается с фиксации *эмоционального истощения человека*. Это свидетельствует о глубине и объёмности метафоры, отражающей суть явления. В самом деле вряд ли найдётся человек, для которого фраза «…он сгорел на работе» останется непонятной. Выдающийся отечественный учёный В. П. Зинченко подчёркивал, что «…обращение к метафоре как бы снимает иллюзию понятности, показывает недостаточность, порой банальность определений…». «Путь к живому понятию, понимаемому как своего рода интеллектуальная материя, лежит через живую метафору». (В. П. Зинченко, 2005).

Эмоциональное истощение – первый уровень трёхуровневой модели эмоционального выгорания (К. Маслач и С. Джексон) описывается совокупностью проявлений «эмоциональной усталости» или «выпотрошенности» от постоянно переживаемого напряжения и стрессовых реакций в процессе работы с людьми. Из самого определения следует, что выгорание возникает в сфере отношений между людьми в условиях постоянного напряжения.

Основные проявления эмоционального истощения многократно описаны в литературе, к ним относятся:

- эмоциональная «тупость»;
- чёрствость в профессиональных и личных отношениях, семейной жизни;
- безразличие;
- усталость;
- пессимизм;
- ощущение беспомощности и безнадёжности;
- агрессивность;
- подозрительность и недоверчивость;
- усиление иррационального беспокойства;
- депрессия;
- чувство неудачи;
- чувство вины и самообвинения;
- повышенная раздражительность, проявляемая в семье и на работе, потеря идеалов и надежд;
- преобладание чувства одиночества;
- апатия;
- падение интереса к жизни.

К первым признакам эмоционального истощения относятся хроническая усталость и раздражительность, причём не столько по отношению к другим людям, сколько по отношению к собственной усталости. По мере развития процесса истощения могут возникать психосоматические симптомы – головная боль, бессонница, артериальная гипертензия, тошнота, ком в горле и пр. Из жизни уходит удовольствие.

Важно отметить, что при вовлечённости в межличностные отношения и наличии психического напряжения не все участники этого процесса выгорают. По яркому замечанию А. М. Пайнс, «чтобы сгореть, необходимо гореть».

Иными словами, существуют определенные внутренние и внешние условия, способствующие и препятствующие эмоциональному истощению. К внутренним условиям относятся определённые личностные характеристики, которые обусловливают способы её взаимодействия с собой и с другими. В самом широком смысле речь идёт о способности к регуляции своих отношений с миром. Внешние условия оцениваются с точки зрения возможности удовлетворения базовых потребностей личности и их ресурсности.

В зарубежных исследованиях подчеркивается продолжительный характер напряжения, предшествующий эмоциональному истощению, отсутствие возможности соотнести его возникновение с конкретным стрессовым событием. «Выгорание» сравнивают с «психологической эрозией» (Этзион Д.), «эрозией человеческой души» (Маслач С. и Лейтер).

Таким образом, эмоциональное истощение является результатом продолжительного стресса средней степени выраженности, что объясняет незаметный для человека характер его формирования. В ситуации острого стресса актуализируются механизмы совладания, обеспечивающие психическую адаптацию (копинг-стратегии).

Копинг-стратегии — это способы совладания со стрессом, некий набор приёмов, которые человек использует в ситуациях психологической угрозы физическому, личностному и социальному благополучию. Понятие объединяет когнитивные, эмоциональные и поведенческие стратегии, которые используются, чтобы совладать со стрессами, и в общем случае с психологическими трудными ситуациями обыденной жизни.

В условиях длительно развивающихся стрессовых воздействий (хронический стресс) психологические ресурсы постепенно истощаются.

Поскольку эмоциональное истощение возникает в сфере общения, то именно в этой сфере возможна его коррекция и профилактика.

Обратимся к пирамиде потребностей, предложенной А. Маслоу, одним из ярких представителей гуманистической психологии. Пирамида – это модель человеческих потребностей, организованных иерархически. А. Маслоу выделил пять уровней организации потребностей человека, подчеркнув при этом, что все потребности не могут быть удовлетворены, особенно потребности более высокого уровня. Принцип иерархической организации предполагает, что удовлетворение одной потребности возможно лишь при удовлетворении другой, более глубинной потребности.

Пять уровней пирамиды потребностей

*Первый уровень***.** Физиологические потребности, удовлетворение которых обеспечивает выживание человека: еда, питьё, сон, кров, одежда, тепло. Эти потребности требуют удовлетворения в первую очередь.

*Второй уровень***.** Потребности в безопасности и защищённости. Как только физиологические потребности человека удовлетворены, на первый план выходят

желание безопасности и уверенности в будущем. Людям важно контролировать свою жизнь, видеть вокруг себя порядок и предсказуемость. В социуме это означает отсутствие прямых угроз жизни и здоровью, защиту от природных катаклизмов, социальную стабильность, финансовую безопасность и прочее.

*Третий уровень***.** Социальные потребности**.** Потребность в любви. А. Маслоу полагал, что после удовлетворения физиологических потребностей и получения безопасности, человек ожидает любви и привязанности со стороны других людей. К этому блоку пирамиды относятся социальные отношения: семейные и родственные связи, дружба, чувство доверия к другим и принятие человека окружающими.

Четвертый уровень. Потребности в уважении и признании. А. Маслоу разделил эти потребности на два вида: самоуважение (чувство собственного достоинства, личные достижения, независимость от других) и стремление к уважению со стороны других. Человек хочет чувствовать себя значимым как в своих глазах, так и в глазах других людей. Самоуважение напрямую связано с чувством уверенности в себе и собственных силах, с принятием себя и собственной ценностью. Уважение со стороны других связано с желанием быть одобренным другими, успешным и оценённым по достоинству.

*Пятый уровень***.** Потребность в самоактуализации. Самоактуализация по Маслоу — это возможность человека заниматься тем, для чего он создан. Музыкант чувствует потребность заниматься музыкой, художник — рисовать, поэт — писать. Если человек хочет быть счастливым, он должен делать то, для чего он появился на свет. Это желание развить свой потенциал — высшая потребность в иерархии Маслоу. При этом автор отмечает, что конкретное поведение, в которое разовьётся эта потребность, варьируется от человека к человеку. У одного это выразится в желании стать идеальным родителем, у другого будет связано со спортивными достижениями, третьему будет в радость творить или изобретать.

Для удовлетворения потребностей любого уровня человек должен вступить в контакт с миром, так как все объекты, служащие этой цели, находятся вне человека. То есть мы вступаем в отношения для удовлетворения своих потребностей, и здоровое развитие предполагает некоторый баланс (равновесие) между тем, что мы вкладываем в отношения и тем, что получаем в них. Для специалистов помогающих профессий характерно делать акцент на полюсе «вкладывания», «отдачи». Приносить пользу, отдавать всего себя делу, детям, животным. В этом случае закономерно встаёт вопрос о том, что ты при этом получаешь для себя? Какие личные потребности удовлетворяются в таком взаимодействии? То есть в чём личностный смысл подобного включения?

Сторонники *ценностно-смыслового подхода к пониманию эмоционального истощения* (А. Лэнгле, 2004, Е. В. Ермакова) считают, что в случае синдрома выгорания человек не переживает персональные ценности в своей деятельности. Согласно А. Лэнгле, он мотивирован не самим делом, которому служит, а побочными целями такими, например, как карьерные устремления, зарплата или социальное принятие. При этом объекты осуществляемой им деятельности по-настоящему его не затрагивают.

Соответственно, для предотвращения выгорания человек должен ответить себе на следующие вопросы (Лэнгле):

- Для чего я это делаю?
- Нравится ли мне то, что я делаю?
- Нравится ли мне только результат или также и процесс?
- Хочу ли я посвятить этому жизнь, то ли это, ради чего я живу?»

Здесь важно вспомнить пирамиду потребностей и в частности тот факт, что при неудовлетворённости потребностей в безопасности, принятии, уважении возникает внутренний конфликт между значимостью осуществляемой деятельности и нарастающим внутренним напряжением. Напряжение поддерживается в большинстве случаев установкой на недопустимость предъявления негативных чувств, особенно в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Негативные чувства: злость, обида, страх, унижение, презрение – часто называют плохими в силу того, что их переживать и принимать тяжело, больно, неприятно. Есть и хорошие чувства: радость, удовольствие, счастье, интерес, любовь, переживать и принимать которые приятно, тепло. «Однако и здесь, – пишет известный отечественный психотерапевт В. Дубинская, – все не так просто. Обычно в нашем опыте рядом с любовью может присутствовать обида, рядом с радостью – стыд, рядом с удовольствием – наказание. Уж лучше эти чувства тоже не испытывать» (В. Дубинская, 2011). В то же время появление чувства означает нашу «затронутость» тем или иным событием или фактом и предполагает распознавание чувства и его проживание. Это здоровый процесс, который позволяет человеку быть «живым», откликающимся, способным к саморегуляции. Отказ от чувствования или строгий контроль над проявлением чувств приводит к сильному внутреннему напряжению и эмоциональным срывам.

Таким образом, основными мишенями приложения профессиональных усилий психологов могут быть ценностно-смысловая и эмоциональная сферы личности. В работе со смыслами важным является осознание феномена смещения смыслов на цели и восстановление персональных смыслов деятельности. Приоритетным в эмоциональной сфере в контексте обсуждаемой проблематики является формирование опыта распознавания, проживания и экологичного предъявления эмоций и чувств.

Одной из наиболее оптимальных форм психологической работы в данном случае может выступать тренинг по формированию эмоционально интеллекта.

Пример из практики

При организации психологического тренинга в качестве рабочего теоретического конструкта использовалась модель эмоционального интеллекта, предложенная Дж. Мейером, П. Соловеем и Д. Карузо (Mayer, Salovey, Caruso, 2000). Эмоциональный интеллект рассматривается данными авторами как способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях: определять значение эмоций, использовать эмоциональную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений. Иерархическая структура эмоционального интеллекта включает в себя четыре компонента:

1. Восприятие, оценка и выражение эмоций или же идентификация эмоций.

2. Использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности.

3. Понимание и анализ эмоций.

4. Сознательное управление эмоциями для личностного роста и улучшения межличностных отношений.

В современной обновлённой модели (Mayer, David, Salovey, 2016) авторы рассматривают эмоциональный интеллект как ресурс личности, как фактор когнитивных способностей второго порядка, как когнитивную способность обрабатывать эмоциональную информацию, т.е. говорят о метакогнитивной природе эмоционального интеллекта. Программа тренинга была направлена на формирование компетенций в рамках каждого из четырёх компонентов.

Наш опыт работы по проведению психологических тренингов для педагогов и психологов, а также анализ причин их эмоционального истощения, вызванных необходимостью взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии, позволяет выделить ряд дополнительных специфических сложностей, требующих актуализации внутренних личностных ресурсов.

В качестве барьеров, затрудняющих полноценный контакт, могут выступать проективные установки и интроективные представления самого педагога, предопределяющие изначальное отношение к ребёнку с инвалидностью, образ которого включает в себя целый ряд характеристик, вызывающих амбивалентные чувства: симпатию, сочувствие, восхищение, с одной стороны, непринятие, отторжение, страх и тревогу – с другой.

Следует отметить также склонность педагогов занимать по отношению к ребёнку с ограниченными возможностями здоровья позицию спасателя, выстраивая взаимодействие, напоминающее по содержанию детско-родительские отношения с элементами опекающей или потворствующей гиперпротекции. Этому может способствовать убеждение, что «здоровый человек, конечно же, лучше знает, в какой именно помощи нуждается человек с физическими и психическими ограничениями». Вполне вероятно, что за таким убеждением скрывается бессознательное чувство превосходства и маскируемое пренебрежение к истинным потребностям самого ребёнка. Нередко чужое несчастье (инвалидность, болезнь) провоцирует у педагогов появление чувства вины невротического характера из-за того, что сам он так непоправимо здоров, что своё физическое или психическое здоровье рассматривается как барьер, препятствующий конгруэнтному диалогу. В этом случае педагог, психолог рискуют утратить профессиональную позицию, попадая в зону собственной психологической беспомощности и травматизации, обусловленной, по всей вероятности, личной историей. *Очевидно, что в данном случае опора на эмоциональный интеллект позволяет точно выстраивать в контакте оптимальную профессиональную дистанцию, позволяющую избежать риска демонстрации вымученного оптимизма и излишнего эмоционального сочувствия.*

Психологическая работа (в формате индивидуального или группового консультирования) может быть направлена на формирование следующих способностей:

1. Способность чувствовать себя комфортно в ситуациях вынужденного ожидания, растянутой паузы, не вмешиваясь во внутреннюю работу сознания ребёнка, так как у детей с нарушением развития специфический ритм жизнепроживания и взаимодействия. Этот ритм может показаться здоровому человеку замедленным, рваным, вязким, судорожным. И было бы большой ошибкой из-за нетерпения или внутреннего раздражения брать на себя выполнение за ребёнка каких-то действий и операций.

2. Способность быть эмоционально устойчивым в ситуации эмоциональной нестабильности и ситуативного отвержения. Речь идёт о способности педагога быть в контакте с ребёнком, находящимся в интенсивных эмоционально-заряженных состояниях (страх, гнев, обида, стыд, вина), не боясь оказаться персонифицированной частью социума, к которому предъявляются претензии и упрёки за трагедию жизни.

3. *Способность к самопредъявлению*. Установление доверительных отношений, неизбежно способствующих предполать способность педагога делиться собственными переживаниями по поводу ситуаций, требующих совладания с чувством беспомощности, вины, обиды, стыда и агрессии. Речь идёт о готовности обсуждать сложные экзистенциально-значимые темы: смерть, смысл жизни, свобода, ответственность, одиночество, любовь, дружба на языке, понятном ребёнку. Готовность продолжать взаимодействие в ситуации неопределённости предполагает наличие способности мобилизации к той самой сензитивности личности, о которой писал Дж. Бьюдженталь.

4. Способность к выявлению минимальных позитивных изменений.

Выводы по главе

1. Основными мишенями приложения профессиональных усилий психологов в работе по профилактике эмоционального истощения и восстановлению ресурсов являются ценностно-смысловая и эмоциональная сферы личности. Приоритетным в эмоциональной сфере в контексте обсуждаемой проблематики является формирование опыта распознавания, проживания и экологичного предъявления эмоций и чувств.

2. Эмоциональное истощение является результатом продолжительного стресса средней степени выраженности, что объясняет незаметный для человека характер его формирования. В ситуации острого стресса актуализируются механизмы совладания, обеспечивающие психическую адаптацию (копинг-стратегии).

3. Одной из наиболее оптимальных форм психологической работы в данном случае может выступать тренинг по формированию эмоционально интеллекта.

Контрольные вопросы

1. Как соотносятся понятия «Эмоциональное выгорание» и «эмоциональное истощение»?
2. Дайте определение «копинг-механизмов».
3. Какой принцип лежит в основе пирамиды потребностей А. Маслоу?
4. С чем связана постепенность в развитии эмоционального истощения?
5. Каково содержание психологической работы с эмоциональным истощением?
6. Что означает быть «живым» в контакте?

Литература к главе

1. Дубинская, В. О. чувствах в психотерапии Сепарация. / В. О. Дубинская. – Москва, 2011. – Текст : непосредственный.
2. Ермакова, Е. В. Ценностно-смысловая сфера личности и синдром психического выгорания. / Е. В. Ермакова. – Текст : непосредственный // Материалы XIV Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов-2007». Секция «Психология». – Москва, 2007.
3. Ермакова, Е. В. Изучение синдрома эмоционального выгорания как нарушения ценностно-смысловой сферы личности (теоретический аспект) / Е. В. Ермакова. – Текст : непосредственный // Культурно-историческая психология, 2010, № 1.
4. Зинченко, В. П. Порождение и метаморфозы смысла: от метафоры к метаформе / В. П. Зинченко. – Текст : непосредственный // Культурно-историческая психология. 2007. № 3.
5. Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – Москва, 1999. – Текст : непосредственный.
6. Орел, В. Е. Синдром психического выгорания личности / В. Е. Орёл. – Москва, 2006. – Текст : непосредственный.
7. Сергиенко, Е. А., Ветрова, И. И. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (VSCEIT v.2.0) русскоязычная версия. – Москва, 2010. – Текст : непосредственный.

Глава 3. Эмоциональное выгорание и профессиональная деформация

Эмоциональное выгорание можно рассматривать как проявление профессиональной деформации специалистов, чьи профессиональные обязанности предполагают включение в большое количество межличностных контактов. Известный отечественный психолог Е. А. Климов, подчеркивая особенность педагогической деятельности, отмечает, что профессия педагога относится одновременно к типу преобразующих и управляющих профессий, повышая вероятность профессиональной деформации и профессионального выгорания в силу высокого эмоционального напряжения.

Профессиональная деформация определяется как комплекс накопившихся за время изменений личности, сформированных структурой и содержанием профессиональной деятельности. Эти изменения начинают негативно влиять на продуктивность труда, взаимодействие с другими участниками деловой коммуникации, а также на развитие самой личности. Иными словами, профессиональная деформация обусловлена тем, что выработанные в рамках деятельности стереотипы, установки, способы интерпретации полученной информации, позиция по отношению к другим людям становятся ригидными, некритичными и начинают переноситься на остальные сферы жизни. А. А. Завьялова отмечает, что с социологической точки зрения профессиональная деформация — привычка накладывать профессиональный образ мышления, навыки на сферы жизнедеятельности, изначально не связанные с профессией.

Профессиональная деформация специалистов помогающих профессий как психологический феномен, влияющий на эффективность деятельности и активно исследуемый в последние годы, выделяет уровни и формы проявления, изучает способы коррекции и профилактики (С. П. Безносов, В. В. Бойко, М. В. Борисова, А. К. Маркова, Э. Э. Симанюк, Е. В. Иванова, Н. Б. Москвина, И. В. Пахомов. Э. Ф. Зеер, О. М. Доценко и др.).

Как проявляется профессиональная деформация

Э. Ф. Зеер, автор отечественной концепции профессионального становления личности, указывая на актуальность проблемы профессиональных деформаций, подчёркивая неизбежность профессиональной деформации, отмечает, что каждая профессия имеет свой ансамбль деформаций. Структурируя проявления профессиональных деформаций, он выделяет *несколько видов деформаций:*

1. *Обще-профессиональные деформации* (прослеживаются у большинства работников со стажем). При этом степень их выраженности различна. Деформации делают работников узнаваемыми, похожими. Например, у врачей это синдром «сострадательной усталости» (эмоциональная индифферентность к страданиям больных), у работников правоохранительных органов – синдром «асоциальной перцепции» (каждый гражданин воспринимается как потенциальный нарушитель), у руководителей – синдром «вседозволенности» (наруше-

ние профессиональных и этических норм, стремление манипулировать профессиональной жизнью подчинённых).

2. *Специальные профессиональные деформации* (возникают при специализации; каждая специальность в рамках любой профессии имеет свой качественный и количественный состав деформаций). Например, у следователя – правовая подозрительность, у оперативного работника – актуальная агрессивность, у адвоката – профессиональная изворотливость, у прокурора – обвинительность, у терапевтов – постановка угрожающих диагнозов, у хирургов – циничность, у медицинских сестёр – чёрствость и равнодушие.

3. *Профессионально-типологические деформации*, обусловленные наложением индивидуально-психологических особенностей личности (темперамента, способностей, характера) на психологическую структуру деятельности. В результате складываются такие профессионально и личностно обусловленные комплексы: • деформации профессиональной направленности личности: искажение мотивации деятельности («сдвиг мотива на цель»), перестройка ценностных ориентаций, пессимизм, скептическое отношение к новичкам и нововведениям; • деформации, развивающиеся на основе организаторских, коммуникативных, интеллектуальных и др. способностей: комплекс превосходства, гипертрофированный уровень притязаний, завышенная самооценка, психологическая герметизация, нарциссизм; • деформации, обусловленные чертами характера: ролевая экспансия, властолюбие, «должностная интервенция», доминантность, индифферентность.

4. *Индивидуализированные деформации*, обусловленные особенностями работников различных профессий. Чрезмерное развитие отдельных профессионально важных качеств (в результате многолетней профессиональной деятельности, психологического сращивания личности и профессии) приводит к возникновению таких сверхкачеств или акцентуаций как сверхответственность, суперчестность, гиперактивность, трудовой фанатизм, профессиональный энтузиазм и пр. «Данные деформации можно назвать «профессиональным кретинизмом» (Зеер, 2003; С. 205-207).

Профессиональная деформация возникает в процессе различной трудовой деятельности, если у субъекта доминируют психические состояния динамического рассогласования (непродуктивный стресс, сильное утомление и др.), а деятельность выполняется в сложных (особых и экстремальных) условиях. Профессиональная деформация, если её не компенсировать, может привести к обширному ряду профессиональных заболеваний. Профессиональная деформация проявляется в когнитивном искажении, психологической дезориентации субъекта, её связывают также с действием иррациональных способов психологической защиты от стрессоров профессиональной деятельности и психологических особенностей субъекта [1]. Выделяются следующие виды профессиональной деформации: общая профессиональная деформация; специальная профессиональная деформация.

Симптомы профессиональной деформация педагогов

А. В. Логинова выделяет ряд профессиональных деформаций педагогов, связанных в большей степени с личностными качествами, которые начинают проявлятся как в повседневных межличностных контактах, так и в профессиональном взаимодействии:

1. доминантность;
2. педагогическая агрессия;
3. социальное лицемерие;
4. педагогическая индифферентность;
5. неадекватная самооценка;
6. информационная пассивность;
7. консерватизм;
8. авторитарность;
9. монологизм;
10. формализм;
11. демонстративность.

Говоря о профилактике профессиональной деформации, А. В. Логинова отмечает, что необходима своевременная диагностика и разработка стратегии преодоления профессиональной деструкции. Некоторые особенности и явления профессиональной деформации, стереотипы, поведение и оценки могут быть предотвращены путём их осознавания, понимания, делая их видимыми общественности в ходе различных дискуссий, публичных обсуждений, самоанализа собственной деятельности. Н. Ю. Москвина выделяет следующие симптомы профессиональной деформации у педагогов. К ним относятся:

1. Искусственное выискивание ошибок в работе учеников.
2. Оценивание всего и всех.
3. Низкая самокритичность.
4. Нетерпимость к чужому мнению.
5. Назидательный, поучительный стиль общения.
6. Личностные изменения (властность, безэмоциональность, жёсткость).

Стигматизация как проявление профессиональной деформации

У педагогов (в том числе у педагогов, работающих с детьми с нарушениями физического и психического развития в условиях инклюзии) одним из признаков профессиональной деформации может быть проявление такого феномена как ***стигматизация*** (навешивание ярлыков. Стигма (stigma – лат.)) означает «признак», «клеймо позора». И́рвинг Го́фман (англ. Erving Goffman), знаменитый американский социолог, социальный психолог канадского происхождения, определил стигматизацию как предвзятое, негативное отношение к отдельному человеку или группе людей, связанное с наличием у него/ них каких-либо особых свойств или признаков, где стигма трактуется как особенность человека, «значительно дискредитирующая» его в глазах окружающих.

Л. П. Тушинцева, иллюстрируя проявление феномена стигматизации в образовательных учреждениях, подчёркивает, что её вероятность заложена в самой системе оценивания ребёнка по уровню успеваемости, позволяющей в самом общем виде «навешивание ярлыков» на учащихся, касающихся в первую очередь характеристик их личности в связи с учёбой и поведением («двоечник», «неудачник», «дурак» и т.д.). («А, Иванов – это тот двоечник, так он тупой, дурак»).

С. Н Ениколопов, говоря о влиянии стигматизации на психическое здоровье, подчёркивает, что достаточно часто стигматизации подвергаются люди с нарушениями психологического или физического развития. Так, например, психическое заболевание воспринимается как что-то пугающее, постыдное, нереальное, надуманное и неизлечимое; психически больные характеризуются как опасные, непредсказуемые, ненадёжные, нестабильные, ленивые, слабые, никчёмные и/или беспомощные.

Одним из главных психологических механизмов стигматизации, описываемый практически всеми авторами, является проекция: приписывание другому (или группе других) черт, отвергаемых человеком (или референтной группой) в себе.

Профессиональная деформация у психологов, ведущая к выгоранию, может проявляться в виде таких искажениях в рамках професиональной коммуникации, как *синдром спасателя и синдром самозванца*. Поговорим об этом подробнее.

Синдром спасателя впервые был выявлен в 1968 году знаменитым психотерапевтом, доктором медицины, учеником основателя транзактного анализа Эрика Берна, Стивеном Карпманам, который описал модель транзакций между людьми, выделив три роли, которые люди могут занимать в разных жизненных ситуациях: Жертва, Преследователь и Спасатель. Речь идёт о модели, широко используемой в психологическом консультировании и психотерапии для интерпретации и анализа манипуляций в общении, например, треугольник Карпмана (англ. Karpman drama triangle).

- Преследователь, или Агрессор, пытается контролировать, обвинять других и угрожать им.
- Жертва считает, что находится под влиянием человека или ситуации, не берёт ответственность за происходящее, потому что думает, что не может ничего изменить.
- Спасатель стремится помогать Жертве или Агрессору, но его действиями движет не столько забота о ближних, сколько желание самоутвердиться, почувствовать себя полноценно и значимо. В итоге Спасатель взваливает на себя чужую ответственность, забывая о собственных нуждах, и при этом не решает проблему другого человека.

Например, синдром спасателя проявляется у психологов как навязчивое стремление оказывать психологическую помощь («причинять добро») окружающим его людям, даже если они не испытывают в этом потребность, стремление что-то сделать вместо человека, ослабляя и «инвалидизируя его». Негативным последствием проявления такого синдрома является снижение эффектив-

ности психологической работы, поскольку её результатом становится не личностный рост клиента (повышение саморегуляции и личностной зрелости), а подкрепление инфантильности, беспомощности и зависимости от другого. Для самого психолога эта ситуация чревата эмоциональным выгоранием, так, принятие на себя полной ответственности за решение жизненных проблем другого человека, требует постоянной актуализации всех ресурсов и приводит к истощению и разочарованию.

Важно отметить, что этот синдром может быть как приобретённым в ходе профессиональной деятельности феноменом, так и особенностью личности, сформированной в раннем детстве. Этому способствуют такие отношения со значимым взрослым, в которых человек должен постоянно демонстрировать готовность к отказу от себя в пользу другого, пренебрегая своими потребностями и желаниями, надеясь получить в награду признание и любовь матери. Забота о себе, отстаивание своих границ и потребностей оценивается матерью как «плохое поведение» и наказывается осуждением, критикой или высмеиванием, или отвержением. Иными словами, корни «синдрома спасателя» находятся в раннем детстве, когда ребёнок растёт в ситуации условного принятия (меня будут любить только при условии, если я это заслужил).

Психологическая работа с синдромом спасателя предполагает прохождение личной терапии в контакте с профессиональным психологом и должна быть направлена на выделении самого себя как объекта и субъекта заботы. (Образно говоря, разрешить себе внести самого себя в список тех людей, о ком нужно заботиться).

Примечание

На формирование синдрома спасателя может влиять мифология семьи, которая характеризует довольно глубокие пласты семейных систем. Известный отечественный семейный психотерапевт А. Я. Варга определяет семейный миф как сложное семейное знание о себе. Миф актуализируется в кризисные моменты (социальные перемены, приход нового человека в семью, и формируется в течение 3-4 поколений). Семейный миф – это форма описания семейной идентичности, некая формообразующая и объединяющая всех членов семьи идеология. Это знание, разделяемое всеми членами семейной системы и отвечающее на вопрос: "Кто мы?". Варианты мифов: «Мы — семья героев», «Мы — дружная семья», «Мы семья выживальщиков», «Мы — семья спасателей», А. Варга отмечает, что члены семьи видят и интерпретируют реальность в категориях мифа. Содержание семейного мифа определяет логику поступков. Например, люди, живущие по правилам мифа «Мы — семья спасателей», могут выбирать себе в партнёры именно тех, кто демонстрирует «инвалидное» поведение.

Синдром самозванца

Первыми это явление в 1978 году описали психотерапевты Полин Роуз Кланс и Сюзанна Имс в статье «Феномен самозванца среди успешных женщин». «The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention». Они же сформулировали термин «синдром самозванца», который описывает феномен, при котором успешные люди испытывают негативные ощущения от собственных достижений, как будто их работа незаслуженно

получает высокую оценку, а успех является лишь следствием удачного стечения обстоятельств. Если вначале данный феномен приписывался только женщинам, позже выяснилось, что он может быть характерен и для мужчин. Авторы отмечают, что люди, для которых характерен данный синдром, как правило, в детстве имели брата, или сестру, или другого родственника, которого в семье считали очень умным. Ребёнок рос в семье, где постоянно подчёркивалось, что он никогда не сможет доказать, что может быть таким же умным, как её/его братья и сестры, независимо от того, чего он на самом деле достигает в интеллектуальном плане. Авторы предложили описывать данное явление через три отличительные черты:

1) вера, что он/она обманул других;

2) страх разоблачения;

3) невозможность приписывать собственные успехи своим качествам, навыкам и компетенциям.

Для человека с синдромом самозванца характерен набор убеждений о случайности успеха и собственной некомпетентности. Достижения обесцениваются, а поражения присваиваются.

Л. И. Булгакова, исследуя историю возникновения термина и обобщая основные концепции, объясняющие данный феномен, отмечает, что в научной литературе в настоящий момент существует две точки зрения на то, как следует определять «синдром самозванца». С одной стороны, предлагается рассматривать это явления как личностную особенность, которая может проявляться в большей или меньшей степени и которая была сформирована в детстве под влиянием определённых обстоятельств. С другой стороны, часть исследователей говорят о «синдроме самозванца» как об аффективном состоянии, в котором в определённый момент времени может оказаться каждый.

Таким образом, синдром самозванца обычно проявляется в профессиональной деятельности и ведёт к постоянному обесцениванию результатов своей деятельности. Такое обесценивание порождает целый ряд сложных переживаний, включающих в себя тревогу, страх «разоблачения» и обнаружения своей беспомощности при столкновении с затруднениями профессионального характера («никакой я не психолог», «я плохой педагог», «я боюсь столкнуться с ситуацией, когда приходящий на консультацию человек может обнаружить мою беспомощность и некомпетентность»). Всё это сильно снижает уровень эмоциональной устойчивости и приводит к профессиональному выгоранию. Возникает потребность в постоянном оценивании и сравнивании себя с другими. Трудности с тем, чтобы присвоить себе собственный успех и адекватно относиться к позитивной обратной связи от клиента. Помимо негативного эмоционального состояния, возникает когнитивное искажение, суть которого состоит в неадекватном оценивании и восприятии содержания терапевтического или педагогического процесса. Чаще всего синдром «самозванца», проявляется при столкновении с задачами, подразумевающими оценивание.

Для осознавания у себя перечисленных синдромов, проработки внутренних конфликтов, получения основания для выбора и освоения иных (не ведущих к выгоранию) способов контакта, традиционно используются такие виды ока-

зания психологической помощи, как индивидуальное и групповое консультирование, групповая и индивидуальная супервизия. В данном случае речь идёт о супервизии особого рода, не экспертного характера, указывающая на дефициты, а поддерживающего характера, позволяющая восстанавливать профессиональную и личностную устойчивость, освобождение от невротического обесценивания своего вклада в результаты деятельности. Она не должна провоцировать разрушительный невротический самоанализ, предполагающий переживание чувства вины, стыда и собственной никчемности.

Термин «*супервизия*» происходит от лат. *supervidere* — «обозревать сверху», слово «супервизия» первоначально возникает в области индустрии в англо-американских странах, где оно обозначало контроль за правильным изготовлением промышленных деталей, позже это понятие было перенесено на область социальной активности и связано с другими функциями, в том числе педагогического и психологического характера. С*упервизия — это специально организованный процесс взаимодействия (диалога) супервизора и супервизируемого, в рамках которого происходит выявление профессиональных и личностных затруднений при совместном анализе сложного случая из практики.*

В целом любая супервизия разворачивается как динамический процесс и включает в себя определённые этапы взаимодействия супервизора и супервизируемого**.**

1 этап. Определение запроса на супервизию.

2 этап. Демонстрация работы.

Вариант 1. Очная супервизия (показ работы).

Вариант 2. Заочная супервизия. Реконструкция ситуации в форме рассказывания о ситуации затруднений и своих переживаниях.

3 этап. Обратная связь от супервизора.

4 этап. Подведение итогов.

(Более подробно о супервизии как особом виде консультирования написано в учебно-методическом пособии «Основы психологического консультирования» Н. Н. Посысоев, Л. Г. Жедунова, Л. А. Пузырева. ГАУ ДПО ЯО. Ярославль. 2023).

Пример из нашей практики психологической работы с синдромом спасателя с использованием методов гештальт-терапиии и психодрамы в контексте группового тренинга с педагогами образовательных организаций.

Одна из участниц нашей группы выразила желание разобраться со своей ситуацией на работе и связанными с ней нарастающим эмоциональным напряжением, дискомфортом и усталостью. Она уже начинает задумываться о смене деятельности, хотя работа с детьми ей нравится. Выясняется, что она перегружена большим количеством обязанностей, которые беспрекословно берёт на себя по просьбе руководителя и своих коллег по работе (написать отчёт, подменить на уроке, помочь с уборкой класса и т.п.) Причём это не входит в круг её обязанностей, но она соглашается на все просьбы. На вопрос психолога, ведущего группу: «Что заставляет тебя это делать и что мешает отказаться от лишнего, обозначая свои границы?», участница ответила, что это не приходило

ей в голову, она всегда готова помогать, иначе обидит человека и будет чувствовать себя «плохой». Ей был предложен эксперимент, предполагающий моделирование сложившейся ситуации, но с условием, что эта ситуация специально будет доведена до «абсурда», что позволит исследовать, до какой степени она может выдерживать «давление среды». Участники группы, окружив её плотным кольцом, стали обращаться к ней с разными просьбами, подкрепляя их передачей какого-либо предмета, находящегося в комнате. «Подержи, возьми, помоги, освободи». Несколько человек из группы, следуя логике эксперимента, попросили дать им возможность забраться на спину для отдыха, посидеть на шее. Она вначале покорно принимала предметы. В конце концов, когда количество предметов стало настолько большим, что их стало невозможно удержать в руках, а кольцо вокруг участницы сжалось до предела, она остановилась, её состояние изменилось (растерянность сменилась удивлением). Затем она стала сбрасывать с себя навязанные ей вещи, часть передавала обратно, одну вещь оставила себе, раздвинула круг, освобождая себе место. Комментируя полученный опыт, участница сказала следующее: «До какого абсурда, оказывается, я могла бы дойти! И какое я получила удовольствие, когда говорила: «Нет, это я не беру». Таким образом, данный фрагмент иллюстрирует возможности психологического моделирования (эксперимента) в тренинговой группе, направленной на осознавание человеком своих границ, защите своего пространства и новых способах организации ситуации с учётом своих потребностей.

Контрольные вопросы

1. В каких симптомах проявляется профессиональная деформация?
2. Каким образом соотносятся понятия эмоциональное выгорание и профессиональная деформация, выгорание?
3. Кто их психологов впервые выявил и описал синдром спасателя?
4. Какие существует точки зрения на то, как следует определять «синдром самозванца»?
5. Каким образом проявляется феномен стигматизации в образовательных учреждениях?
6. Приведите примеры профессиональной деформации у представителей разных профессий (врача, психолога, педагога, юриста).
7. Какие виды профессиональных деформаций выделяет Э. Ф. Зеер?

Литература к разделу «Профессиональная деформация»

1. Безносов, С. П. Профессиональная деформация личности / С. П. Безносов. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – Текст : непосредственный.
2. Маркова, А. К. Психология профессионализма / Маркова, А. К – Москва : Знание, 1996. – Текст : непосредственный.

3. Зборовский, Г. Е., Амбарова П. А. Стигматизация в образовании: от Ирвина Гоффмана до наших дней / Г. Е. Зборовский, П. А. Амбарова. – Текст : непосредственный // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. 2022. № 4.

4. Goffman E. Stigma: Notes on the management of spoiled identity. New York: Simon and Schuster, 1986. 181 p

5. Константинов, В. В. Профессиональная деформация личности: учебное пособие для вузов / В. В. Константинов. – 2-е изд., испр. и доп. Москва: Юрайт, 2020. 186 с.2. – Текст : непосредственный.

6. Профилактика профессиональных деформаций в системе социальной работы: учебное пособие для среднего профессионального образования / М. В. Воронцова [и др.]; под редакцией М. В. Воронцовой. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Юрайт, 2023. 244 с.3. – Текст : непосредственный.

7. Москвина, Н. Б. Классное руководство: профилактика профессиональных деформаций учителя: учебное пособие для среднего профессионального образования / Н. Б. Москвина. – 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Юрайт, 2023. 218 с.4. – Текст : непосредственный.

8. Москвина, Н. Б. Личностно-профессиональные деформации педагогов. Проблема реабилита-ции: учебное пособие / Н. Б. Москвина. – 2-е изд., испр. и доп. Москва: Юрайт, 2023. 195 с. – Текст : непосредственный.

9. Логинова, А. В. Профессиональная деформация личности педагога и пути ее преодоления / А. В. Логинова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2015. — № 11 (91). — С. 1750-1752.

10. Зеер, Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. – Москва: Академический Проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с. – Текст : непосредственный.

11. Булгакова, Л. И. «Синдром самозванца»: история возникновения термина, основные концепции и их трансформация / Л. И. Булгакова. – Текст : непосредственный // Психология и психотерапия семьи. – 2018. – № 3. – С. 30-37.

12. Стивен, Б. Карпман. Жизнь, свободная от игр; пер. с англ. Дмитрия Касьянова / Стивен, Б. Карпман. – Санкт-Петербург : «Метанойя», 2016. — 342 стр. – Текст : непосредственный.

13. Полякова, О. Б. Психогигиена и профилактика профессиональных деформаций личности: учеб. пособие / О. Б. Полякова. – Москва: Московский психологосоциальный институт, 2008. – 304 с. – Текст : непосредственный.

14. Основы психологического консультирования. Учебно-методическое пособие / Н. Н. Посысоев, Л. Г. Жедунова, Л. А. Пузырева. – Ярославль: ГАУ ДПО ЯО, 2023. – 62 с. – Текст : непосредственный.

15. Тушинцева, Л. П. Исследование причин стигматизации подростков в школе / Л. П. Тушинцева. – Текст : непосредственный // Проблемы социализации личности, её девиации: Материалы Международной научно-практической конференции. Севастополь: СЭГИ ТНУ. 2011. С. 72–78.

Глава 4. Профессиональное выгорание и организационная культура

Причинами профессионального выгорания являются не только специфика профессиональной деятельности и личностные особенности человека, но и то, как устроена сама организационная среда, определяющая общую социально-психологическую атмосферу жизни в организации, включающая в себя целый комплекс параметров (принятые нормы поведения, правила, ценности и характер профессиональных контактов и др.) Очевидно, что эмоциональное истощение, стресс порождает не только та или иная конкретная работа, но и культура отношений, в контексте которых человек находится на рабочем месте.

В связи с этим организационная культура рассматривается как наиболее значимый внешний фактор, влияющий на профессиональное выгорание. Есть организационные культуры, которые по своей природе провоцируют возникновение всех симптомов профессионального и эмоционального выгорания (например, оргкультуры с авторитарным стилем руководства, в которых доминирует «потогонная» система мотивации и представление о работнике как «винтике производства»).

Существуют различные определения организационной культуры.

Под организационной культурой понимается вошедший в привычку, ставший традицией образ мышления и способ действия, который в большей или меньшей степени разделяют все работники предприятия и который должен быть усвоен и хотя бы частично принят новичками, чтобы новые члены коллектива стали «своими» (Х. Шварц, С. Дэвис).

Организационная культура – комплекс убеждений и ожиданий, разделяемый членами организации, эти убеждения и ожидания формируют нормы, которые в значительной степени определяют поведение в организации отдельных личностей и групп (С. Мишон, П. Штерн).

Организационная культура – система отношений, действий и артефактов, которая выдерживает испытание временем и формирует у членов данного культурного общества довольно уникальную общую для них психологию (П. Б. Вейл).

Организационная культура – совокупность уникальных характеристик, воспринимаемых особенностей организации, это то, что отличает её от всех других в отрасли (Г. Морган).

С. Шекшня указывает, что организационная культура «показывает типичный для данной организации подход к решению проблем». Б. Дэвис и С. Филп в своей работе отмечают, что культура организации – «это то, как мы здесь работаем». Г. Латфуллин и О. Громова в учебнике «Организационное поведение» отмечают, что существует подход к культуре как к «процессу постановки и ведения дел, способу их реализации».

Наиболее ёмким, на наш взгляд, является определение О. С. Виханского. Он определяет организационную культуру как набор наиболее важных предположений, принимаемых членами организации и получающих выражение в за-

являемых организацией ценностях, задающих людям ориентиры их поведения и действий. В этом подходе принято выделять три уровня (слоя) организационной культуры:

1. Базовые предположения (глубинный слой) – принятые на веру и часто не осознаваемые членами организации убеждения, верования и отношения, определяющие систему ценностей.

2. Ценности и нормы, сознательно принимаемые и разделяемые членами организации и регулирующие их повседневное поведение и принятие решений в проблемных ситуациях.

3. Культурные формы, т.е. наблюдаемые сторонним наблюдателем образцы поведения, язык, документы, лозунги, ритуалы, обряды, принятая технология, организация интерьера.

Г. Хофстеде, исследуя влияние национальных факторов на особенности оргкультуры, выделяет четыре основные её характеристики:

1) Индивидуализм–коллективизм. В организациях с доминированием коллективистской культуры отношения между администрацией и служащими осуществляются, как правило, на моральной основе, на основе личных взаимоотношений. В индивидуалистской культуре эти отношения основываются преимущественно на учёте личного вклада сотрудника.

2) Дистанция власти. Сфера распространения власти как элемента культуры определяется пространством, в пределах которого даже наименее наделённый властью индивидум в группе осознаёт неравноправие в распределении власти и считает это нормальным положением вещей.

3) Избегание неопределённости. Культура, лишённая восприятия неопределённости, отличается активностью, агрессивностью, эмоциональностью и нетерпимостью, в то время как культуры, воспринимающие неопределённость, характеризуются большей рефлексией, меньшей агрессивностью, бесстрастностью и относительной толерантностью.

4) Маскулинность. В сущности все культуры несут в себе преобладающее мужское начало, и в ≪мужественных≫ культурах предполагается, что мужчина самоуверен, тщеславен, стремится к борьбе и ориентируется на достижение материального успеха. В ≪женских≫ организационных культурах большую значимость имеет наличие постоянного внимания к сотрудникам, хороших отношений между членами организаций и установление приемлемого единения.

Типология организационной культуры образовательных учреждений предложена К. М. Ушаковым. Им выделяются такие типы культур, как ролевая, ориентированная на власть и силу (культура «Ордена»), ориентированная на деятельность (командная), ориентированная на людей (индивидуальности).

- Ролевая культура. Она ориентирована на выполнение процедур и правил. Её основная особенность заключается в наличии точной роли для каждого, её элементы могут быть частью должностной инструкции. Работник здесь ценится за способность квалифицированно следовать описанной роли, этим определяется его профессионализм. Основная задача управленца школ с такой культурой – организовать более точное следование процедурам и правилам, создать

и поддерживать систему контроля за тем, как выполняются инструкции. Ролевая культура наиболее эффективна в стабильной ситуации.

- Культура, ориентированная на власть и силу (культура «Ордена»). Центральной фигурой в организации с такой культурой является руководитель, обладающий формальной властью, которую он реализует в полной мере и большим неформальным авторитетом. Именно последнее отличает эту культуру от предыдущей. Карьера работника определяется способностью следовать основной линии руководителя. Организация такого типа сильно ориентирована на рост и развитие. Именно в рамках этой культуры часто возникают и развиваются инновационные учебные заведения. Ежедневная деятельность формируется руководителем, его идеями и намерениями. Он всё время нарушает распределение обязанностей и ответственности, но это не вызывает серьёзных протестов, ибо уровень его формального и неформального авторитета чрезвычайно высок.
- Ориентированная на деятельность (командная). В этой культуре нет чёткой иерархии. Основной деятельностью является командный метод работы, когда группа заинтересованных людей объединяется для решения какой-либо проблемы. Носитель власти – лицо, взявшее на себя ответственность за решение задачи. В людях ценится способность работать в команде и брать на себя ответственность за решения и результаты.
- Ориентированная на людей (оргкультура индивидуальности). В основе этой культуры – личные достижения человека, его профессионализм, компетентность и успех. Для неё характерны отсутствие стабильных формальных и неформальных взаимоотношений между сотрудниками организации, большой разброс в уровнях личных достижений. Применительно к школе её наивысшая ценность – автономия учителя. Руководство доверяет педагогу абсолютно независимо решать свои профессиональные задачи. В школе с такой культурой не принято ходить на уроки к коллегам, а если такое посещение все-таки происходит, то только после согласования с руководством.

К. Маслач обращает внимание на то, что влияние особенностей организационной культуры обусловлено в первую очередь несоответствием личности человека требованиям и условиям его профессиональной деятельности; столкновением жажды самостоятельности с ограничениями в условиях деятельности; несоответствием вознаграждения ожиданиям работника; отсутствием положительной поддержки сослуживцев; непризнанием заслуг, унижения, издевательства, что ведёт к выгоранию. Таким образом, организационная культура может как способствовать развитию синдрома эмоционального выгорания, так и снижать уровень его выраженности.

Посысоев Н. Н. выделяет ряд параметров, определяющих качество организационной среды, диагностика которой позволяет сделать вывод о том, насколько велик риск профессионального выгорания педагогов (таблица 3).

Таблица 3

Характеристики организационных культур с высоким и низким риском профессионального выгорания

Параметр	Оргкультура с низким риском профессионального выгорания	Оргкультура с высоким риском профессионального выгорания
Самооценка	Высокая самооценка у всех	Низкая самооценка
Коммуникация	Честная, открытая, ясная, адекватная, прямая	Нечестная, запутанная, неопределённая, неадекватная
Групповые нормы, правила, регулирующие профессиональные межличностные контакты	Свобода любых обсуждений, допускается автономность. Разработан, принят и соблюдается всеми (в том числе и руководством) этический кодекс	Правила жёсткие, неизменные. Мелочная опека и контроль. Запреты на любые обсуждения, руководством поощряется доносительство на коллег, нарушающих правила. Декларируемые нормы не соблюдаются руководством (социальное лицемерие)
Внешние контакты	Многообразие социальных связей, открытость для внешних контактов, готовность включаться в совместные проекты	Закрытость, подозрительность недоверие к возможным социальным партнерам, заискивание перед вышестоящими структурами
Ценности	Поощряется личностный и профессиональный рост сотрудников, творчество. Креативность, гуманизм, инициатива	Лояльность организации, исполнительность, порядок, дисциплина. Послушание. Безоговорочное исполнение любых распоряжений, перфекционизм
Стиль руководства	Руководитель ориентирован в равной степени на достижение результатов и на создание и поддержание благоприятного психологического климата в организации.	Руководитель ориентирован на достижение результатов любой ценой
Организация времени	Личное и рабочее время дифференцированы. Чёткие границы распределения времени.	Если нужно, личное время используется как рабочее.
Особенности мотивации	Работа мотивируется личным побуждением и убеждением в ценности деятельности	Смысл и миссия педагогической деятельности подменяется задачами
Наличие /отсутствие «контейнеров» для реагирования эмоций	Поощряется чувство юмора, создаются ситуации и события, позволяющие осуществить эмоциональную разрядку, выйти за пределы ролевого взаимодействия (тренинги по командообразованию, корпоративы, праздники соревнования.	Существует ряд запрещённых чувств, эмоций и реакций, за предъявление которых следует наказание, любая совместная активность жёстко регламентируется

Создание безопасной и комфортной образовательной среды как одно из направлений профилактики профессионального и эмоционального выгорания

Образовательная среда — окружение участников образовательного процесса в пространстве образования, включающее педагогические условия, ситуации, систему отношений между лицами, объединёнными общностью педагогической и учебной деятельности (С. В. Иванова, 2014). Вполне закономерно, что фокус профессионального внимания в настоящее время переместился в сторону обеспечения её психологической безопасности и комфортности. Формирование образовательной среды как особого пространства жизнедеятельности всех субъектов образовательного процесса, в границах которого обеспечивается безопасность и развитие, становится приоритетной задачей.

Для решения данной задачи целесообразно дифференцировать и содержательно разделить понятия «психологически комфортная среда» и «психологически безопасная среда», выделив ряд параметров, позволяющих оценить и описать как «внутреннее устройство» среды, так и её субъективную представленность.

Н. Н. Посысоев в качестве общего основания для выделения данных параметров предлагает дифференцировать базовую потребность в безопасности на потребность в восстановлении жизненно важных ресурсов (для удовлетворения первой потребности необходимо пребывание в психологически комфортной среде и на потребность в сохранении целостности себя как личности, для удовлетворения второй потребности необходимо пребывание в психологически безопасной среде) (таблица 4).

Таблица 4

Сравнительный анализ основных параметров психологически комфортной и психологически безопасной среды

Параметр	Психологически комфортная среда	Психологически безопасная среда
Общая фоновая характеристика	Зона стабильности, привычности, удобства	Зона безопасности
Какая удовлетворяется потребность	Восстановить внутренние ресурсы, либо сохранить имеющиеся ресурсы	Сохранить себя как личность, свою целостность, избежать разрушения
Особенности коммуникации, отношение к границам личного пространства	Среда предполагает, что в ней человек имеет право изменить дистанцию в общении, сделав её для себя более психологически комфортной, регулировать ритм и частоту контактов	Среда не предполагает нарушение границ суверенного пространства личности. Есть гарантии, соблюдается договорённость, что границы защищены, никто не имеет право без разрешения вторгаться в личное пространство и навязывать общение

Внутреннее состояние	Состояние внутреннего баланса и равновесия	Состояние защищенности, свободы для проявления себя
Вероятность какой угрозы должна отсутствовать	Изменения привычного, удобного способа жизни, деятельности, нарушение	Угроза уничтожения (физического и психологического), символического вторжения в личное пространство
Общая характеристика	Наличие ситуаций выбора, доступность изменений, право на вариативность действий	Наличие ситуаций выбора, доступность изменений, право на вариативность действий
Что происходит с ребёнком, если среда не комфортна / небезопасна	Может испытывать состояние растерянности, смущения, напряжения, дискомфорта, обиды, раздражения	Состояние паники, страха, ужаса, оцепенения, беспомощности, уязвимости, отвержения + соматические симптомы (рвота, дрожь, трудности дыхания, головная боль)
	Может снижаться продуктивность деятельности (результаты ниже, чем обычно).	Не способен к продуктивной деятельности. Творчество заблокировано страхом
	Контакты либо становятся поверхностными, либо стремится избегать контакта (не рискует проявлять себя, свои эмоции, нет желания быть искренним)	Замыкается в себе, не доверяет взрослым, особенно, если они, с его точки зрения, источники угрозы

Следует отметить, что феномен *психологической суверенности личности*, выделенный нами в таблице в рамках третьего параметра, получил свою операционализацию в самостоятельной концепции С. К. Нартовой-Бочавер, согласно которой *психологическая (личностная*) *суверенность определяется как способность человека контролировать, защищать и развивать своё психологическое пространство, в основе которой лежит обобщённый опыт успешного автономного поведения.*

Таким образом, психологически комфортная среда предполагает формирование в образовательном учреждении условий, в которых у субъектов есть возможность чувствовать себя спокойно, действовать привычным образом, это зона стабильности, привычности, позволяющая быть самим собой, так как удобно, сообразно своим представлениям и ценностям. Иными словами, зона психологического комфорта – это зона, где мы переживаем состояние внутреннего баланса и равновесия, можем восстановить ресурсы. В данном случае речь идёт о создании в школе сенсорной комнаты, зон рекреации, особого пространства, где дети и взрослые могут восстанавливаться в соответствии со своим ритмом.

Определяя среду как психологически безопасную, мы подчёркиваем, что в данной среде до минимума сведена вероятность получения психологической травмы вследствие отсутствия психологической угрозы: угрозы самооценки, отвержения, оскорбления и обесценивания, высмеивание, пренебрежение интересами, физическое насилие и т.п. Неслучайно, что одно из самых небезопасных мест для ребёнка – это место у доски, где угроза для личности, для самооценки наиболее вероятна. Это место, где власть принадлежит учителю и то, как он ей распоряжается, зависит от его способностей оценивать без унижения и высмеивания.

При формировании безопасной и комфортной образовательной среды как системного образования целесообразно учитывать её основные составляющие:

1. систему отношений, особенности коммуникации (по горизонтали, вертикали, с внешним окружением);
2. организационную культура (доминирующую в организации систему ценностей и стилей поведения);
3. организацию предметно-пространственной среды.

При формировании психологически безопасной среды необходимо обращать внимание и на то, каким образом внутри организации будет выстраиваться психологически безопасная коммуникация по ряду векторов (педагог-ученик, педагог-педагог, педагог-родитель, руководитель организации-педагогический коллектив). Прежде всего, речь идёт о необходимости рефлексии и оценки существующих стилей общения.

Формирование организационной культуры – это зона ответственности и принятия решений руководителя образовательной организации. Речь идёт о гласных и в большей степени «негласных» нормах и правилах, регулирующих поведение участников образовательного процесса, определяющих границы суверенности и границы дозволенного в отношении ребёнка. Наличие запретов на проявление собственной позиции (например, запрета на экспериментирование с материалом, запрет на проблематизацию позиции учителя), отсутствие права на ошибку, стигматизация, угрозы разоблачения семейной тайны как способ манипуляции ребёнком приводит к увеличению количества детей с диагнозом *дидактогения*. Очевидное для ребёнка рассогласование между декларируемыми на уроках гуманистическими ценностями и авторитарным, доминирующим поведением директора, игнорирующего границы дозволенного, в ситуации реального взаимодействия с ребёнком также является одним из факторов, способствующих усилению школьного невроза.

Формирование психологически комфортной предметно-пространственной среды как архитектурно-эстетической организация жизненного пространства предполагает возможность пространственной трансформации помещений при возникающей необходимости и обеспечивает участникам образовательного процесса возможность жизнедеятельности в наиболее благоприятном для них ритме, соответствующем возрастным, индивидуальным и другим особенностям.

Такая среда предусматривает создание возможностей пространственного и предметного выбора всеми участниками образовательного процесс и обеспе-

чивает субъектам образовательного процесса возможность удовлетворения потребности в персонализированном пространстве. (Г. А. Ковалев, 1993; Ю. Г. Панюкова, 2020).

Таким образом, понятие безопасная среда шире и в лучшем случае включает в себя комфортную среду. Но возможна ситуация, когда среда не комфортна, но тем не менее безопасна. Но испытывать психологический комфорт в ситуации угрозы нереально. Однако есть общая характеристика: и безопасная, и комфортная среда включают в себя предоставление возможности выбора и экспериментирования. Эту особенность необходимо учитывать при формировании таких образовательных сред. Отсутствие выбора формирует выученную беспомощность, а запрет на экспериментирование блокирует творчество и развитие.

Выводы по главе

1. Организационная культура, как системное образование определяет своеобразное «поле существования человека», которое влияет прямо или косвенно на логику поведения человека, выполняющего профессиональные обязанности, и определяет его личностное и профессиональное самоопределение.

2. Формирование ресурсной организационной культуры, снижающей вероятность выгорания, рассматривается как приоритетная цель и задача руководителей образовательных организации.

3. Организационная среда, обеспечивающая возможность удовлетворять потребность в восстановлении жизненно важных ресурсов, и потребность в сохранении целостности себя как личности всех участников образовательного процесса снижает риск эмоционального истощения и выгорания.

Вопросы для самопроверки

1. Сформулируйте определение организационной культуры.

2. Почему, на ваш взгляд, не существует единой точки зрения на это понятие?

3. Какие типы культур выделяет К. Ушаков? Чем они отличаются?

4. Обоснуйте тезис о том, что организационная культура рассматривается как наиболее значимый внешний фактор, влияющий на профессиональное выгорание.

5. Почему чувство юмора как характеристика стиля общения в организации может выступать в качестве фактора, влияющего на риск эмоционального выгорания?

6. Как определяется в концепции С. К. Нартовой-Бочавер психологическая (личностная) суверенность?

7. На какие потребности дифференцируется потребность в безопасности?

8. Что такое зона психологического комфорта?

Литература

1. Коровина, О. Ю. Организационная культура в сфере образования: Методические материалы в помощь слушателям курсов повышения квалификации / Науч. ред. А. В. Золотарева – Вологда: Издательский центр ВИРО, 2006. – 64 с. – Текст : непосредственный.
2. Липатов, С. А. Социально-психологическая диагностика организационной культуры / С. А. Липатов. – МГУ им. М. В. Ломоносова, Фак. психологии. – Москва, 1999. – 22с. – Текст : непосредственный.
3. Организационное поведение: учебник и практикум для вузов / Г. Р. Латфуллин [и др.]; под редакцией Г. Р. Латфуллина, О. Н. Громовой, А. В. Райченко. — Москва: Издательство Юрайт, 2023. — 291 с. – Текст : непосредственный.
4. Стеклова, О. Е. Организационная культура: учебное пособие / О. Е. Стеклова. – Ульяновск: УлГТУ, 2007. – 127 с. – Текст : непосредственный.
5. Ушаков, К. М. Организационная культура: уровневая модель оценки / К. М. Ушаков. – Текст : непосредственный // Директор школы. – 1995. – № 3.
6. Шейн, Э. Х. Организационная культура и лидерство / пер. с англ. под ред. В. А. Спивака. — Санкт-Петербург : Питер, 2002. — 336 с: ил. — (Серия «Теория и практика менеджмента»). – Текст : непосредственный.
7. Иванова, С. В. Образовательное пространство в научных исследованиях и правовых документах: понятия, практика применения, сложности и риски / С. В. Иванова. – Текст : непосредственный // Ценности и смыслы. 2014. № 5 (33). С. 4-17.
8. Ковалев, Г. А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда / Г. А. Ковалев. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. 1993. – № 1 – С.13-23.
9. .Посысоев, Н. Н. Формирование психологически безопасной и комфортной среды в школе: взгляд психолога. // «Формирование психологически комфортной и безопасной образовательной среды в сельской школе». (Материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием / под науч. ред. Л. В. Байбородовой. – Ярославль, РИО ЯГПУ и ГАУ ДПО ЯО ИРО 2021. – С. 25-34. – Текст : непосредственный.
10. Нартова-Бочавер, С. К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии / С. К. Нартова-Бочавер.– Санкт-Петербург : Питер, 2008. – Текст : непосредственный.
11. Панюкова, Ю. Г. Психология среды: человек и его пространственно-предметное окружение: монография / Ю. Г. Панюкова. – Красноярск: Сибирский Юридический институт, 2002. – 183 с. – Текст : непосредственный.
12. Прихожан, А. М. “Но самое страшное место – у доски” / А. М. Прихожан. – Текст : непосредственный // Первое сентября. – № 38/2005 – С.4-6.

Глава 5. Особенности профессионального выгорания педагога

Во все времена педагогика была сферой, требующей от профессионала особого постоянного психоэмоционального напряжения. В настоящее время происходящие в обществе изменения неизбежно приводят к увеличению психологической нагрузки и количеству требований к личности педагога. От педагога в настоящее время требуется не просто умение передать знания, но и постоянная готовность к актуализации и сохранению эмоционально-устойчивого состояния, необходимого для принятия экстренных решений, высокий уровень самоконтроля и саморегуляции при взаимодействии со всеми субъектами образовательного процесса, высокий уровень эмоционального интеллекта и жизнестойкости.

Внешние факторы, повышающие риск профессионального выгорания

1. Изменения в нормативно-правовой базе образования, принятие новых федеральных государственных образовательных стандартов и федеральных образовательных программ, появление дистанционных форматов обучения, технологизация образовательных процессов, активное введение инклюзивного образования – процессы, в значительной степени усложнившие работу любого педагога.

2. Повышенное внимание общественности (социума в целом) к деятельности и личной жизни педагога, открытое, зачастую предвзятое обсуждение фактов личной жизни в информационном пространстве (в родительских чатах, в пабликах в соцсетях), что ведёт к нарушению границ приватности и в связи с этим к устойчивому переживанию собственной незащищённости и уязвимости.

3. Увеличение количества новых (обновлённых) документов, методических материалов, технологий, проектов, требующих дополнительных временных и личностных ресурсов, новых компетенций для ознакомления, освоения и практической реализации.

Симптомы эмоционального выгорания педагогов

Г. В. Митин, Л. М. Митина, Ю. И. Востокова выделяют следующие симптомы эмоционального выгорания, встречающиеся среди педагогических работников.

На психосоматическом уровне среди этих симптомов отмечают:

- утомление;
- усталость;
- бессонница;
- истощение;
- нарушения пищевого поведения.

К симптомам проявления личностных особенностей относят:

- упадническое настроение и эмоции, связанные с ним (цинизм, чувство бессмысленности, пессимизм, равнодушие);
- зависимость от внешних обстоятельств и людей, подавляющая инициативность;
- агрессивное отношение к ученикам, коллегам, родителям обучающихся;

- негативная «Я-концепция»;
- зависимости (алкогольная, никотиновая, интернет, гаджеты);
- монотонность рабочих действий [Митин Г. В., Митина Л. М., Востокова Ю. И., 2023].

Согласно исследованиям ряда авторов, показатели социальной адаптации педагогов ниже, чем у представителей многих других профессий, а для учителей со стажем работы более 20 лет характерно резкое снижение всех показателей эмоциональной устойчивости.

Синдром эмоционального выгорания – это неблагоприятная реакция специалиста на рабочие нагрузки, включающая в себя психологические, психофизиологические и поведенческие компоненты. «Эмоционально выгоревшие» педагоги так характеризуют своё состояние:

- «я встаю утром и не хочу идти на работу»;
- «не могу с собой справиться, начинаю кричать по любому пустяку»;
- «чувствую себя эмоционально опустошённой, чувствую себя, как выжатый лимон... теряю интерес ко многому, что радовало меня раньше»;
- «очень плохо сплю, ловлю себя на том, что не вижу смысла в моей работе, с трудом сдерживаю раздражение на отдельных детей, хочу свести общение до минимума, становлюсь равнодушной к детским реакциям, не хочу никого видеть…»;
- «вспоминаю прошедший день и не могу заснуть»;
- «ловлю себя на мысли, что уже ненавижу свою работу»;
- «чувствую себя белкой в колесе»;
- «не могу приступить к работе, если её приходится выполнять дома, в выходной, например, заставить себя готовиться к урокам»;
- «на уроке части считаю время до звонка, до окончания уроков»;
- «испытываю раздражение от звука детских голосов, шума, суеты».

К основным факторам, способствующим формированию эмоционального выгорания педагогов, можно отнести:

1. Гипертрофированное чувство ответственности за детей.

Педагог полностью отвечает за безопасность воспитанников. В современных условиях тревога за здоровье и безопасность детей достигает огромных размеров. Огромная ответственность, возлагаемая обществом и законом на педагога, раздувание истерии, основанной на непроверенных фактах, смонтированных доморощенных аудиозаписях и видеосюжетах в интернет-источниках и телепрограммах – усугубляют и без того высокий уровень ответственности, провоцируют настороженность и тревожность.

2. Высокая интеллектуальная и физическая нагрузка.

Вследствие нехватки кадров педагог зачастую вынужден работать по 10-12 часов в день с высокой степенью интенсивности. Учителя вынуждены заменять отсутствующих коллег, воспитателям порой приходится выполнять не только свою работу, но и работу младшего воспитателя. Если учесть, что часто в детских садах нет отдельных спален и работа младшего воспитателя включает (кроме мытья посуды, уборки помещений, помощи в одевании-

раздевании, уходе и присмотре за детьми) установку и уборку раскладушек, застилание постелей, то физическая нагрузка на педагога (практически всегда женщины, часто немолодые) чрезвычайно высока. При этом воспитатель должен провести занятия, погулять с детьми, выполнить индивидуальную работу, которую запланировал он сам и специалисты. Школьный учитель также выполняет значительное количество работы, которая никак не нормирована. Например, при наличии дополнительной оплаты за классное руководство функционал классного руководителя и время, затрачиваемое на эту работу, никоим образом внятно нормативно-правовыми актами не определены. Соответственно, это даёт возможность школьной администрации раздвигать границы рабочего функционала классного руководителя далеко за пределы рабочего дня. Поездки с детьми в выходные и каникулярное время, спортивные мероприятия, индивидуальная работа с семьями, с обучающимися, состоящими на различных учётах, – всё это не имеет границ и аргументируется администрацией школы фразой «вам оплачивают классное руководство».

Большой объём документации, которую нужно вести педагогу при осуществлении образовательной деятельности не улучшает положения. Регулярно меняющиеся условия аттестации педагогов становятся дополнительным эмоционально травмирующим фактором.

3. Неудовлетворённость финансовой и эмоциональной компенсацией за тяжёлые условия работы.

Несмотря на предпринимаемые государством шаги, престиж педагогической профессии падает. Уровень культуры общения родителей с педагогами оставляет желать лучшего: непрестижность педагогической деятельности, отсутствие защищённости педагога от нападок, безосновательной критики и агрессии некоторых родителей, среди которых также, как и в социуме в целом, немало лиц психически нездоровых, необразованных и невоспитанных, подверженных непродуманным реакциям, распространению сплетен и предъявлению несправедливых обвинений (именно такие граждане чаще всего провоцируют конфликтные ситуации) – это всё делает педагога уязвимым.

Неудовлетворённость материальным положением вынуждает многих педагогов работать более, чем на одну ставку за счёт времени, отводимого для отдыха и восстановления, усугубляя проявления эмоционального выгорания и состояние здоровья в целом. Причём все та же нехватка кадров зачастую не позволяет педагогу, который не очень хорошо себя чувствует, оформить больничный лист, или, все же «уйдя на больничный», находиться на нём так долго, как этого требует восстановление здоровья. Аргумент «а кто будет за вас работать» – по-прежнему является методом воздействия на наиболее тревожную и совестливую часть педагогов. В связи с этим возникает дисбаланс между интеллектуально-энергетическими затратами и морально–материальным вознаграждением педагога.

4. Непродуманная кадровая и административная политика руководства образовательными организациями также может ускорить процесс эмоционального выгорания. Часто педагогов нагружают сверх меры дополнительными обязанностями. Это участие в постоянных конкурсах, семинарах, ведение своих

страниц в интернете, дополнительных кружков, клубов и т.п. Если учесть недостаток рабочих кадров, возраст (часто коллектив состоит из педагогов возрастной группы от 45 до 60, которые подвержены уже возрастной гормональной перестройке), понятна причина возникновения конфликтных ситуаций в коллективе как между педагогами и родителями, так и между педагогами и руководством.

Таким образом, синдром эмоционального выгорания является ответной реакцией педагога на пролонгированные во времени стрессовые воздействия межличностного общения. Это комплекс, состоящий из поведенческой модели и психологических переживаний, которые непосредственно влияют на уровень работоспособности педагога, психофизиологическое самочувствие и на характер межличностных отношений как в системе «педагог-родитель», «педагог-коллеги», так и в системе «педагог-ребёнок».

Е. И. Чердымова выделяет три типа факторов в возникновении синдрома эмоционального выгорания в социальной сфере: социальный, личностный и фактор среды (организационный) [Е. И. Чердымова 2019]. Автор отмечает, что, как правило, «сгорают» не изначально равнодушные и безучастные к своей работе и не те, кто в профессиональной деятельности реализует модус социальных достижений или обладания, а наоборот, профессионалы, для которых деятельность изначально значима, сознательно выбрана, предполагает известное эмоциональное отношение, ориентацию на других людей, то есть реализующие модус служения. Сочувствующий, увлекающийся, ориентированный на других человек при недостаточной связи с реальностью, неумении оценивать критически неблагоприятные факторы, низкой устойчивости к стрессорам может стать носителем быстро прогрессирующего синдрома «эмоционального выгорания» [Е. И. Чердымова, 2019].

С. И. Порфирьева в своих исследованиях подчёркивает наличие альтруистического характера педагогической деятельности. Педагоги в большей степени в сравнении с другими профессиями склонны к профессиональным деформациям в связи с проявлением гуманности, эмпатии, толерантности, заботливости. К характерным симптомам профессионального выгорания работников сферы образования С. И. Порфирьева относит следующие: резкость в общении с членами коллектива, агрессию, ярость (зачастую необоснованные), эмоциональные срывы, автоматизм в производимых действиях, нарушение режима приёма пищи, хроническую усталость, бессонницу, ухудшение состояния физического здоровья, чувства тревоги, грусти, бесправия, вины.

Следует подчеркнуть, что синдрому профессионального выгорания более подвержены женщины-педагоги, переживающие ролевой конфликт, при котором профессиональная деятельность вследствие высоких требований ущемляет семейные отношения. Стремление соответствовать разнонаправленным ожиданиям, необходимость одновременно быть хорошей (идеальной) женой, матерью и успешным учителем могут приводить к эмоциональному истощению или потерям значимых отношений.

Профессиональное выгорание целесообразно рассматривать в контексте возникновения кризисов профессионального развития педагогов [М. О. Цатурян, И. В. Фокина, 2019].

Под кризисом профессионального развития понимается состояние, при котором педагог осознаёт разницу между своими замыслами, своими возможностями и достигнутым результатом педагогической деятельности.

Кризис 1-го года: молодой специалист находится во власти юношеского максимализма, уверен, что он уж точно будет «совершенным» педагогом, но студенческие ожидания не всегда оправдываются. Начинающий педагог пока не знаком с ценностями, правилами нового коллектива. Планы, программы, конспекты, журналы, сомнения отнимают массу эмоциональной энергии. Для некоторых первый год в образовательной организации становится последним.

Кризис 5-7 лет возникает у ищущих педагогов, перешагнувших первую пятилетку, добившихся результатов в деятельности. Они принимаемы коллективом и администрацией. Внутренний «педагог» постепенно занимает в человеке слишком много места. Вся текущая и порученная работа выполняется на «ура!», а учитель чувствует себя разбитым. Педагогические успехи не приносят былой радости. Даже мысль о контакте с коллегами ухудшает настроение, вызывает бессонницу, чувство страха.

Кризис 12-15 лет. Чаще всего синдром эмоционального выгорания развивается к 40 годам – пику биологического состояния здоровья. Все инновации, правила, бумаги вызывают протест, раздражение, агрессию. Педагогическая самооценка занижена. Педагогу хочется остаться незамеченным, он избегает длительного общения с людьми.

Особенности профессионального выгорания педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья

Педагог, работающий с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (в отдельных образовательных организациях, где дети обучаются только по адаптированным образовательным программам или в инклюзии), в своей профессиональной деятельности включён в особую социально-педагогическую ситуацию.

1. *Увеличение количества детей с особыми образовательными потребностями.* В условиях закреплённого законами и нормативно-правовыми актами инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях становится всё больше. Это обучающиеся как с физическими особенностями, так и с расстройствами ментального характера. Дети каждой из нозологических групп нуждаются в особых условиях организации окружающей среды, постоянном сопровождении процесса получения образования специалистами (учителями-дефектологами, клиническими психологами, учителями-логопедами). Многие дети с ОВЗ нуждаются в лечении у неврологов и психиатров, систематической помощи поведенческих терапевтов, нейропсихологической терапии. В бюджетных образовательных организациях нет таких специалистов, при этом значительная часть семей не готова к допол-

нительным материальным и временным затратам для оказания помощи своему ребёнку: родители не осознают тяжести состояния ребёнка, боятся пролечивать медикаментозно, не могут обеспечить дополнительную, необходимую психолого-педагогическую поддержку.

2. *Отсутствие необходимого тьюторского сопровождения*. Немало детей с ОВЗ, нуждающихся в профессиональном тьюторском сопровождении. Прежде всего, это обучающиеся с расстройствами аутистического спектра, со значительными нарушениями поведения. В то же время до настоящего момента отсутствует массовая система профессиональной подготовки тьюторов. В лучшем случае их роль выполняют родители детей, нуждающихся в тьюторском сопровождении, или воспитатели. Обе категории таких «тьюторов» не имеют достаточного объёма профессиональных компетенций. На практике педагог зачастую остаётся один на один с проблемой реабилитации и абилитации таких обучающихся. В инклюзивном классе могут одновременно оказаться дети различных нозологических групп, профессиональная работа с каждой из которых является предметом тщательной подготовки отдельных специальностей в ВУЗах (тифлопедагогов, сурдопедагогов, логопедов, олигофренопедагогов). Педагог массового образования, не имея ни глубоких профессиональных знаний об обучении детей с ограниченными возможностями здоровья (краткосрочные курсы повышения квалификации таких знаний не дают), ни личного ресурса в работе с такими детьми (дефектолог часто работает за счёт личного эмоционального и энергетического ресурса), испытывает чрезмерную психоэмоциональную нагрузку, что повышает вероятность риска быстрого эмоционального выгорания.

3. *Сложности взаимодействия с родителями, воспитывающих особого ребенка.* Для большинства родителей детей с соматическими или психическими нарушениями характерен целый ряд деструктивных переживаний (вины, стыда, злости, разочарования, страха, тревоги, одиночества, душевной боли, отчаяния). Родители зачастую сами нуждаются в психологической помощи для восстановления эмоционального равновесия. Пребывая длительное время в ситуации хронической травматизации в связи со сложностями воспитания и обучения своего ребёнка, родители могут потерять надежду на позитивную динамику в развитии его личности, что в свою очередь осложняет отношения с педагогами. Взаимодействие с такими родителями требует от педагога дополнительных компетенций, необходимых для установления контакта с человеком, находящимся в неуравновешенном эмоциональном состоянии, выдерживать проявление агрессии и обвинения в неспособности обеспечить ребёнку достижение хороших образовательных результатов.

4. *Неадекватная система оценивания результатов педагогической деятельности. Р*ечь идёт о необходимости постоянного доказывания собственной компетентности вследствие социальной оценки результатов деятельности педагога. Педагог, работающий с детьми с ОВЗ (неважно, в инклюзивном образовании или в системе «коррекционных» образовательных организаций), зачастую попадает в ловушки, расставляемые принятыми в обществе стереотипами, касающимися меры ответственности за образовательные результаты. Можно вы-

делить две крайние позиции руководства образовательной организацией (иногда подспудно и самого педагога), приводящие к искажённому пониманию роли и возможностей педагога (в том числе дефектолога).

- *Первая позиция* – полное отсутствие ожиданий, а значит, и понимания значимости работы специалиста с обучающимися с ОВЗ. При непонимании педагогами и руководством важности достижения полного комплекса образовательных результатов, отсутствии умения оценивать не только предметные, но и метапредметные, личностные образовательные результаты, динамика продвижения многих обучающихся с ОВЗ может быть незаметна. Как правило, такая позиция руководства транслируется в коллективе и формирует отношение к обучающимся с ОВЗ и педагогам, с ними работающим. Подобное искажение приводит педагога к ощущению собственного бессилия, ненужности, невозможности как-то повлиять на ситуацию.
- *Вторая позиция* – завышенные ожидания «приведения в норму развития» обучающегося. Транслируется многими родителями обучающихся с ОВЗ (зачастую самых «тяжёлых», с глубокими ментальными нарушениями, с нарушениями развития органического генеза), руководителями, педагогами, не имеющими ни специальных знаний, ни опыта работы с такими обучающимися. В этом случае педагог (учитель инклюзивного или коррекционного класса, дефектолог, логопед), сталкиваясь с этими ожиданиями и в какой-то момент осознавая их неосуществимость, углубляется в ощущение своего бессилия, попадая в ловушку самообвинений, и сталкивается с «синдромом самозванца».

И та, и другая позиции ускоряют и усугубляют потерю смысла в работе и провоцируют желание «уйти» из профессии.

Выводы по главе

Особенности современной организации педагогической деятельности как в общем образовании, так и в образовании обучающихся с ОВЗ наряду с рядом типических особенностей личности людей, выбирающих для себя в качестве профессиональной сферы педагогику, определяют высокую вероятность проявления симптоматики эмоционального выгорания педагогов. Воздействие объективных и субъективных факторов, ведущих к выгоранию, усугубляется особенностями управления образовательными организациями и ярко проявляется в деятельности педагогов, работающих как с обучающимися, имеющими нормотипичное развитие, так и с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья. Проблема профилактики эмоционального выгорания педагога (учителя, воспитателя) – одна из ключевых в решении вопроса о перспективах развития образования, а значит, будущем благополучном обществе и страны в целом.

Разработка и реализация в образовательной организации программ профилактики профессионального выгорания позволяют минимизировать факторы, приводящие к эмоциональному истощению педагогов и снижают риски разочарование в профессиональной деятельности.

Контрольные вопросы

1. Какие симптомы эмоционального выгорания проявляются на психоэмоциональном уровне?
2. Какие симптомы проявления личностных особенностей прослеживаются у педагогов, столкнувшихся с эмоциональным выгоранием?
3. Как характеризуют своё состояние сами «эмоционально выгоревшие» педагоги?
4. Можно ли, по вашему мнению, три фактора возникновения синдрома эмоционального выгорания у работников социальной сферы отнести к педагогам, работающим с детьми с ОВЗ? Обоснуйте свой ответ.
5. Сталкивались ли вы с проявлениями эмоционального выгорания в среде ваших коллег? Приведите примеры. Проанализируйте причины их состояния.
6. Наблюдаете ли вы симптомы эмоционального выгорания у себя? Какие?
7. Какие факторы, способствующие эмоциональному выгоранию педагогов, вы можете назвать?

Литература

1. Митин, Г. В., Митина, Л. М., Востокова, Ю. И. Профессиональные деформации педагогов и девиации учащихся в период глобального кризиса: психологическая диагностика, профилактика, коррекция [Электронный ресурс] // Психология и право. 2023. Том 13. № 2. С. 183–205. DOI: 10.17759/psylaw.2023130214
2. Порфирьева, С. И. Профилактика профессионального выгорания педагога [Электронный ресурс] / С. И. Порфирьева. – Режим доступа: http://gov.cap.ru/SiteMap.aspx?gov_id =121&id=814324 (дата обращения: 21.05.2018).
3. Профилактика профессионального выгорания у педагогов : методическое пособие / Департамент образования Вологод. обл., Вологод. ин-т развития образования ; [сост.: И. В. Фокина, М. О. Цатурян]. – Вологда: ВИРО, 2018. – 36 с.
4. Чердымова, Е. И.. Синдром эмоционального выгорания специалиста: монография / Е. И. Чердымова, Е. Л. Чернышова, В. Я. Мачнев. – Самара: Изд-во Самарского университета, 2019. – 124 с.

Приложения

Приложение 1

Программа профилактики синдрома эмоционального выгорания, направленного на восстановление механизма саморегуляции для специалистов, работающих с семьями, воспитывающих детей с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья).

*Автор программы, **Лозко Светлана Валерьевна**, психолог-реабилитолог, основатель и директор автономной социально-психологической ассоциации «Жить Интересно».*

Актуальность программы обусловлена необходимостью восстановления эмоциональных и личностных ресурсов, повышению жизнестойкости специалистов (психологов, педагогов, социальных работников, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и их родителями на систематической основе). Эта категория специалистов испытывает постоянную высокую стресс-нагрузку, которая связана с несколькими факторами.

1. Фактор: контакт с родителями ребёнка с ОВЗ

Родители в процессе ухода, лечения и реабилитации ребёнка ОВЗ постоянно находятся в высокой степени психофизического напряжения и могут проявлять в контакте со специалистом деструктивные эмоциональные и поведенческие реакции (агрессию, плаксивость и другие), быть неблагодарными, нарушать договорённости. Для конструктивного диалога, погашения яркого эмоционального фона, подбора ресурсных слов и рекомендаций специалисту необходимы высокая стрессоустойчивость, психологическая резилентность («resilience»: способность к преодолению неблагоприятных жизненных обстоятельств с возможностью восстанавливаться и использовать для этого все возможные внутренние и внешние ресурсы) и достаточный уровень личной жизненной энергии. Если специалист полноценно не восстанавливает своё эмоциональное состояние, не разгружается от напряжения, вызванного стресс-нагрузкой, то его физиологические и психические ресурсы истощаются, а это заметно снижает качество контакта с родителями и ребёнком с ОВЗ, может приводить к конфликтам, неудовлетворённостью от работы и потери уверенности в себе, мотивации и в конечном счёте к выгоранию.

2. Фактор: социальный запрет на открытое реагирование и размещение переживаний в ситуации физической или психологической угрозы

Поведение любого человека в ситуации угрозы обусловлено не только его личностными особенностями, но и психофизиологическими программами, сформированными в процессе эволюции. Речь идёт о реакциях «Бей или беги» может запуститься как в случае реальной угрозы, так и в случае психологического стресса. Впервые феномен «бей и беги» (англ. fight-or-flight response) был описан американским психологом и физиологом Уолтером Брэдфордом Кэнноном. (1881-1945), автором теории эмоций. Кеннон первым ввёл понятия

«стресс» и « гомеостаз Он зафиксировал, что ряд быстро происходящих внутри организма реакций помогают ему мобилизоваться для наилучшего взаимодействия с угрозой.

Ребенок с ОВЗ может ударить, укусить, проявить агрессию, что-то сломать или уронить, но специалист не может естественным образом защититься: оттолкнуть, отреагировать инстинктивным ответным ударом, громко вскрикнуть, понимая, что такая реакция может напугать или усилить нежелательное поведение. Поэтому благодаря волевому подавлению биологически настроенного механизма «бей или беги» специалист, с одной стороны, проявляет профессионализм, а с другой стороны, подавленная, не выраженная, но энергетически заряженная реакция формирует мышечный зажим в теле. Формирование происходит следующим образом: в ответ на стрессовую ситуацию, например, удар рукой в спину, организм мобилизуется и идёт рефлекторная реакция: развернуться и оттолкнуть в ответ. Энергия уже выделяется, пошёл импульс по мышцам, но в последний момент волевым актом реакция подавляется. Человек резко напрягается и замирает на секунду. Но выработанная энергия должна куда-то выйти, поэтому она фиксируется в виде мышечного зажима, как правило, либо в мышцах, которые должны были выдать реакцию, либо в мишенях, которые организм выбрал в течение жизни человека.

Основываясь на практический опыт, у женщин формируется мышечный зажим в верхне-плечевом поясе: шея, плечи, руки, грудь, так как женщине свойственно отбиваться или закрываться руками, отворачиваться, «вжимать» голову в плечи. Но ещё, и это важно, будет также относится к 3 фактору – задержка дыхания, а именно: на фазе выдоха. Первая реакция на резкий звук, это может быть вскрик, который происходит на вдохе. Но при этом выдох короткий. Или, если есть желание возмутиться или заплакать, но слезы сдерживаются, идёт вдох, но нет выдоха. Достаточно вспомнить, когда хочет человек сдержать слезы – глубоко и долго вдыхает и замирает. Но именно через выдох выходит энергия: протяжный крик, рёв, рыдания. Поэтому достаточно часто формируется мышечный зажим в грудной клетке.

У мышечного зажима (концепцию впервые предложил Вильгейм Райх, а развивал Александр Лоуэн и другие последователи) существует несколько неполезных свойств:

– мышечный зажим нарушает кровоток и питание близлежащих органов, поэтому часты головные боли и могут развиваться заболевания внутренних органов;

– на поддержание мышечного зажима тратится энергия организма, которая формируется во время сна и после переваривания пищи, которая могла бы пойти на социальный контакт, идеи, яркие позитивные чувства;

– мышечные зажимы можно снимать за счёт физических упражнений, массажа и некоторых ментальных практик.

3. Фактор: высокая степень ответственности деятельности и личное отношение к ребёнку с ОВЗ

Высокая степень ответственности может вызывать самокритику, завышенные требования к самому себе и от других людей: родителей, руководства и других. Это нормальная ситуация в трудовом коллективе, но, для того чтобы справляться со стресс-нагрузкой, важно заниматься психологической разгрузкой и освобождаться от накопившегося напряжения.

Что касается личного отношения и включённости в жизнь ребёнка – это сложный, но важный фактор. Иногда происходит перенос переживаний в отношении себя или своего ребёнка на ситуацию семьи, воспитывающей ребёнка с ОВЗ. То есть специалист может испугаться, что в его семье ребёнок заболеет, или увидит схожие со своим ребёнком черты лица у ребёнка с ОВЗ. Или может возникнуть жалость, но в большей степени ощущение беспомощности, что не можешь быть полезным особенно, если есть понимание, что ребёнок умирает. Здесь также может формироваться мышечный зажим, который сдерживает реакции рыдания, попытки защитить, обнять и другие подобные реакции. В такой ситуации важно специалисту пройти личную терапию с психологом, так как он может не просто выгореть, а травмироваться.

4. Фактор: истощение ресурсов: психологических, физических, социальных, пространственных

Выше уже было описано, что для того чтобы справиться с нагрузкой, специалисту нужно много энергии. Под энергией здесь понимается субъективное ощущение мотивации, готовности и силы помогать, вера в лучшее, возможность создавать идеи и новые подходы, смелость, но самое важное – способность чувствовать, сопереживать, но при этом сохранять примерно такой же уровень возможности помогать нескольким людям в течение рабочего дня или недели, получая удовлетворение и от своей жизни личной, а не только профессиональной. Чувство личной усталости восполняется за счёт сна и выходных. Ресурсы человек получает от еды, восстанавливает во время полноценного сна, а также получает удовольствие от общения с людьми, от обстановки вокруг, от познания и других источников, например, творческих занятий. Если наступает раздражение на обстановку в кабинете, на коллег, на путь от дома до работы, то скорее всего ресурс истощился. То есть он больше не даёт удовольствия. Поэтому возникает потребность купить новое платье, поставить цветок, принести яркое покрывало, пообщаться с новыми людьми, сходить в новое место, получить новый опыт. Обратите внимание, везде слово новый, так как обновление придаёт энергии. Поэтому женщина, например, получает удовольствие от новой стрижки или маникюра, покупки платья и т.д. То к чему привыкаем, перестаёт нас наполнять. Поэтому очень важно в работе с профилактикой выгорания обновлять методики, кабинет, его обстановку, включать других коллег-специалистов, а также выходить для восстановления на открытые пространства – лес, поле, наблюдать за открытой водой, общаться с животными.

Описанные выше 4 фактора стали основанием для создания Программы профилактики синдрома эмоционального выгорания, направленного на восста-

новление механизма саморегуляции для специалистов, работающих с семьями, воспитывающих детей с ОВЗ.

Механизм саморегуляции – это естественный, тренируемый, волевой механизм управления своим эмоциональным и физическим состоянием. Специалист, имея способность различать и идентифицировать полезные и неполезные в данной ситуации эмоциональные переживания, может применять определённые упражнения для управления ими. И если специалист понимает, что у него накопилось много напряжения и знает, какими способами от него освободиться, это значит, он способен восстанавливать работоспособное состояние, повышать стрессоустойчивость и психическую резилентность.

Программа состоит из четырёх блоков:

1. Освобождение от психо-физического напряжения.
2. Освобождение от мышечных зажимов.
3. Активация ресурсов.
4. Экстренная самопомощь.

Блок 1. Освобождение от психофизического напряжения

Предполагает упражнения, направленные на снятие психофизического напряжения. Сделать это можно, применяя сочетание следующих методов:

- аутогенной тренировки
- имаготерапии
- гелотологии (смехотерапии)

Аутогенная тренировка. Была впервые предложена немецким психотерапевтом И. Г. Шульцем. Популярность на территории и во времена бывшего СССР приобрела благодаря исследовательской и научной работе В. С. Лобзина, М. М. Решетникова. Аутогенная тренировка представлена разными подходами, методами, использует психофизическое состояния глубокой нервно-мышечной релаксации, дыхательные упражнения, аутосуггестию, имаго-метод. Она характеризуется снижением ритмики головного мозга (альфа-волны и тета-волны) и перехода в изменённые состояния сознания через так называемую аутогенную медитацию.

Существенным коррелятом отрицательных эмоций является мышечное напряжение. Известно, что так называемые переходные состояния сознания связаны с релаксацией или сопровождаются ею. Используя механизмы обратной связи, аутогенная тренировка, базисным элементом которой является мышечная релаксация, способствует снижению роли соматического компонента отрицательных эмоциональных переживаний.

Путём специфического воздействия на интегративные корковые процессы она приводит к восстановлению внутреннего равновесия, а при длительном применении метода переводит регуляцию психических и соматических функций на качественно новый уровень, обеспечивающий оптимальное и рациональное реагирование. [2]

Аутогенная тренировка выполняет три основных функции:

– расслабляет тело от мышечного напряжения, вызванного в том числе и отрицательными эмоциональными переживаниями;

– стабилизирует эмоциональные переживания, то есть способствует выходу из выраженных (негативных и позитивных) эмоциональных переживаний в точку спокойствия и гармонии, из которой потом индивид может выбрать форму дальнейшего эмоционального реагирования;

– позволяет тренировать механизм саморегуляции и влиять на эмоциональные переживания.

Выделяют две ступени аутогенной тренировки (по И. Г. Шульцу): 1) первая ступень: обучение релаксации с помощью упражнений, направленных на вызывание ощущения тяжести, тепла, на овладение ритмом сердечной деятельности и дыхания; 2) вторая ступень: аутогенная медитация – создание трансовых состояний различного уровня, характеризуется снижением активности коры головного мозга при отсутствии внешних раздражителей. [5] Состояние регистрируется электроэнцефалограммой, для занимающегося переживается как состояние между сном и бодрствованием. Аутогенная медитация считается целительной для психологического и физиологического состояния. Помимо глубокого расслабления, снижения тревожности, самоуспокоения, пользователь может производить самовнушение против болезненных переживаний, производить самонастройку желательных эмоциональных переживаний, совмещая состояние с имаго-методом и аутосуггестией (самовнушение).

Имаго-метод (от лат. "imago" – образ) – метод тренировки воспроизведения (вживания) определённого образа с целью психологического воздействия. Метод был предложен в 1966 г. советским психиатром Ильёй Евгеньевичем Вольпертом. Психологическое сообщество считает, что метод базируется на идеях К. Г. Юнга о возможностях применения активного воображения, развитых в работах Х. Лейнера, Р. Дезуаля, Д. Хиллмана, М. Россмана. Относится к группе методов арт-терапии, однако его элементы применяются и в аутогенной тренировке (в аутогенной медитации).

В основе технологии имаготерапии, как сейчас принято называть практику имаго-метода, лежит несколько идей, которые можно применить в программе по профилактике выгорания:

- воображение – язык бессознательного, через образы и символы неосознаваемая часть передаёт важную, но не всегда осознаваемую информацию. Этот механизм имеет и обратный эффект: через сознательные образы мы способны передать бессознательному инструкцию;
- воображение можно использовать для изменения психологического состояния человека, для разрешения его внутренних и внешних конфликтов и для преобразования его поведения, что собственно и будет применено в программе психологической реабилитации;
- направленное воображение – один из наиболее эффективных способов работы с сопротивлениями, которые могут возникать у человека в области представлений, отношений, овладения навыками [1];

- направленное воображение эффективно в режиме взаимодействия с психологом, так как необходимо волевое удержание ресурсного образа от свободного полёта фантазии, что в дальнейшем желательно закрепить в тренировочном формате. Это способствует развитию механизма волевой регуляции эмоциональных переживаний;
- условием формирования новых образов и новых способов поведения (т. е. конструирования событий) является мягкое снятие неадекватных стратегий в мире воображения.

Гелотология (от греческого «гелос» – смех) – смехотерапия, зародилась в 70-х годах в Америке, её основателем считают Нормана Казинса, «человека, которому удалось рассмешить смерть». Норману медицина не могла помочь в лечении тяжелой болезни суставов, и он был вынужден вернуться домой на доживание. Но благодаря просмотру комедий в течение нескольких недель не только психологическое, но и физическое состояние улучшилось так, что Норман смог вернуться на работу. После этого случая психологи и медики стали изучать влияние смеха на организм человека. Выяснилось, что во время смеха интенсивно вырабатываются нейромедиаторы: дофамин, серотонин и «гормоны счастья» – эндорфины. Смех – полезное физическое упражнение, заставляющее одновременно работать 80 групп мышц: у человека двигаются плечи, вибрирует диафрагма, расслабляются мышцы шеи, спины и лица.

В России смехотерапия развивается в двух направлениях: «Больничная клоунада» в формате социальных проектов для поддержки детей, находящихся на лечении в стационаре [4], а также в направлении «йоги смеха» – сочетание дыхательных упражнений из йоги и различных имитаций смеха с использованием воображения и игровых упражнений. Основные задачи, которые решает смехотерапия в рамках программы профилактики выгорания: снятие напряжения физического, психологического и социального.

Упражнения

1.1. Упражнение: аутогенная тренировка по методу Шульца

Инструкция. Представить точку света на кончике носа, она начинает растекаться по телу. Вызвать ощущение тепла и лёгкой вибрации. Представить, как тепло медленно спускается вниз по телу, при этом расслабляя каждую клеточку, каждую мышцу: нос, глаза, губы, подбородок, уши, лоб, вся голова, шея, плечи, грудь, предплечья, живот, запястья, ягодицы, бёдра, игры ног, ступни. В расслабленном состоянии побыть, но при этом, чтобы исключить засыпание, можно проговаривать внушения: «я спокоен», «я полностью здоров». Выход из упражнения через постепенное возвращение чувствительности тела: волна тепла отступает, возвращая чувствительность тела, ощущение, что участник лежит на поверхности, в помещении прохладно и т.д.

Дополнить упражнение можно Маской релаксации по методу Н. Н. Петрова.

Во время прохождения упражнения в зоне лица расслабить жевательные мышцы беззвучным произнесением «Ы». Затем для расслабления языка беззвучно произнести слог «Тэ», при этом расслабленный язык мягко упрётся

в заднюю поверхность нижних зубов. [3] Понаблюдать за своим состояние и продолжить упражнение.

1.2. «Я – вода», упражнение по имаго-методу, позволяет освободиться от накопленных негативных эмоциональных переживаний. Не рекомендовано использовать тем, кто тонул или испытывает страх воды.

Инструкция. Закройте глаза, вспомните любимый водоём. Представьте его в подробностях. Затем начинайте в него медленно входить, лягте на волны и покачайтесь на волнах в своем воображении. Теперь представьте, что растворяетесь в нём. Теперь вы – это водоём! Над вами летают птицы, вы касаетесь собой берега, вас греет солнце, и ветер создаёт рябь. Теперь представьте, что волны выносят на берег все тревоги дня, ненужные и неприятные мысли, обиды, возмущения, гнев. С каждой волной на берег выносит вода обиды, гнев, печаль, боль. Затем сделайте вдох и представьте, что вновь вы – человек, который лежит на поверхности водоёма. Затем вдох и вы уже выходите из этого водоёма. Следующий вдох – ощущаете, как лежите на своём месте, как спина ощущает опору. Ещё один вдох, и можно открыть глаза.

1.3. Упражнения по смехотерапии можно выполнять вместе с детьми, внутри коллектива или самостоятельно, включая игровое поведение, а также помогая снять напряжение другим участникам процесса:

– *«ёжик»* – сжаться, напрячь всё тело, свернуться в «клубочек», замереть и расслабиться, раскрыться и изобразить, как выпускаются иголки; повторить 5 раз;

– *«собака после купания»* – встряхнуться, как будто собака вышла из воды и отряхивается; продолжительность – 3 минуты;

– *«обезьянка»* – быстрыми массажными движениям пальцев рук проводить по голове в течение 3-4 минут (изобразить, как обезьянка чешется);

– *«горилла»* – сделать глубокий вдох и на выдохе с протяжным звуком «аааааааа» сжатыми в кулак руками легонько побить себя в зону груди; повторить несколько раз;

– *«Как смеётся животное?»*

- как смеётся дятел – изобразить смех дятла «Вуди» из мультсериала;
- как смеётся мышка – смех со звуком «пи-пи-пи»;
- как смеётся лошадь – изобразить ржание лошади;
- как смеётся слон – вытянуть левую руку, правую руку положить крест-накрест в области локтя. И левой рукой взять себя за нос (получился хобот). Громко смеяться, как бы это делал слон, а правой рукой – хоботом, можно трогать товарища или ребёнка.

Блок 2. Освобождение от мышечных зажимов

2.1. Расслабляющий самомассаж

Растереть ладони, потереть лицо (сухое умывание), погладить руки, шею, плечи, грудь, спину (что можно достать без напряжения), ноги. Затем можно похлопать (несильно, но чувствительно) плечи, руки, спину, живот, особенно бёдра, ягодицы, икры.

2.2. Ключ Алиева. Упражнение выполняется стоя. Ноги на ширине плеч. Руки опущены и расслаблены, голова в комфортном положении. Медленно, буквально по полсантиметра поднимать руки в стороны, добиться такого эффекта, чтобы они поднимались сами без контроля. Лучше упражнение выполнять с закрытыми глазами. Думать о желаемом (не о том, что не хотите, а о том, как и что хотите!). Можно добавить образ. Вы не человек, а птица, сидящая на вершине горы. Ветер обдувает всё тело, поднимая медленно руки-крылья в разные стороны. Выход из состояния: ощутить и осознать, что стоите на месте, опустить руки и сделать глубокий вдох.

Важно: во время выполнения упражнения можно раскачивать тело вперёд-назад – это ожидаемый эффект, его не стоит пугаться. В полном варианте выполнения упражнения руки должны подняться вверх над головой. Но у многих людей есть мышечные зажимы в плечах. Поэтому руки могут встать на любом уровне и больше не подниматься, также могут происходить резкие неконтролируемые вздрагивания рук – так сходят зажимы. Это упражнение рекомендовано проводить в тренировочном режиме, пока руки за счёт упражнения не освободятся от мышечных зажимов.

2.3. Дыхание «по Сахарову»

Вдох на счёт 1,2,3,4 (в этот момент сильно жмём кулаки)

Пауза 1,2 (задержка дыхания и отпускание кулаков)

Выдох на счёт 1,2,3,4 (сжимаем сильно кулаки)

Пауза 1,2 (задержка дыхание, расслабляем кулаки)

Комментарий: количество циклов 3-7

2.4. «Открытое дыхание» – позволяет снимать напряжение с грудного отдела за счёт физического воздействия на грудную клетку, через движение рук. Выполнение: встать, ноги на ширине плеч, наклониться вниз и опустить руки вниз. Начинается вдох и во весь период глубокого вдоха пользователь выпрямляется, ставит руки перед собой на уровне груди, затем разводит их в разные стороны на уровне плеч, затем поднимает вверх. Фиксирует руки вверху и задерживает на 2-3 секунды дыхание. Затем делает продолжительный выдох и во время выдоха разводит руки в разные стороны на уровне плеч, затем вперёд на уровне груди, затем опускает и наклоняется вниз. Таких делают по три дыхания за три подхода. В перерыве между подходами восстанавливается дыхание в свободном режиме.

Важно:

А) Руки двигаются чётко по точкам (вперёд, в стороны, вверх и обратно), но при этом без резких движений, плавно.

Б) Если появится кашель, можно попить тёплой воды или очень быстро начать говорить любые слова, можно не связанные по смыслу, главное, чтобы был акт говорения. Это признак наличия мышечного зажима в грудной клетке, поэтому упражнение стоит делать в щадящем режиме – движение рук более мягкие, укоротить время вдоха и выдоха, делать по одному дыханию с перерывами.

2.5. Упражнения на движение в верхнем плечевом поясе и грудном отделе.

2.5.1. «Почеши позвоночник». Выполнять стоя, руки прямые поднять вверх и начать делать движения руками вверх-вниз так, чтобы двигались лопатки, как будто они чешут позвоночник 2-3 минуты.

2.5.2. «*Мельница».* Выполнять стоя, руки выпрямить и поставить впереди на уровне груди, сжать кулаки. Совершать активные махи руками по кругу: правая рука совершает мах вверх, назад, вниз, вперёд. А левая рука: вниз, назад, вверх и вперёд. Таким образом, как будто движутся лопасти мельницы, 2-3 минуты. Затем поменять руки и делать ещё 2-3 минуты.

2.5.3. «Кошка стоя». Выполнение: стоя, руки опушены вниз без напряжения. На вдохе с максимальной амплитудой вытянуть грудь вперёд, плечи оттянуть назад. На выдохе с максимальной амплитудой прогнуть спину назад, а плечи выставить вперёд. Совершить 3 вдоха-выдоха.

Блок 3. Активация ресурсов

Направлен на настройку желаемого ресурсного состояния на основе Имаго-метода, аутогенной тренировки и самовнушения. Пользователи обучаются не только регулировать эмоциональные переживания в сторону успокоения, но и настраивать под необходимый контекст. Развивается навык саморегуляции, минимизируются напряжение, тревожность и другие нежелательные эмоциональные переживания (кроме случаев, когда есть физические основания для изменения).

3.1. «Роза» – для активизации бодрого состояния.

Закройте глаза и представьте красную розу, что вдыхаете её аромат, затем вместе с её ароматом в вас входит красный цвет. При каждом вдохе красный цвет идёт направленно с установкой: «Просыпается разум, пробуждается сердце. Активируются мысли. Разгоняется кровь. Обостряются чувства. Я наполнен энергией и силой. Я страстно люблю жизнь». Выход – глубокий вдох – представить розу. Ещё глубокий вдох – ощутить место, где вы находитесь. Ещё вдох – пошевелить руками ногами и открыть глаза.

3.2. «Оранжевое настроение» – на пребывание в позитивном настроении.

Инструкция

Закройте глаза, сделайте несколько медленных вдохов и выдохов. Представьте, что вы выходите из помещения, идёте по улице и медленно входите в ясное лето. Затем вы оказываетесь в оранжевом мире: деревья, трава, небо, люди – все оранжевого цвета. Смотрите на себя и видите, как тоже начинаете окрашиваться в оранжевый цвет. Осознаёте, что вас наполняет позитивная энергия, которая дарит хорошее настроение. Теперь вы – позитивный человек в отличном настроении, который видит только лучшее в этом мире. Можно представить дела или близких людей, которых вы также наполняете оранжевым цветом, делая их более позитивными. Выход: сделать глубокий вдох, вернуться в лето, а затем в своё помещение, сделать вдох и открыть глаза.

3.3. «Лес» – на внутреннюю гармонию и успокоение.

Закрыть глаза, представить, что выходите из помещения, в котором находитесь, и оказываетесь на улице. Вы идёте по городу и с каждым шагом всё ближе входите в лето: снег и грязь превращаются в сухую поверхность, деревья обретают листву, солнце выходит из темноты или из-за облаков. Входите в лес. Наблюдаете за высоким папоротником, ярко-зелёными деревьями, зеленой травой, лианами. Вы оказались в «зелёном мире». Выберите себе место, сядьте на него и представьте, что над лесом поднимается туман зелёного цвета. Вы вдыхаете этот туман и ощущаете, как вас наполняет зелёный цвет. С каждым вдохом вы становитесь более спокойным, уравновешенным, заботы и тревоги отступают, а все внутренние процессы, мысли и чувства приходят в гармонию друг с другом. Затем выходите из леса, входите в город, который постепенно обретает свои черты. Заходите в помещение, в котором находитесь, делаете глубокий вдох и открываете глаза.

3.4. «Солнце» – на энергию.

Закройте глаза, представьте, что выходите из помещения, в котором находитесь, и оказываетесь на улице. Вы идёте по городу и с каждым шагом всё ближе входите в лето: снег и грязь превращаются в сухую поверхность, деревья обретают листву, солнце выходит из темноты или из-за облаков. Представьте залитую солнцем лесную поляну. Солнце светит ярко и заливает жёлтым светом всё вокруг. Вы встаёте посередине и поднимаете лицо к небу, ощущаете солнечные лучи на лице. Оно вас греет. Затем представляете, что солнечные лучи наполняют вас светящейся энергией. Солнце проникает и заполняет светом всё тело. Медленно, каждую клеточку. Когда вы наполнитесь, энергия выходит через глаза или руки на близких, на предстоящие дела, на мир. Благодарите мир и солнце и возвращаетесь: выходите из леса, входите в город, который постепенно обретает свои черты. Заходите в помещение, в котором находитесь, делаете глубокий вдох и открываете глаза.

Блок 4. Экстренная самопомощь

Данный блок программы предлагает упражнения, которые помогут совладать с сильной эмоциональной реакцией, например, волнением, возмущением, страхом и даже с панической атакой (упражнение 4.1.). Иногда могут происходить ситуации, когда важно совладать с переживаниями здесь и сейчас. Предлагаемые упражнения простые, но при этом эффективные. Рекомендовано их изучить и потренировать, чтобы в момент необходимости применить правильно с учётом своего состояния.

4.1. Дыхание на счёт – «Стабилизирующее дыхание» – помогает справиться с сильной эмоциональной реакцией, вплоть до остановки панической атаки. Выполняется цикл дыхания на счёт (счёт производится про себя), без перерыва. Глубина и продолжительность дыхания определяется количеством счёта и подстраивается под счёт!

Вдох – 1, выдох – 1; вдох – 1,2, выдох 1,2; вдох – 1,2,3, выдох – 1,2,3; вдох – 1,2,3,4, выдох – 1,2,3,4; ……. вдох – 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10, выдох – 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10.

Вдох – 1,2,3,4,5,6,7,8,9, выдох – 1,2,3,4,5,6,7,8,9 ……. вдох – 1,2,3,4, выдох – 1,2,3,4; вдох – 1,2,3, выдох – 1,2,3; вдох – 1,2, выдох – 1,2; вдох – 1, выдох – 1.

Важно:

А) Можно начать цикл дыхания до счёта 5 и обратно, затем увеличить цикл дыхания до 8 и обратно, и только потом до 10 и обратно.

Б) Если появится кашель, можно попить тёплой воды или очень быстро начать говорить любые слова, можно не связанные по смыслу, главное, чтобы был акт говорения. Это признак наличия мышечного зажима в грудной клетке, поэтому упражнение стоит делать в щадящем режиме согласно пункту А.

4.2. «Выдуть негативную ситуацию».

Инструкция. На что похожа ситуация, которая сильно волнует. Придайте ей образ (ежик, клякса, любой образ, который подкинет воображение). Представить в воображении, как будто образ негативной ситуации сейчас перед вами в пространстве чуть выше линии горизонта, примерно на 20 градусов выше линии горизонта. Установите на нём взгляд, а затем начните сильно дуть (на выдохе) на него, тем самым отдаляя его от себя. При каждом выдохе представлять, как образ негативной ситуации удаляется. Образ может меняться, менять цвет. Упражнение выполняется, пока образ не исчезнет или его будет трудно вспомнить.

4.3. «Ха» – практика на освобождение от сильного эмоционального переживания. Как описывалось ранее, когда человек испытывает сильное негативное эмоциональное переживание, то он вдыхает, но не выдыхает. Тем самым пытаясь остановить рыдание, плачь или сдержать крик. Но выделяющаяся энергия очень сильная, и её важно разместить, то есть выразить. Есть социально приемлемый способ – выдох совершать с слогом «ха». При этом сам слог не обязательно произносить вслух. Достаточно с силой выдохнуть, а речевым аппаратом произнести «ха», как будто шёпотом. Эффективность практики зависит от силы выдоха, а не от громкости произнесения слога.

В программе использовались источники литературы

1. Вачков, И. В. Методы имаготерапии при оказании помощи в экстремальных ситуациях / И. В. Вачков. – Текст: электронный // Психологическая наука и образование. – 2012. – Том 17. – № 3. – С. 5–9. – ISSN: 1814-2052 / 2311-7273. – URL: https://psyjournals.ru/psyedu/2012/n3/54387.shtm (дата обращения: 17.01.2022).

2. Лобзин, В. С. Аутогенная тренировка: (Справочное пособие для врачей) / В. С. Лобзин, М. М. Решетников. – Текст: непосредственный // Л. ; Медицина. – 1986. – 280 с. ил.

3. Петров, Н. Н. Аутогенная тренировка для вас: https://bookap.info/razvit/petrov_autogennaya_trenirovka_dlya_vas/load/rtf.shtm (дата обращения 1.12.2023)

4. Сиротина, Т. В. Больничная клоунада как технология адаптации и реабилитации ребёнка в больничном учреждении / Т. В. Сиротина, С. М. Миллер. – Текст: электронный // Алтайский государственный университет ; Барнаул, Российская Федерация ; Baikal Research Journal : электронный научный журнал Байкальского государственного университета экономики и права. — 2015. — Т. 6. – № 6. — DOI: 10.17150/2411-6262.2015.6(6).17. – URL : https://cyberleninka.ru/article/n/bolnichnaya-klounada-kak-tehnologiya-adaptatsii-i-reabilitatsii-rebenka-v-bolnichnom-uchrezhdenii (дата обращения: 12.01.2022).

5. Соловьева, С. Л. Психическая саморегуляция. Пособие по самопомощи (начало) / С. Л. Соловьева. – Текст: электронный // Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика: электрон. науч. журн. – 2019. – Т. 7, № 4(26). – URL: http://medpsy.ru/climp/2019_4_26/article05.php (дата обращения: 26.01.2022).

Приложение 2

Опросник выявления профессионального выгорания MBI

Авторами данной методики (опросника) являются американские психологи К. Маслач и С. Джексон. Она предназначена для измерения степени «выгорания» в профессиях типа «человек – человек». Данный вариант адаптирован Н. Е. Водопьяновой.

Инструкция:

«Ответьте, пожалуйста, как часто Вы испытываете чувства, перечисленные ниже в опроснике. Для этого на бланке для ответов отметьте по каждому пункту позицию, которая соответствует частоте Ваших мыслей и переживаний: "никогда", "очень редко", "иногда", "часто", "очень часто", "каждый день"».

Текст опросника

1. Я чувствую себя эмоционально опустошённым.
2. После работы я чувствую себя как «выжатый лимон».
3. Утром я чувствую усталость и нежелание идти на работу.
4. Я хорошо понимаю, что чувствуют мои подчинённые и коллеги, и стараюсь учитывать это в интересах дела.
5. Я чувствую, что общаюсь с некоторыми подчинёнными и коллегами, как с предметами (без теплоты и расположения к ним).
6. После работы на некоторое время хочется уединиться от всех и всего.
7. Я умею находить правильное решение в конфликтных ситуациях, возникающих при общении с коллегами.
8. Я чувствую угнетённость и апатию.

9. Я уверен, что моя работа нужна людям.

10. В последнее время я стал более «чёрствым» по отношению к тем, с кем работаю.

11. Я замечаю, что моя работа ожесточает меня.

12. У меня много планов на будущее, и я верю в их осуществление.

13. Моя работа всё больше меня разочаровывает.

14. Мне кажется, что я слишком много работаю.

15. Бывает, что мне действительно безразлично то, что происходит с некоторыми моими подчинёнными и коллегами.

16. Мне хочется уединиться и отдохнуть от всего и всех.

17. Я легко могу создать атмосферу доброжелательности и сотрудничества в коллективе.

18. Во время работы я чувствую приятное оживление.

19. Благодаря своей работе я уже сделал в жизни много действительно ценного.

20. Я чувствую равнодушие и потерю интереса ко многому, что радовало меня в моей работе.

21. На работе я спокойно справляюсь с эмоциональными проблемами.

22. В последнее время мне кажется, что коллеги и подчинённые всё чаще перекладывают на меня груз своих проблем и обязанностей.

Обработка результатов. Опросник имеет три шкалы: «эмоциональное истощение» (9 утверждений), «деперсонализация» (5 утверждений) и «редукция личных достижений» (8 утверждений).

Ответы испытуемого оцениваются: **0 баллов – «никогда»**, **1 балл – «очень редко», 3 балла – «иногда», 4 балла – «часто», 5 баллов – «очень часто», 6 баллов – «каждый день».**

Ключ к опроснику. Ниже перечисляются шкалы и соответствующие им пункты опросника.

1. «Эмоциональное истощение» – ответы «да» по пунктам 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20 (максимальная сумма баллов – 54).

2. «Деперсонализация» – ответы по пунктам 5, 10, 11, 15, 22 (максимальная сумма баллов – 30).

3. «Редукция личных достижение» – ответы по пунктам 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21 (максимальная сумма баллов – 48).

Выводы. Чем больше сумма баллов по каждой шкале в отдельности, тем больше у обследованного выражены различные стороны «выгорания». О тяжести «выгорания» можно судить по сумме баллов всех шкал.

Субшкала	Группы	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Очень высокий уровень
Шкальные оценки		1 балл	2 балла	3 балла	5 баллов
Эмоциональное истощение	Мужчины	5–15	16–24	25–34	Больше 34
	Женщины	6–16	17–25	26–34	Больше 34
Деперсонализация/ цинизм	Мужчины	2–4	5–12	13–15	Больше 15
	Женщины	1–4	5–10	11–13	Больше 14
Профессиональная успешность	Мужчины	37–48	34–28	27–23	22 и меньше
	Женщины	37–48	35–28	27–22	21 и меньше

Рекомендации. Итак, что же можно сделать с выгоранием? Специалисты, занимающиеся этой проблемой, советуют вам проанализировать отношение к своей профессиональной деятельности и изменить свой образ жизни.

1. Ответьте на вопрос: «Зачем я работаю?» Составьте список всех причин – и реальных, и абстрактных, которые заставляют вас работать. Определите мотивацию, ценность и значение своей работы.

2. Убедитесь в правильности утверждения: «Я действительно хочу этим заниматься». Перечислите то, чем вам нравится заниматься, в убывающей последовательности. А теперь вспомните, когда вы в последний раз этим занимались.

3. Создайте группу поддержки. Это регулярные встречи друзей и сотрудников.

4. Начните заботиться о своём физическом здоровье. Сюда входят физические упражнения, питание и борьба с вредными привычками, например, курением.

5. Начните заботиться о своём психологическом здоровье. Используйте для этого тренинги: релаксации, ведение переговоров, управление временем и ассертивности.

6. Делайте каждый день какую-нибудь глупость. Покатайтесь на скейте, поиграйте в классики, попускайте мыльные пузыри или погримасничайте. Расслабьтесь, улыбнитесь и не воспринимайте себя слишком серьезно.

Источник: Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – С. 469-470. – Текст : непосредственный.

Учебное издание

Развитие кадрового потенциала

Профессиональное выгорание педагога

Учебно-методическое пособие

На обложке использован фрагмент картины Лукиана Попова «Пожар» (конец 19 века)

Редактор С. Г. Калинина
Компьютерная верстка Г. А. Соболевой
Подписано в печать 13.03.2024.
Формат 60х90/16. Объем 4 п.л., 3,8 уч.-изд.л.
Тираж 100 экз. Заказ 3

Издательский центр
ГАУ ДПО ЯО ИРО
150014, г. Ярославль,
ул. Богдановича, 16
Тел. (4852) 23-06-42
E-mail: rio@iro.yar.ru