

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Дошкольная педагогика, прикладная психология»

(наименование)

37.04.01 Психология

(код и наименование направления подготовки)

Психологическое консультирование

(направленность (профиль))

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ)

на тему Особенности работы практического психолога с эмоциональным
выгоранием педагога

Студент

Д.А. Пименова

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Научный
руководитель

к.псих.н., доцент Э.Ф. Николаева

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

Тольятти 2021

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1 Теоретическое изучение синдрома эмоционального выгорания.....	8
1.1 Проблема «синдрома эмоционального выгорания» в зарубежной и отечественной психологии.....	8
1.2 Проблема синдрома эмоционального выгорания у педагогов образовательной системы.....	18
1.3 Работа психолога по преодолению синдрома эмоционального выгорания.....	29
Глава 2 Экспериментальное изучение особенностей работы психолога с эмоциональным выгоранием педагогов.....	44
2.1 Организация и методы исследования.....	44
2.2 Выявление уровня проявления синдрома эмоционального выгорания педагогов	52
2.3 Разработка психологом программы по оптимизации навыков саморегуляции с целью снижения проявлений эмоционального выгорания.....	59
Заключение.....	72
Список используемой литературы.....	75

Введение

Синдром эмоционального выгорания в сфере образования на сегодняшний день остается одной из самых актуальных проблем современной психологии, что подтверждается социально-экономическими реалиями общества. Острота этой темы связана, прежде всего, с резко негативными последствиями в социально-психологической сфере личности, профессионального развития, межличностных отношений. Эмоциональное выгорание неизбежно приводит к чувству личной несостоятельности, безразличию к профессиональной сфере, утрате или искажению жизненных ценностей, сокращению внутренних ресурсов, проявлению психосоматических заболеваний у работников сферы образования.

Доказано, что именно профессиональная деятельность влияет на эмоциональное состояние человека. Педагогическая деятельность является одной из профессий типа «человек-человек» и подразумевает условия для наиболее высокого риска развития эмоционального выгорания. Данный факт обуславливает **актуальность** нашей работы.

Проблема эмоционального выгорания личности изучается в зарубежной психологии с конца 20 века (Х.Дж. Фрейденбергер, К. Маслач, Кокс) и продолжает исследоваться в работах и русских психологов, таких как В.В. Бойко, Т.В. Форманюк, Л.М. Митина, В.Е. Орёл и другие.

В своих исследованиях отечественные психологи определяют сущность явления эмоционального выгорания, описывают его структуру и выделяют причины развития, специфику проявления симптомов. Значимыми в этой области являются труды М.В. Борисова, В. Орел, Т.В. Форманюк. С 1990-х годов эмоциональное выгорание изучается как явление, происходящее в профессиональной сфере и основополагающими считаются первые исследования, которые были проведены именно среди педагогических работников.

На основании данных исследований были выявлены основные стресс-индуцирующие факторы, характерные для социальных профессий. Именно эти факторы становятся основной причиной проявления и развития синдрома выгорания у специалистов. С точки зрения наиболее возможных причин развития и проявления синдрома, именно педагогическая деятельность в первую очередь рассматривается как особенно стрессогенная. Исследования по теме эмоционального выгорания в образовательной системе проводили М.М. Рубинштейн, В.Е. Орел, Н.В. Мальцева и другие. Особый интерес психологов к данной теме и направлению, разумеется, обусловлен повышенными социальными и моральными требованиями к профессиональной квалификации и личностным качествам специалистов сферы образования, увеличением из года в год ежедневной учебной нагрузки, необходимостью развития новых навыков.

Одной из наиболее актуальных тем, связанных с обеспечением охраны здоровья работников, поддержанием высокого функционального уровня, является предупреждение развития и усугубления признаков эмоционального выгорания педагогов. Особенно здесь стоит отметить труды В.И. Моросановой, в которых изучается проблема эмоционального выгорания в контексте саморегуляции личности, а также работы Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой.

Отмечая плодотворность рассмотренных выше исследований, стоит признать, что, тем не менее, остается ряд проблем, связанных, прежде всего, с практическим применением накопленного опыта. Источником данных проблем, наблюдающихся в психологической теории и практике, является **противоречие** между необходимостью применения эффективных и надежных стратегий по снижению степени проявления синдрома эмоционального выгорания у учителей и недостаточной представленностью в психологии научно-обоснованных психологических технологий, предназначенных для работы практического психолога с различными проявлениями эмоционального выгорания. Для разрешения противоречий мы

сформулировали **проблему исследования**: нам необходимо найти пути разрешения указанного выше противоречия и определить особенности работы практического психолога с эмоциональным выгоранием педагогов.

Цель исследования: изучить особенности работы практического психолога с эмоциональным выгоранием педагога.

Объект исследования: эмоциональное выгорание педагога.

Предмет исследования: работа практического психолога с эмоциональным выгоранием педагога.

Гипотеза исследования состоит в том, что мы предполагаем, что степень проявления синдрома эмоционального выгорания зависит от стиля саморегуляции индивида. Таким образом, особенности работы практического психолога с эмоциональным выгоранием заключаются в оптимизации стиля саморегуляции педагогов за счет освоения и развития навыков саморегуляции психического состояния.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи исследования**:

- проанализировать психологическую литературу по проблеме эмоционального выгорания;
- выявить уровни проявления эмоционального выгорания и стили саморегуляции педагогов;
- разработать программу по работе психолога с эмоциональным выгоранием педагогов для применения практическими психологами;
- проанализировать полученные результаты.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- принцип детерминизма, предложенный С.Л. Рубинштейном;
- гуманистические принципы детерминированности развития личности социальными условиями и содержанием её жизнедеятельности (Дж. Бьюдженталь, А. Маслоу, Р. Мэй, К. Роджерс);
- деятельностный подход, разработанный Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном;

– теоретические и практические исследования проблемы эмоционального выгорания личности (Н.Е. Водопьянова, К. Маслач, В.Е. Орел, Т.И. Рогинская, В.В. Бойко, и др);

– теоретические исследования по проблеме стиля саморегуляции (В.И. Моросанова, Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова).

Методы и методики исследования:

1) Теоретический анализ литературы;

2) Психодиагностические методы и методики:

– метод анкетирования;

– методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко;

– опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросановой);

– методика оценки нервно-психической устойчивости «Прогноз

2» В.Ю. Рыбникова;

3) Методы статистической обработки данных и интерпретация результатов исследования.

В исследовательской работе была поставлена и реализована задача теоретического и эмпирического обоснования стиля саморегуляции как фактора снижения уровня проявления эмоционального выгорания педагогов.

Эмпирической базой исследования явилось МБУ «Школа №3» г.о. Тольятти. Выборка испытуемых была представлена педагогами школы в количестве 23 человек.

Научная новизна исследования заключается в том, что проблема влияния стиля саморегуляции на уровень проявления эмоционального выгорания педагогов как основа для работы практического психолога с эмоциональным выгоранием являются слабо изученными в психологии.

Теоретическая значимость данного исследования состоит в том, что полученные результаты исследования помогут расширить теоретические представления о работе психолога с эмоциональным выгоранием педагогов.

Практическая значимость диссертационной работы заключается в том, что её результаты могут быть применены в работе практических

психологов с проявлениями эмоционального выгорания педагогов на разных этапах профессионального становления.

Научная достоверность, надежность результатов и обоснованность выводов исследования обеспечены применением современной научной методологии; последовательной реализацией теоретических положений и научного аппарата, основанного на фундаментальных исследованиях в области психологии; использовании методов, соответствующих целям и задачам исследования.

Личное участие автора в организации и проведении исследования заключалось в постановке целей и задач исследования, составлении плана исследования, проведении исследования, а также обработке и интерпретации результатов.

Апробация диссертационного исследования. Ход и результаты исследования отражались автором на научно-практических конференциях, в виде публичного представления научных докладов и написания научных тезисов и статей, которые представлены в автореферате.

Положения, выносимые на защиту:

– эмоциональное выгорание характеризуется специфическими особенностями, распространяющимися на профессиональную и личную сферу жизни педагога и требует своевременного предотвращения развития симптомов и проявлений;

– эмоциональное выгорание связано с отсутствием и недостаточной развитостью навыков саморегуляции;

– обучение навыкам саморегуляции будет способствовать снижению проявлению синдрома эмоционального выгорания педагогов.

Структура магистерской диссертации: работа состоит из введения, 2 глав, заключения, содержит 5 рисунков, 1 таблицу, список используемой литературы (65 источников). Основной текст работы изложен на 79 страницах.

Глава 1 Теоретическое изучение синдрома эмоционального выгорания

1.1 Проблема «синдрома эмоционального выгорания» в зарубежной и отечественной психологии

Под синдромом эмоционального выгорания понимается особое психологическое состояние, которое характеризуется высокой степенью эмоционального истощения. Автором термина «эмоциональное выгорание», который был впервые использован в научной психологической литературе в 1974 году, стал американский психиатр Герберт Фрейденбергер. С помощью данного термина он описал определенное расстройство и измененное психологическое состояние у психически здоровых людей. Фрейденбергер предположил, что подобное состояние возникает в результате профессиональной деятельности, связанной с интенсивным и эмоциональным общением с учениками, студентами и пациентами [63]. Несомненно, то время было собрано немало достоверных фактов, свидетельствующих о том, что особенно среди преподавателей, а также людей других помогающих профессий нередко можно встретить равнодушных, грубых и несдержанных в общении людей. Одновременно с этим ряд других научных исследований показал, что специалисты, относящиеся к профессиям сферы «человек-человек», в сравнении с профессионалами, не работающими в помогающей сфере, в большей степени подвержены влиянию различных типов психологических и психосоматических расстройств, неврозов и подобных состояний [42]. В те годы эмоциональное выгорание считалось «платой за сострадание», однако, позднее оно стало больше «болезнью коммуникативных профессий». Сегодня синдром эмоционального выгорания теоретики и практики психологии наблюдают и изучают и в других профессиональных сферах, указывая на некоторую специфику, присущую каждой профессии.

В большинстве случаев синдром выгорания приводит к личностным изменениям в общении с людьми. По словам Фрейденбергера, группа риска состоит из людей, которые долгое время работали без эмоциональной поддержки, проявляющейся в благодарности, похвале, положительных отзывах и других теплых словах сотрудников и руководителей [64]. Разочарование, которое испытывает этот работник, может быть чрезвычайно пагубным для его работоспособности и мотивации к развитию. Как правило, этот сотрудник становится теряет в эффективности и становится менее успешным. С момента открытия Фрейденбергером прошло более сорока лет, и, конечно же, были обнаружены и другие причины выгорания. Тем не менее, все они связаны с важным критерием: может ли человек развиваться на своей работе. Если человек не видит этой возможности, он рискует стать очень восприимчивым к эмоциональному стрессу, что в дальнейшем приведет к выгоранию.

Развитие определенных представлений об эмоциональном выгорании на самых ранних этапах научного и практического изучения происходило путем целенаправленного накопления описаний сопутствующих и характерных симптомов. Большинство психологических исследований были чисто эмпирическими и по большей части не пытались дать какое-то теоретически обобщенное и емкое определение. Обозреватели выгорания Т. Кокс и А. Гриффитс в свою очередь выделяют порядка 150 специфических симптомов, которые связывают непосредственно с эмоциональным выгоранием [61]. В первую очередь, к ним относятся аффективные симптомы: постоянная грусть, частая плаксивость, депрессия, часто возникающая тревога и переменчивость настроения, хроническое истощение психологических ресурсов, различные когнитивные симптомы - чувство обреченности и безнадежности, недоверия, циничность, ригидность мышления, дистанцированность в общении большинством коллег и подопечных, определенная склонность к стереотипному мышлению и поведению. Зачастую это сопровождается типичными, характерными для

эмоционального выгорания, стрессовыми проблемами со здоровьем: частой головной болью, тошнотой, внезапным и периодически повторяющимся головокружением, беспокойством без особой причины и бессонницей. Мотивационные симптомы, характерные для людей, подвергшихся влиянию синдрома, включают исчезновение главных врожденных человеческих мотиваций: усердия, энтузиазма, интереса к работе и жизни. В противовес этому появляется чувство разочарования, неудовлетворенности, риска возможной отставки.

Разнообразие симптомов эмоционального выгорания настолько широко, что может легко запутать. Часть из этих симптомов являются в первую очередь индикаторами стресса, другие могут быть связаны с определенными расстройствами личности, поэтому четко определить, какие именно из симптомов говорят именно о синдроме, а какие являются следствием других состояний, сложно. Следовательно, можно сделать вывод о том, что сам термин «выгорание» может показаться несколько размытым. Однако точнее понять определение данного термина может помочь схема выгорания, предложенная американскими психологами К. Маслак и С. Джексоном. Именно в этой наиболее четко сформулированной модели явление эмоционального выгорания рассматривается в трех основных плоскостях: эмоциональном истощении, явлении деперсонализации и снижении личной работоспособности [65]. Под эмоциональным истощением в этом случае подразумевается некий комплекс проявлений усталости и переутомления, возникающих как реакции на хронический стресс в процессе интенсивной вербальной коммуникации. Деперсонализация проявляется у «выгоревшей» личности, прежде всего, в определенной склонности видеть преимущественно «негативные» стороны в характере окружающих людей и их поведении. Относительное снижение личной профессиональной результативности, как правило, наблюдается, когда у человека значительно снижается самооценка, он не видит дальнейших перспектив своего профессионального развития, ему становится неинтересной та деятельность,

которую он выбрал. Стоит также акцентировать внимание на том, что не единичное проявление, а только полное сочетание всех трех данных компонентов может составлять синдром выгорания личности. Какой-либо отдельный из вышеуказанных симптомов сам по себе не является синдромом.

Также об этом пишет А.Г. Асмолов: «Выгорание» отличается от различных эмоциональной ригидности, которая объясняется органическими причинами - свойствами нервной системы, степенью подвижности эмоций, психосоматическими нарушениями» [6, с].

Возвращаясь к истории изучения синдрома эмоционального выгорания, стоит отметить, что в 80-е годы в зарубежной психологической литературе было напечатано свыше тысячи работ, посвящённых данной теме.

Наиболее подробно и полно эмоциональное выгорание и его симптомы рассматриваются в зарубежной психологической литературе как результат хронического стресса на рабочем месте, термины «стресс» и «выгорание» нередко употребляются как синонимы [61].

Вот о чем рассуждает Т. Кокс: Для того чтобы поместить выгорание в более широкий социальный и культурный контекст, мы должны несколько расширить наши рамки, включив в них профессиональный стресс. Профессиональный стресс - это более общий термин, который относится к любому негативному опыту, связанному с воздействием, вызванному дисбалансом между требованиями к работе и способностью работника реагировать. Когда требования к работе слишком высоки, чтобы справиться с ними, скорее всего, возникнут стрессовые реакции. Выгорание считается особым типом длительного профессионального стресса, который является результатом, в частности, межличностных требований на работе. Традиционно профессиональный стресс исследования проводятся преимущественно в промышленных условиях, тем самым игнорируя человеческие услуги, в то время как для выгорания верно обратное» [61, с. 18].

Среди наиболее часто встречающихся симптомов, совокупно известных как феномен выгорания, значительное место занимают именно стрессовые проявления. Однако можно с уверенностью сказать, что стресс объясняет только лишь часть проявлений эмоционального истощения, а также явления деперсонализации и редукции профессионального удовлетворения [61].

Т. Кокс пишет: «Чтобы понять очевидный рост профессионального стресса и внезапное появление и огромную популярность выгорания, мы должны учитывать не только факторы, связанные с работой, но и меняющийся социальный, культурный и идеологический контекст. Рассматриваются семь предварительных факторов, которые могли бы объяснить широкое распространение профессионального стресса и которые могли бы подготовить почву для выгорания. Конечно, эти факторы взаимосвязаны и не действуют независимо друг от друга. Так или иначе, все эти факторы являются аспектами глобального процесса экономических, социальных и культурных преобразований, который затронул общество в целом» [61, с. 22].

Психологи Э. Эдельвич и А. Бродский в свою очередь описывают выгорание как некий процесс краха иллюзий. Авторы определяют эмоциональное выгорание в профессиях типа «человек-человек» как прогрессирующую утрату, присущего людям этих профессий, идеализма, а также энергетические потери. Исследователи пришли к выводам, что благородные устремления в гипертрофированной их форме с самого начала гарантируют будущее разочарование [62].

К. Маслак и М. Лейтер в свою очередь называют синдром эмоционального выгорания «эрозией души» личности. «Оно представляет собой эрозию в ценностях, настроении и воле — эрозию человеческой души» [65, с. 17].

Обобщенно все зарубежные теоретические методы и подходы к определению синдрома эмоционального выгорания сводятся к трем основным:

– индивидуально-психологический подход, где за основу причин проявления эмоционального выгорания взято противоречие между завышенными от работы ожиданиями и реальностью;

– социально-психологический, в котором в качестве основных причин развития синдрома указывается специфика работы в коммуникативной сфере, характеризующаяся большим объемом нагружающих психику поверхностных контактов с разными людьми;

– организационно-психологический, где среди наиболее значимых причин - недостаток независимости и одновременно поддержки, конфликты ролей, несоответствующая или недостаточная обратная связь от администрации и т. д.

Т.И. Ронгинская пишет: «Анализируя фазы развития синдрома, можно заметить определенную тенденцию: сильная зависимость от работы приводят к полному отчаянию и экзистенциальной пустоте. На первом этапе развитие синдрома профессиональная деятельность является главной ценностью и смыслом всей жизни человека. в случае несоответствия между собственным вкладом и полученным или ожидаемым вознаграждением появляются первые симптомы выгорания. Изменение отношения к профессиональной деятельности, от положительный до безразличной и отрицательной, можно проследить на примере поведения "выгоревшего врача", предпринимать пациента исключительно как медицинский случай ("почки из пятой палаты", "инфаркт" из восьмой). Происходит обезличивание отношений между участниками этого процесса, которая подавляет проявление гуманных форм поведения между людьми и создает угрозу для личностного развитие представителей социальной профессии» [47, с. 87].

Согласно Коксу и Гриффитсу, психологи, исследовавший феномен эмоционального выгорания, считают, что риск проявления синдрома

возрастает, когда существует определенный конфликт между сильной мотивацией сотрудника и конкретной профессиональной средой, в которой он или она работает. Несомненно, тот факт, что эмоциональное выгорание наблюдается, прежде всего, в «помогающих профессиях», исследователи аргументируют тем, что высокие устремления к идеалу вступают в противоречие с теми условиями труда, с которыми эти работники сталкиваются в жизни. Поскольку эти рабочие места привлекают людей так называемого «чувствующего типа», которые «хотят всех исцелить, всем помочь», а реалии в профессиональной сфере оказываются очень тяжелыми и стрессовыми, выгорание становится неизбежным.

Согласно Маслач, процесс выгорания выстраивается так: сначала возникают высокие стремления к идеалу и завышенные требования, затем человек сталкивается с реальностью и у него возникает эмоциональное истощение. Следующим этапом будет возникновение дегуманизация как средства защиты. И на завершающем этапе появляется синдром отращения к работе, и, в конце концов, крах - увольнение, болезнь [65].

В отечественной психологии феномен, схожий с синдромом эмоционального выгорания, затрагивается в работах Б.Г. Ананьева [3], который употребляет термин «эмоциональное выгорание» в качестве обозначения некоего деструктивного явления, которое встречается у людей преимущественно помогающих профессий и неразрывно связано с человеческими коммуникациями. Описание явлений, родственных по своему содержанию феномену выгорания было представлено в работах российских психологов, посвященных исследованию стресса Л.А. Китаева-Смыка [21]; В.А. Бодрова [9].

К концу 20 века в российской науке эмоциональное выгорание выступило как объект для отдельных исследований (Т.В. Форманюк, Г.А. Зарипова, В.Е. Орел, А.А. Рукавишников, В.В. Бойко, О.В. Крапивина, М.В. Агапова). В начале изучения терминология этого понятия была обширна: «эмоциональное выгорание (В.В. Бойко), «эмоциональное

сгорание» (Т.В. Форманюк), «перегорание» (Г.А. Зарипова). Использовались также термины «психическое выгорание» (Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова, В.Е. Орел) и «профессиональное выгорание» (Т.Н. Ронгинская, А.Б. Сечко и др.).

Преимущественное предпочтение именно термину «эмоциональное выгорание» вполне логично, потому что проявляющееся эмоциональное истощение - это основополагающий симптомом этого синдрома и именно он запускает другие проявления. Выбирая термин «профессиональное выгорание» психологи подразумевают, что этот синдром наблюдается в профессиональной сфере и имеет отношение к деятельности человека. Термин «психическое выгорание» получил довольно широкое распространение сегодня [39] и обращается к тому факту, что истощение происходит в сфере психики и поражает все сферы личности. Не смотря на то, что использование термина «психическое выгорание» на сегодняшний день популярен, мы придерживаемся взгляда, что термин «эмоциональное выгорание» более уместен.

В числе первых отечественных исследователей, активно изучавших проблему выгорания, был В.В. Бойко.

Профессор указывает на то, что эмоциональное выгорание может встречаться на протяжении всей жизни человека. Это явление отличается от различных видов эмоциональной негибкости, которая обусловлена физиологическими причинами, а также особенностями нервной системы, индивида амплитудой подвижности эмоций, психосоматическими расстройствами [11]. Данная концепция подчеркивает, что явление может происходить только во время выполнения трудовой деятельности.

Выгорание, по мнению профессора, - это усвоенный, отчасти профессиональный, отчасти функциональный стереотип психического поведения, позволяющий индивиду экономить и минимально тратить энергетические ресурсы. В.В. Бойко отмечает, что эмоциональное выгорание не может быть полностью отрицательным явлением. Поэтому он считает

выгорание как способ снизить влияние стрессов продуктивным, а деструктивными - его последствиями, когда «выгорание» негативно сказывается на профессиональной деятельности и взаимоотношениях с коллегами. Эмоциональное истощение ведет к профессиональной деформации личности [11].

Обобщая вышесказанное, резюмируем, что синдром эмоционального выгорания - это главным образом проблема психологии труда. В российской психологии в первую очередь принято связывать синдром выгорания с профессиональной деятельностью, в частности в научных трудах о выгорании педагогов. Синдром эмоционального выгорания в этом контексте рассматривается как следствие длительного влияния профессии на личность. Так, Н.В. Мальцева предлагает такое описание синдрома: «Синдром психического выгорания представляет собой сложное структурно-динамическое образование, которое формируется в процессе педагогической деятельности и является негативным эффектом профессионализации» [29, с. 19]. Также Мальцева ссылается на мнение В.В. Бойко, подразумевающим «под синдромом психического выгорания выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избыточное психотравмирующее воздействие» [11, с. 7].

Эмоциональное выгорание сказывается на психологическом состоянии педагога и, тем самым, влияет на общий фон и атмосферу занятий, способствует развитию негативных личностных черт. Так, Е.А. Ичаловская показывает, что эмоциональное выгорание препятствует развитию эмпатических способностей педагогов [19], а диагностика, которую в свое время провел М.Б. Аппаев, показала, что каждый пятый из 150 изученных им педагогов имеет завышенный уровень агрессивности [5].

Н.Е. Водопьянова отмечает: «Синдром профессионального выгорания – это неблагоприятная реакция на рабочие стрессы, включающая в себя психологические, психофизиологические и поведенческие компоненты. По

мере того как усугубляются последствия рабочих стрессов, истощаются моральные и физические силы человека, он становится менее энергичным, ухудшается его здоровье. Истощение ведет к уменьшению контактов с окружающими, а это, в свою очередь, – к обостренному переживанию одиночества. У «сгоревших» на работе людей снижается трудовая мотивация, развивается безразличие к работе, ухудшаются качество и производительность труда» [12, с. 2].

Выход из этой ситуации предлагает другой исследователь педагогического выгорания - О.Н. Гнездилова. Психолог в свою очередь предлагает, что в качестве условия профилактики выгорания учителя должно выступать использование и широкое внедрение инновационной деятельности в учебный процесс. По мнению Гнездиловой, инновационная образовательная деятельность способствует активизации творческого потенциала учителя и является эффективным инструментом его личностного развития [14].

В.Е. Орел утверждает: «В общеметодологическом плане отсутствует определение места выгорания среди таких традиционных для психологии понятий, как «деятельность», «личность», «психические свойства, «психические процессы» [39, с. 12]. Также В.Е. Орел отмечает: «Влияние выгорания на личность профессионала заключается в проявлении ряда функциональных закономерностей. Эти закономерности носят как общий “сквозной” характер, проявляющийся на всех уровнях организации личности, так и могут быть специфическими для определенных ее сфер» [39, с. 14].

Интересен тезис В.Е. Орла о глобальной природе воздействия выгорания когнитивную, мотивационную и другие сферы личности: «Психическое выгорание характеризуется рядом функций в процессе профессионального становления личности, противоположных по направлению традиционным функциям любого психического явления: антимотивационной, антикогнитивной и дерегулятивной. Антимотивационная функция выгорания заключается в дестимулировании

субъекта на выполнение своей профессиональной деятельности и снижение уровня достижений в реализации профессиональных и социальных целей. Антикогнитивная функция выгорания проявляется в упрощении когнитивных структур личности, направленных на познание социальных объектов, сужении сферы профессионального опыта субъекта и формирование отрицательных оценочных суждений относительно его профессиональной компетентности и эффективности выполнения трудовых функций, а также относительно социального окружения. Дерегуляторная функция выгорания проявляется в разрушении системы профессиональной деятельности, что находит свое выражение в снижении профессиональной эффективности и низкой степени удовлетворения жизнью» [40, с. 498].

Н.А. Аминов, исследуя педагогические способности и выделяя в их структуре системообразующие признаки, заключает: «Таким образом, предположение о синдроме эмоционального сгорания как системообразующем признаке структуры главных компонентов педагогических способностей нашло свое подтверждение» [2, с. 16].

1.2 Проблема синдрома эмоционального выгорания у педагогов образовательной системы

Специфика работы педагога во многом определяется отличительными чертами профессии, ориентированной на взаимодействие с людьми. В этой связи вполне закономерно, что к профессиям типа «человек-человек» предъявляются довольно высокие требования. Важно, что это касается не только профессионального уровня учителей, их образования, квалификации и педагогических навыков, но и их психологических навыков. При этом стоит отметить, что данное условие особенно значимо в современных тенденциях в связи с переходом к таким формам обучения, которые направлены, прежде всего, на личностный подход и подразумевают высокие требования к учителю в плане его личных качеств.

По мнению Н.В. Кузьминой, эффективность работы учителя определяется тремя составляющими профессионализма учителя. Мастерство преподавания состоит в том, что учитель обладает мастерством обучать школьников продуктивному решению задач и одновременно умеет воздействовать на развитие личных, общечеловеческих качеств учеников, развитие их эмоционального интеллекта через дисциплину. Таким образом можно вывести значимый вывод о том, что профессионализм в сфере коммуникации педагогов заключается в навыке использовать взаимодействие с учениками для наилучшего достижения одного и того же намеченного педагогического результата – и это касается не просто обучения знаниям, а главным образом развития личности ученика. Профессионализм учителя заключается, прежде всего, в том, чтобы направить все свои внутренние ресурсы на развитие личности ученика.

Данные подходы к понятию профессионализма учителя позволяют автору вышеописанной концепции выйти в область акмеологии образования и акмеологии профессиональной деятельности. Первые наблюдения о том, учителя только приступают к личной профессиональной деятельности с разной скоростью обучения и разными результатами были поводом к постановке вопросов, факторов, способствующих достижению успеха в карьере [23].

Изучая работу учителя, Н.В. Кузьмина делает выводы, что работа учителя связана с большой ответственностью. По сути дела от педагогов зависит развитие подрастающего поколения и в значительной степени будущее общества [24].

В.Е. Чудновский обращает внимание на постоянную тенденцию перехода от устаревшего принципа педагогики, который заключается в приоритете ученика над учителем, тем самым преуменьшающим роль личности педагога в развитии ребенка, к новому принципу: «личность воспитывается личностью» [58, с. 109].

В одном из параграфов работы Л.М. Митиной «Психология профессионального развития учителя» говорится о значимости профессионального здоровья педагога: «Школа, призванная быть пространством, где созданы условия для саморазвития личности ребенка, часто становится источником психологической (а порой — и физической) опасности для него, причиной антропогенных нарушений: дидактофобии, школьного невроза, субъектного дизонтогенеза. Носителем этих угроз порой оказывается учитель, что разрушительным образом отражается и на нем самом. Как профессиональная группа, учительство отличается крайне низкими показателями физического и психического здоровья, и эти показатели снижаются по мере увеличения стажа работы в школе» [33, с. 7].

В работе Митиной идет речь о стрессогенности педагогической профессии: «Прицельное скрининговое обследование 450 педагогов массовых школ показало, что 95 % из них считают свою работу эмоционально и интеллектуально напряженной, причем 32 % полагают, что эти перегрузки весьма значительные и постоянные; 51 % учителей считают, что их профессиональная деятельность связана со значительными физическими нагрузками преимущественно статического характера. Все это, по мнению опрошенных, обуславливает стрессогенный характер профессиональной деятельности и влияет на физическое и психическое здоровье» [32, с. 156].

Как отмечает В.С. Мухина [34], эмоциональная холодность учителя, лишаящая ребенка стойкого ощущения безопасности, подрывает доверие, и, хотя, быстро дисциплинирует класс, но приводит детей к психологическому состоянию покинутости, незащищенности и тревоги. В результате, ученики «выгоревшего» педагога будут испытывать трудности в формировании опыта эмоционального реагирования.

По мнению Д. Мида [31], ученик ощущает себя согласно с характеристиками и ценностями, которые приписывают ему окружающие.

Таким образом, если учитель воспринимает учеников негативно, у них снижается самооценка.

Принимая во внимание психологические условия, а также факторы и драйверы профессионального становления учителя, Л.М. Митина выявляет «интегральные характеристики» индивида: «В концептуальной модели профессионального развития личности рассмотрены в качестве объекта развития интегральные характеристики личности (направленность, компетентность, гибкость); в качестве фундаментального условия — переход на более высокий уровень профессионального самосознания; в качестве психологического механизма — превращение собственной жизнедеятельности человека в предмет его практического преобразования; в качестве движущих сил — противоречивое единство «Я-действующего», «Я-отраженного» и «Я-творческого»; в качестве результата развития — творческая самореализация, достижение неповторимости личности» [32, с. 147].

Вот что Митина подразумевает под гибкостью: «Гибкость — интегральная характеристика личности, сложное многомерное психическое образование, сочетающее в себе содержательные и динамические характеристики, обуславливающие способность субъекта легко отказываться от несоответствующих ситуации или задаче способов поведения, приемов мышления и эмоционального реагирования и вырабатывать или принимать новые, оригинальные подходы к разрешению проблемной ситуации при неизменных принципах и нравственных основаниях жизнедеятельности. Гибкость, вне зависимости от вида (эмоциональная, поведенческая, интеллектуальная), представляет собой сочетание двух психологических характеристик; одна из которых обеспечивает стабильность и устойчивость системы, другая — наоборот, — ее изменчивость, спонтанность. Именно проявление в развитии спонтанности как самопроизвольного изменения явления, возникающего без внешних организующих воздействий, рассматривается в науке как его преобразование в саморазвитие» [32, 14].

Как отмечал А.А. Бодалев, люди, не обладающие гибкостью в общении: «стимулируют появление недовольства у других участников общения и укрепляют и поддерживают у них более или менее долго отрицательные эмоции» [8, с. 256].

В работе И.Г. Дубова, изучавшего влияние личности учителя на школьников, рассматривается следующий немаловажный факт: «В присутствии индивида с высокой степенью сформированности определенных личностных качеств у давно взаимодействующих с ним испытуемых изменяются критерии самооценки и оценки ими других людей по аналогичным показателям» [17, с. 2].

Учитывая, что в отношениях учителя и ученика коммуникативные и межличностные взаимодействия играют основополагающую роль в постановке и решении проблем обучения, А.О. Прохоров отмечает, что для достаточной эффективности общения необходимо, прежде всего, чтобы и педагог, и дети были в оптимальном психическом состоянии. Задача в установлении таких условий лежит непосредственно на учителе. С помощью корреляционного анализа, сделанного А.О. Прохоровым, было обнаружено, что психологическое состояние учителя достаточно сильно влияет на психологическое состояние учащихся [45]. Следовательно, положительные состояния активности и положительные коммуникативные состояния позитивно влияют на процесс обучение в целом. Проявление негативного эмоционального состояния учителя ведет к негативным психофизиологическим состояниям детей (усталости, снижению внимания).

О.А. Прохоров пишет: «В случае большой интенсивности положительно окрашенных состояний учителя и, прежде всего – деятельностных и психофизиологических, психические состояния школьников на уроке также имеют положительную окраску. Снижение интенсивности положительных состояний учителя актуализирует отрицательные деятельностные состояния и уменьшает положительные и эмоциональные, что, в свою очередь, увеличивает выраженность комплекса

отрицательных состояний и уменьшает интенсивность блока положительных состояний» [44, с. 32].

Н.Е. Водопьянова ссылается на неутешительные данные исследований: «В результате сравнительного анализа различных профессиональных групп были обнаружены отличия между ними как по типу выгорания, так и по количеству «сгоревших на работе». Наибольшее количество последних наблюдается среди учителей средних школ: 71 % педагогов (из 54 человек) имеют высокое эмоциональное истощение и 64 % – мотивационно-установочное выгорание (редукция личных достижений)» [13, с.67].

Одним из факторов, препятствующих проявлению эмоциональному выгоранию качеств личности является эмоциональная стабильность. А.А. Реан и А.А. Баранов выделяют следующие качества: мотивация к деятельности, общественная активность, социально-психологическая терпимость личности, низкий уровень агрессивности, доброжелательность, адекватность самооценки. Они обнаруживают, что личные механизмы преодоления стресса учителей имеют продуктивную ориентацию, которая способствует их профессиональному развитию и самореализации. Тогда как у учителей, имеющих сложности с отражением и преодолением стресса, замедляется личностное и профессиональное развитие (смена обязанностей, избегание трудностей и т. Д.), Которые препятствуют их профессиональному обучению и личностному развитию (псевдоадаптация) [46].

Н.Е. Водопьянова отмечает: «Учителя, обладающие высоким адаптационным потенциалом, нервно-психической устойчивостью и хорошей регуляцией своего поведения, менее подвержены негативному влиянию профессиональных стрессов и выгоранию, они демонстрируют более адаптивное поведение в профессиональной среде, чем учителя с относительно низкими адаптационными способностями. Закономерность прослеживается независимо от возраста и стажа работы педагогов» [13, с.115].

В.В. Бойко [10] заметил, что учитель, страдающий от проявлений эмоционального выгорания, характеризуется слабой эмоциональной мотивацией к работе. Такой учитель, как правило, воспринимает учеников не как личности, с их многообразием психических функций и особенностей, а скорее как неодушевленные субъекты, к которым у него не возникает должного сочувствия и эмпатии. В таком случае у педагога пропадает интерес к ученикам, а на поздних стадиях выгорания – ко всем людям в целом. Выгоревший педагог стремится сократить свои обязанности, выполняет их формально, что негативно отражается на учебном процессе, мотивации к изучению предмета у школьников и приводит к трудностям в формировании у них адекватной самооценки.

Ученик, не обладающий эмпатией как эмоциональным пониманием собеседника, по мнению Г.М. Андреевой [4], не будет способен откликнуться на проблемы других людей и не сможет понять то, как он будет восприниматься собеседником.

Причины, которые приводят к формированию синдрома эмоционального выгорания, можно разделить на две группы: те, которые относятся к особенностям профессиональной деятельности, и причины, относящиеся к индивидуальным особенностям самих специалистов. Иногда эти причины называют внешними и внутренними или личными и организационными. Некоторые исследователи выделяют третью группу причин, состоящую из содержательных аспектов профессиональной деятельности. Форманюк определяет личностные, ролевые и организационные причины или факторы [55, с. 38-45].

Обратимся к классификации, предложенной В.В. Бойко, в которой выделяются внешние и внутренние причины, оказывающие влияние на формирование эмоционального выгорания [10, с. 115-154.]. Организационные причины (внешние), подразумевают среду, условия и суть работы, социальные элементы деятельности. Эти причины доминируют на старте эмоционального выгорания:

- интенсивная длительная напряженная психоэмоциональная деятельность в сочетании с активным общением, направленным на взаимодействие и воздействие на людей. Профессионалу, работающему с людьми, приходится создавать эмоциональное подкрепление различных аспектов коммуникации, активность в решении проблем, стабильно повышенное внимание, улучшенное запоминание и быстрая трактовка различной информации;
- дестабилизирующая организация деятельности: недостаточность четких критериев в организации и планировании работы, нехватка оборудования или его нестабильная работа и так далее;
- повышенная ответственность за выполняемую работу. Специфика деятельности педагогов выражается в непрерывном внимании к субъекту, с которым они находятся в постоянном взаимодействии. Учитель должен постоянно брать на себя эмоции учеников и нести моральную и юридическую ответственность за благополучие школьников;
- напряженная психологическая атмосфера на рабочем месте, характеризующаяся двумя элементами - вертикальным конфликтом в системе «руководитель-подчиненный» и горизонтальным взаимодействием «коллега-коллега». Неблагополучная рабочая обстановка заставляет одних учителей беречь эмоциональные ресурсы, в то время как другие приходят к эмоциональному истощению. Такая ситуация неизбежно приводит к тому, что сотрудник даже с высоким уровнем нервно-психической устойчивости, вынужден беречь свои нервы, соблюдая дистанцию в общении;
- присутствие психологически сложных групп, с которыми взаимодействует учитель - ученики с особенностями психического развития, слабой нервной системой и умственными отклонениями. В процессе учебной деятельности часто приходится иметь дело с эмоционально неуравновешенными и психически неуравновешенными

учениками. На основании этого возникают недопонимания и конфликты - эмоциональное истощение проявляется в его дисфункциональном содержании.

В качестве внутренних причин, способствующих формированию синдрома эмоционального выгорания В.В. Бойко выделяет следующие [11]:

- стремление к эмоциональной ригидности;
- чрезмерно эмоциональное восприятие обстоятельств, возникающих во время профессиональной деятельности людьми с повышенным чувством ответственности;
- слабая мотивация к эмоциональной отдаче в работе;
- нравственная потеря и дезориентация личности.

К этому списку стоит добавить факторы, выделенные Е.Г. Юдиной:

- слабый уровень эмоциональности или коммуникативные сложности;
- алексимития во всех формах;
- зависимость от работы;
- дефицитов ресурсов (крепких дружеских, семейных отношений, профессиональной состоятельности, финансовой стабильности, наличия целей, здоровье и др.) [59].

Однако одних внутренних условий недостаточно для развития эмоционального выгорания. Обязательно должно быть влияние внешних факторов: уровня организации труда и социокультурных условий общества.

Эмоциональное выгорание - одна из новейших психологических защит, рассматриваемых в научной психологической литературе. И из-за новизны его определение несколько расплывчато, хотя ни одно из этих представлений об эмоциональном истощении не противоречит друг другу. Следовательно, как и любой механизм психологической защиты эмоциональное выгорание стоит рассматривать в континууме: психологическая защита - невроз.

Примечательно, что ни один из данных факторов сам по себе не может спровоцировать и запустить развитие синдрома эмоционального выгорания.

Как правило, проявление синдрома - это результат сочетания всех факторов, как профессиональных, так и личностных.

В.В. Бойко выделяет три последствия профессионального выгорания [11]:

– снижение самооценки - сотрудники, столкнувшиеся с эмоциональным выгоранием, чувствуют себя беспомощными и апатичными.

Со временем это может перерасти в агрессию и депрессию;

– одиночество - эмоционально истощенный педагог не может нормально общаться с учениками, в их общении преобладают объектно-объектные отношения;

– эмоциональное истощение - проявляется в переутомлении, апатии и депрессии, сопровождается эмоциональным истощением и приводит к серьезным заболеваниям – заболеваниям нервной системы, пищеварительного тракта, гипертонии и др.

В.В. Бойко распределяет все симптомы эмоционального выгорания в три группы (фазы): «При эмоциональном выгорании налицо все три фазы стресса 1) нервное (тревожное) напряжение - его создают хроническая психоэмоциональная атмосфера, дестабилизирующие обстановка, повышенная ответственность, трудность контингента; 2) резистенция, то есть сопротивление, - человек пытается более или менее успешно оградить себя от неприятных впечатлений; 2) истощение - оскудение психических ресурсов, снижение эмоционального тонуса, которое наступает вследствие того, что проявленное сопротивление оказалось неэффективным. Соответственно каждому этапу, возникают отдельные признаки или симптомы нарастающего эмоционального выгорания» [10, с. 92]

В 1978 г. К. Маслач выделила три вида симптомов эмоционального истощения: физические, поведенческие и психологические. Эта квалификация актуальна и сегодня [30].

Физические симптомы истощения:

– перманентное чувство усталости, которое присутствует и утром, и

сопровождает человека в течение дня;

- чувство эмоционального и физического истощения;
- отсутствие интереса к новому, к событиям и фактам, а также чувство страха и предчувствия опасной ситуации;
- общее чувство слабости, снижение активности, недостаток энергии;
- регулярная беспричинная головная боль, стойкие желудочно-кишечные расстройства;
- значительная потеря или прибавка в весе;
- частичная или полная бессонница;
- постоянная вялость, сонливость и потребность во сне в течение дня;
- возникновение ощущения нехватки воздуха, одышки при стрессе;
- заметное снижение внешней и внутренней сенсорной чувствительности: ухудшение зрения, слуха, обоняния и осязания, потеря внутренних телесных ощущений.

К социально-психологическим проявлениям развития выгорания относятся:

- стойкое ощущение безразличия, апатия, скука, склонность к пассивности;
- повышенная раздражительность и агрессия в ответ на незначительные события, которые при стабильном эмоциональном состоянии не вызвали бы интенсивных реакций;
- появление внезапных вспышек немотивированного раздражения, стремление в связи с этим к ограничению или отказу от общения, замкнутости в себе;
- наличие постоянных отрицательных эмоций, возникающих во внешней ситуации без повода;
- появление подсознательного чувства страха и повышенной тревожности;
- появление чувства чрезмерной ответственности и чувство постоянного страха в результате нововведений;

– в целом негативное отношение к жизни и работе.

Следующие симптомы развития синдрома эмоционального выгорания относятся к поведенческим проявлениям:

- трудности с выполнением ежедневных привычных обязанностей;
- заметное изменение режима работы сотрудником (увеличение или уменьшение рабочего времени);
- трудности в принятии решений;
- заметное снижения творческой активности в работе из-за безразличия к производственным результатам своей деятельности;
- избегание основных задач, сосредоточенность на мелких деталях;
- дистанцирование и закрытость от коллег и учеников, возникновение иррациональной критики;
- злоупотребление спиртными напитками, резкое увеличение количества выкуриваемых сигарет с каждым днем.

Н. Янковская считает, что выгорание распространяется от одного сотрудника к другому. Люди, подверженные синдрому эмоционального выгорания, могут стать негативными и пессимистичными. Взаимодействуя с коллегами, находящимися в одинаковом стрессе, такой учитель может со временем оказаться в целой группе людей с эмоциональным выгоранием. Это наиболее вероятно в организациях, где деятельность является стрессогенной, то есть, этот риск особенно велик среди учителей [60].

1.3 Работа психолога по преодолению синдрома эмоционального выгорания

Профилактика эмоционального выгорания неразрывно связана с психологическими ресурсами индивида. Если человек постоянно находится в стрессовой ситуации на работе, его в конечном итоге настигнет эмоциональное истощение. Стресс - это мощный выброс энергии из организма, и эта энергия предназначена для решения возникших проблем.

Чаще всего в стрессовых ситуациях люди замыкаются на себе и стараются все силы сосредоточить на решении проблемы, организм старается выработать дополнительную энергию. Но когда ресурсы исчерпаны, человек испытывает психоэмоциональное и физическое истощение - так организм сигнализирует о необходимости отдыха и расслабления. И если эти состояния повторяются регулярно, люди все быстрее и быстрее расходуют свои ресурсы, а периоды истощения удлиняются. Если в этой ситуации не принять достаточных мер по регулированию физиологического состояния организма, то велик риск развития психосоматических заболеваний и депрессивных расстройств [57].

«Уже на начальных фазах выгорания появляются психосоматические симптомы. Человека начинают беспокоить инфекционные болезни, а также нарушения сна, головные боли, проблемы с кровообращением, пищеварением и общая напряженность. Часто человек очень быстро набирает вес, так как больше не следит за своим здоровьем и ищет утешения в еде, желая себя хоть чем-то побаловать» [15, с. 16].

Понятие психологических ресурсов недостаточно определено, и причиной этому послужило нескольких обстоятельств. Сам термин ресурс (ressource) в переводе с французского означает «вспомогательные средства (технические, энергетические, информационные)».

Канадский патолог Г. Селье рассматривает стресс как один из главных источников влияния на здоровье и функционирование различных систем организма. Он предложил дифференцировать адаптационные ресурсы индивида на поверхностную и глубокую адаптивную энергию. При длительном воздействии стресса для восстановления душевного равновесия и преодоления ситуации «подключаются» поверхностные ресурсы организма. В последующем они легко восстанавливаются, например, после достаточного отдыха, полноценного нормированного сна и правильного режима питания психическое и физическое состояние человека восстанавливается.

Гипотеза Г. Селье заключается в следующем: при истощении поверхностной энергии без должного ее восполнения, ресурсы пополняет глубинная энергия, которая мобилизуется посредством перестройки саморегуляционных механизмов организма [50]. Данная энергия активизируется при длительном отсутствии восполнения поверхностной адапционной энергии. «Истощение глубоких ресурсов необратимо и приводит к старению и гибели организма» [50, с. 23].

По мнению Э. Фромма, существуют три основных психологических ресурса, которые помогают человеку справляться с жизненными трудностями: надежда, рациональное убеждение и душевная сила. Фромм пишет: «Надеяться – значит, в каждый момент времени быть готовым к тому, что еще не появилось на свет, и, несмотря ни на что, не отчаиваться, если на том или ином участке жизненного пути это рождение не произошло» [56, с.17]. Рациональное убеждение, по мнению Фромма, - это вера во множество альтернативных возможностей, а душевную силу немецкий психолог определяет как «способность сопротивляться попыткам подвергнуть опасности надежду и веру и разрушить их путем превращения в «голый» оптимизм или в иррациональную веру» [56, с. 21].

По мнению Б.Г. Ананьева, устойчивость человека к стрессу зависит от наличия помощи, поддержки, соучастия. Все это человек получает, выстраивая прочные социальные связи. Под социальной поддержкой автор понимает, во-первых, помощь от государства и социальных служб; во-вторых, профессиональную поддержку и поддержку от работодателей; в-третьих, межличностную поддержку от друзей, родных и близких. Наличие всех трех компонентов являются хорошей ресурсной платформой в профилактике негативного влияния стресса.

Н.Е. Водопьянова считает: «Учителя, характеризующиеся высоким уровнем выгорания, чаще своих коллег, имеющих низкий его уровень, используют такие стратегии поведения, как «избегание» и «агрессивные действия», и реже – «поиск социальной поддержки». Поэтому в качестве

профилактики выгорания целесообразно проведение специальных семинаров с психологической разгрузкой и обучением приемам и техникам, снижающим риск выгорания» [13, с. 94].

Статус категории «ресурс» в современной психологии заслуживает особого внимания. Здесь существуют три взгляда [9]. Первое мнение гласит, что под ресурсами понимаются определенные материальные, физические или химические явления человеческого тела. Вторая позиция заключается в том, что ресурс можно представить как теоретическое понятие, содержащее информацию о механизмах обработки информации человеком. Третья позиция показывает ресурс как некую переменную, направленную на обеспечение стабильного уровня выполнения задач на определенном отрезке времени.

Принимая во внимание категорию «ресурс», стоит обратить внимание на синонимы, которые могут быть использованы. В психологии ресурсы могут быть синонимами «свойства», «фактора», «способности», «силы». Самый распространенный синоним категории ресурсов - свойство.

Понимание ресурса как «фактора» более распространено в акмеологии. Здесь ресурс рассматривается как защитный фактор, который человек использует для противодействия различным жизненным рискам. Поэтому в широком смысле ресурсы понимаются как внутренние и внешние факторы, которые сводят к минимуму или полностью устраняют влияние негативных внешних факторов, уменьшают последствия стрессового события, помогают противостоять угрожающим обстоятельствам, способствуют адаптации и повышают устойчивость человека к стрессу. В этом случае использование ресурсов увеличивает способность адаптироваться к изменившимся условиям окружающей среды.

Когда ресурс рассматривается как сила, внимание обращается на интеллектуальные способности человека. Другими словами, ресурсная способность человека может быть прямо пропорциональна уровню его интеллектуального развития. В этой интерпретации понятие «ресурс»

приближает понятие адаптивного потенциала, предложенное А.Г. Маклаковым [28], в котором говорится о качестве адаптации, диапазоне адаптивных и регулирующих способностей человека.

Применение навыков, синонимичных ресурсу, используется как часть поведенческого подхода. Так, Сергиенко Е.А. указывает, что ресурсы в данном случае могут быть эмоциональными, когнитивными и волевыми: «Под индивидуальными ресурсами мы полагаем, во-первых, особенности интеллектуальных, когнитивных способностей, обеспечивающих анализ и упорядочивание внешней и внутренней среды, создание ментальных моделей ситуации и событий, ментальное оперирование внутренними моделями и представлениями, подготовку решения, способность гибкого когнитивного контроля. Второй субсистемой контроля поведения мы полагаем эмоциональный контроль, который также опирается на индивидуальные ресурсы субъекта. Люди отличаются различной эмоциональностью, интенсивностью эмоций, эмоциональной лабильностью, эмоциональной импульсивностью, различной способностью «читать» эмоции других людей и понимать свои, доминирующей окрашенностью настроения. Третья субсистема контроля поведения – произвольный, волевой контроль – также опирается на индивидуальный ресурс человека. Становление произвольности исполнительных действий, поведения, подчинение определенным целям, стандартам, смыслам проходит длительный путь развития в онтогенезе человека. Однако произвольность связана с развитием префронтальной кортикальной системы, обеспечивающей тормозной контроль, гибкость когнитивных и эмоциональных процессов, программирование действий, интеграцию информации» [52, с. 3].

Как было отмечено ранее, наиболее распространенным синонимом категории ресурсов является термин «свойства». Под «свойствами» понимаются некоторые черты личности, которые могут быть использованы для преодоления стресса, кризисных состояний и решения трудных жизненных проблем. Действительно, изучение ресурсов личности - это

изучение индивидуальных психологических особенностей. Индивидуальными характеристиками в данном контексте могут быть способность человека достигать высоких результатов в своей профессиональной деятельности, успешно противостоять требованиям окружающей среды и различным стрессам (повседневным и экстремальным), быть удовлетворенным собственной жизнью (ощущениями и качеством жизни). Такие ресурсы, как положительные индивидуальные социально-психологические характеристики личности, внутренняя сила делают человека устойчивым к стрессам и повышают его шансы на успешность в профессии и социальном взаимодействии.

В концепцию стресса Стивена Хобфолла ресурсы включены как важные личностные качества по преодолению различных кризисов или стрессовых ситуаций. Автор подчеркивает, что ресурсы являются неотъемлемой частью жизни человека и могут использоваться как средство адаптации в сложных жизненных ситуациях [43].

Концепция С. Хобфолла основана на так называемом принципе ресурсосбережения. Человек способен развивать, получать, сохранять, восстанавливать, приумножать, перераспределять свои ресурсы и сосредотачиваться на ценностных ориентациях, которые порождают эти ресурсы. Утрата ценностных ориентаций, которые являются индикатором кризиса, приводят к потере ресурсов и автоматически запускают стрессовые реакции в организме. На самом деле потеря ресурсов может привести к потере субъективного благополучия, появлению негативных психосоматических реакций.

При анализе возникновения кризисных состояний и принятии мер по их устранению необходимо учитывать адаптивные особенности человека. В некоторых концепциях [28] ресурсы рассматриваются как возможности индивидуальной адаптации. Адаптивный потенциал - это дополнение к человеческим ресурсам, которое отражает как черту личности, так и черту организма, связанную с необходимостью адаптироваться к изменяющимся

условиям окружающей среды. К индивидуально личностному адаптационному потенциалу как правило относятся: показатели нервно-психической устойчивости личности, уровень и степень развития которых обеспечивает высокую или низкую стрессоустойчивость; актуальная на данный момент самооценка личности, которая, что также не менее важно, является основой саморегуляции; наличие крепких социальных и межличностных связей и поддержки, определяющей самооценку в обществе; степень личностной конфликтности; навыки социальной коммуникации.

Современные психологические концепции, изучающие ресурсы, очень похожи с точки зрения компонентов человеческих ресурсов. У разных авторов могут быть похожие взгляды на то, что может быть связано с ресурсами. Например, Куликов Л.В. [25] относит к личным ресурсам: активную мотивацию к преодолению, отношение личности к стрессу как к возможности получить полезный опыт и стимулу для личного развития; адекватную самооценку и самоуважение; чувство собственного достоинства; самодостаточность и самостоятельность, особенно в принятии решений; активную жизненную позицию; достаточный уровень позитивности и рациональности мышления; развитые эмоционально-волевые качества; хорошие физические ресурсы.

Дубровина И.В. [18] отмечает, что ресурсы человека во многом определяются степенью самодостаточности и самостоятельности; жаждой жизни; инициативностью и увлеченностью; страстью к какому-либо занятию; ответственностью и в то же время способностью к риску; адекватным выбором средств достижения цели; способностью испытывать сильные чувства и переживания; осознание своей индивидуальности, возникающее как чувство в ответ на позитивные изменения и новшества; творчеством в различных сферах жизни и работы.

Говоря о потенциале, который несет в себе ресурс, нельзя не упомянуть термин «личностный потенциал» Д.А. Леонтьева [26]. Компоненты личностного потенциала описываются автором с помощью терминов воля,

стойкая внутренняя опора, внутренний локус контроля и нацеленность на действие.

«Личностный потенциал» Д.А. Леонтьева согласуется с введенным С. Мадди понятием «жизнестойкость», которая рассматривается как фундаментальная черта человека и является некой защитой внутреннего мира личности от влияния неблагоприятных обстоятельств.

А Мадди и Леонтьева жизнестойкость - это черта личности, которая позволяет человеку успешно справляться с жизненными трудностями. Жизнестойкость показывает психологическую устойчивость и продуктивность человека. Это показатель социально-психологического здоровья человека. В этой работе жизнестойкость рассматривается как социально-психологический ресурс для преодоления экзистенциального кризиса.

В интерпретации С. Мадди [27], жизнестойкость - это система из трех взаимосвязанных компонентов:

- участие в жизненном процессе;
- контроль - этот элемент отражает готовность человека контролировать каждый аспект своего существования. Степень контроля напрямую зависит от стиля мышления;
- понятие риска - вера человека в то, что какие бы события с ним ни происходили, они будут способствовать его развитию через приобретение опыта. Отношение к риску показывает отношение человека к фундаментальной способности меняться.

Под жизнестойкостью как психологическим ресурсом можно понимать способность человека преобразовывать неблагоприятные обстоятельства, препятствующие процессу развития, и, таким образом, относиться к механизмам совладания (копинг-стратегии) [1]. Совладание, в свою очередь, представляет собой комплексную когнитивную оценку, которая включает обе интерпретации: самой ситуации и представлении себя в ней [7].

Резюмируя все вышесказанное, сформулируем следующий вывод: помощь и самопомощь в ситуации эмоционального истощения, стрессовых и пост-стрессовых ситуациях должна быть нацелена, прежде всего, на ограничение потери ресурсов, а также на своевременное их восполнение. Каждая черта личности - это отражение индивидуального и социального пространства, которое человек заполняет и создает среду для своего существования. Поэтому имеет смысл рассматривать ресурсы личности не только как компоненты самой личности, так как характер каждой личности, равно как и кризисные события любого человека, не ограничивается только одним уровнем человеческого внутреннего состояния, а выходят за ее пределы, в сферу социальных связей.

Умение вовремя восполнить ресурсы определяет способность к психической саморегуляции. Н.Е. Водопьянова и Е.С. Старченкова считают: «Профессия учителя связана со значительным риском развития синдрома профессионального выгорания. Один из факторов успешной профессиональной адаптации педагогов – развитые адаптационные способности. Высокий уровень нервно-психической устойчивости и саморегуляции поведения препятствует развитию эмоционального истощения, а значительный коммуникативный потенциал снижает вероятность возникновения деперсонализации. Развитые адаптационные способности обуславливают устойчивость учителей по отношению к профессиональным стрессам и способствуют сохранению профессионального здоровья. Большое значение для противостояния выгоранию и сохранению профессионального здоровья учителей имеют модели преодолевающего поведения. Конструктивными следует считать просоциальные действия (поиск социальной поддержки и вступление в социальный контакт) и ассертивные (уверенные) действия. Эти модели поведения способствуют успешной профессиональной адаптации и снижают риск развития синдрома выгорания. Неконструктивными следует считать избежание, манипулятивные, асоциальные и агрессивные действия –

сопряжены с высоким уровнем выгорания и профессиональной дезадаптацией учителей» [13, с. 98].

По мнению Н.Е. Водопьяновой, тренировать навыки саморегуляции может каждый. В ситуации, когда индивид не обладает природными способностями справляться со стрессом, а также хорошей нервно-психической устойчивостью, это особенно необходимо. Развитые навыки саморегуляции позволяют экономно расходовать внутренние ресурсы, чтобы не допустить нервного истощения, быстро справляться с негативными последствиями стресса, восстанавливать потраченные ресурсы. Все это является профилактикой эмоционального выгорания.

В различных источниках, ориентированных как на теорию, так и на практику в сфере психологии, приводятся эффективные техники, помогающие справляться со стрессом и повышать навыки саморегуляции: «Данные психотехники делятся на несколько групп: изменение содержания сознания; контроль над физическим Я; воспроизведение ресурсных состояний или положительных образов; отражение своего социального «я»; работа с иррациональными установками; положительное внушение или самовнушение» [13, с. 10].

Как отмечают Н.Е. Водопьянова и Е.С. Старченкова, самыми простыми и доступными практически всем являются методы первой группы, касающиеся изменения содержания сознания. Они основаны в первую очередь на смещении внутреннего фокуса внимания, отвлечении внимания от эмоционально значимых ситуаций, разрушающих мыслей и идей, фокусировании на объектах и предметах в окружающей среде, а также на различную деятельность, творчество.

Водопьянова раскрывает идею подробнее: «Суть способов второй группы, базирующихся на отражении своего физического «Я», – это самоконтроль и регуляция внешних проявлений эмоций, которые находят свое выражение в соматических и вегетативных изменениях. Формирование навыков самоконтроля и регуляции достигается благодаря

сосредоточенности внимания на тоне мимических и скелетных мышц, темпе движений и речи, дыхании. Данные приемы сложнее, чем техники первой группы, и требуют специальной тренировки. При этом тренируемые навыки должны проверяться и закрепляться в разнообразных жизненных и рабочих ситуациях» [13, с. 34].

Также авторами отмечается высокая эффективность различных дыхательных методов и техник. Управление дыханием помогает снять избыточное эмоциональное напряжение и стресса. Так, в случае чрезмерного возбуждения желательно использовать техники с длительной задержкой дыхания. Подобные техники стимулируют дыхательный центр, который находится в продолговатом мозге. За счет такого воздействия в коре головного мозга возникает некоторое торможение, которое помогает снизить степень эмоционального возбуждения.

Далее авторы описывают следующую группу методов: «Третья группа приемов отличается более высоким уровнем сложности и эффективности, чем предыдущие две. Снижение напряженности и повышение психологической устойчивости достигается с помощью позитивных образов (памяти или воображения) или репродукции (воспроизведения) ресурсных психических состояний. К ним относятся воспроизведение приятных воспоминаний, сюжетных образов, которые содержат позитивный заряд и способны изменить эмоциональное настроение. Человек должен уметь быстро переключаться на приятную воображаемую ситуацию (отвлечься от стрессовых обстоятельств) или вспомнить благоприятный эпизод из прошлого и воспроизвести в памяти все сопутствующие этому ощущения – физические, зрительные, слуховые, обонятельные и т. д. Чтобы использовать данную технику для преодоления стрессовых состояний, сначала необходимо создать «банк ресурсных образов». Следует время от времени обновлять в памяти данные образы» [13, с. 34].

Еще одна группа техник, позволяющая тренировать навыки саморегуляции, основана на отражении своего социального «я». Данная

группа техник подразумевает навыки постановки целей в соответствии со способностями личности, а также умения снизить значимость цели в соответствии с обстоятельствами, в которых реализация цели становится невозможной. Кроме того, данные техники направлены на улучшение навыков отключаться от мотивирующего влияния социума, снижать беспокойство от внезапно возникшей ситуации, даже без внешней поддержки и одобрения. Данные техники считаются техниками высокого уровня саморегуляции.

В целом все психорегулирующие техники также можно разделить на классы в зависимости от функциональной направленности и влияния на разные уровни психической организации человека. В качестве наглядности мы можем использовать классификацию А.Ц. Пуни [13]:

- техники сознательного управления внутренним состоянием и эмоциями с помощью физических и дыхательных упражнений;
- техники, ориентированные на изменение локуса внутреннего контроля, сенсбилизация или десенсбилизация сенсорно-перцептивных процессов;
- техники мотивации и воли: самоубеждение, самоутверждение, самоконтроль, самоуспокоение и различные самовнушения.

Учитывая, что высокий уровень психорегулирующих навыков повышает психологическую устойчивость человека к стрессовым ситуациям, необходимость тренировать эти навыки становится очевидной.

Выводы по первой главе

В первой главе диссертации мы рассмотрели проблему «синдрома эмоционального выгорания» в психологической литературе, изучили специфику синдрома эмоционального выгорания, характерную для педагогов и рассмотрели психологические условия снижения степени проявления синдрома эмоционального выгорания.

Проанализировав психологическую литературу, мы можем сделать следующие выводы.

В изученных нами теоретических источниках нет единого мнения о понятии «эмоционального выгорания». Одни исследовательские группы считают это профессиональной деформацией, другие - психологическим защитным механизмом человека. Однако ученые, исследовавший этот феномен, сходятся во мнении, что человек, чья деятельность непосредственно связана с коммуникацией и общением с другими людьми, в условиях повышенного стресса и ответственности, испытывает эмоциональное истощение.

Исследователи выделяют две группы факторов, влияющих на возникновение и усугубление эмоционального истощения. Это индивидуальные и личностные характеристики работников и условия профессиональной деятельности.

Работа в школе подразумевает деятельность, связанную с повышенным вниманием, ответственностью и эмоциональным воздействием, что рано или поздно влияет на личностные и психологические характеристики учителей и способствуют не только развитию и самоактуализации, но и эмоциональному выгоранию. Эти характеристики профессии включают, с одной стороны, ограничения в степени глубины и эмоционального воздействия на учеников, и, с другой стороны, переживание собственной некомпетентности.

В ходе изучения проблемы мы отметили, что в работе по преодолению синдрома можно определить два основных направления. Первое касается предотвращения и сокращения числа и интенсивности психотравмирующих факторов, сопровождающих человека в жизни и профессиональной деятельности (изменение ситуации, условий жизни и труда), то есть организационная направленность психологической профилактики. Второе направление - личностное. Оно касается работы с группой риска педагогов, у которых эмоциональное выгорание находится в стадии развития или педагогов, чьи личностные качества и копинг-стратегии позволяют говорить

о риске развития синдрома эмоционального выгорания. Иногда изменение организационных условий (например, условий труда, стрессогенности профессии) невозможно по ряду объективных причин, поэтому меры по профилактике синдрома эмоционального выгорания педагогов в большинстве случаев могут быть направлены на восполнение личных ресурсов. На наш взгляд, доступные меры по предотвращению развития синдрома в работе практического психолога могут включать в себя комплекс индивидуальных или групповых мероприятий по оптимизации регулирующих функций психики: развитие эмоционального самоконтроля, укрепление самообладания, самоконтроля, формирование навыков саморегуляции.

Мы предположили, что именно методы работы практического психолога по развитию и повышению навыков психологической саморегуляции, позволят сформировать устойчивость педагогов к ежедневным стрессовым факторам, умения регулировать свою психическую сферу и вовремя восполнять израсходованные ресурсы организма. В результате такой работы психолога с педагогами, сформированная система навыков саморегуляции у учителей будет служить внутренней опорой и позволит противостоять деструктивному влиянию внешних обстоятельств и стрессов.

В нашем исследовании мы исходили из общепринятого определения синдрома выгорания, как многоуровневого понятия, включающего в себя многообразие симптомов и проявлений, возникающих продолжительных и интенсивных процессов общения в социальных профессиях. Следовательно, организация работы практического психолога с педагогами, у которых проявлены симптомы эмоционального выгорания, должна строиться комплексно и включать различные виды деятельности: диагностическую, просветительскую и практическую работу. Диагностическая работа по выявлению уровня эмоционального выгорания педагогов направлена на прояснение возможных причин возникших

симптом, которые проявляются в поведении, эмоциональных реакциях личности, на физическом уровне.

Просвещение направлено, прежде всего, на своевременное и адресное распространение информации о симптомах и трудностях, которые возникают у педагогов, столкнувшихся с эмоциональным выгоранием с целью самодиагностики проблем и формирования мотивации для их преодоления. Практическая работа направлена на повышение и формирование навыков саморегуляции с целью снижения степени проявления синдрома эмоционального выгорания.

Глава 2 Экспериментальное изучение особенностей работы психолога с эмоциональным выгоранием педагогов

2.1 Организация и методы исследования

Исследование влияния стиля саморегуляции на эмоциональное выгорание педагогов проводилось на базе МБУ «Школа № 3» г.о. Тольятти.

В исследовании приняли участие педагоги в возрасте от 23 до 63 лет. Общее количество 23 человека (20 женщин, 3 мужчин) в возрасте от 23 до 63 лет, со стажем работы от 9 месяцев до 42 лет. В ходе исследования мы не ставили задачу выявить зависимость степени эмоционального выгорания от трудового стажа и возраста педагогов, поэтому эти показатели в своем исследовании не учитываем.

Цель исследования: установить особенности взаимосвязи стиля саморегуляции и эмоционального выгорания педагогов, определить наиболее оптимальные подходы в работе по профилактике синдрома эмоционального выгорания.

Экспериментальная работа включала в себя следующие этапы:

Первый этап. Подбор методов психодиагностики, отвечающим целям и задачам исследования.

Второй этап. Изучение синдрома эмоционального выгорания педагогов (методика В. В. Бойко).

Третий этап. Оценка уровня нервно-психической устойчивости «Прогноз-2» В. Ю.Рыбникова.

Четвертый этап. Изучение стиля саморегуляции респондентов (методика Моросановой).

Пятый этап. Выявление влияния стиля саморегуляции человека на формирование синдрома эмоционального выгорания.

Шестой этап. Проведение корреляционного анализа между стилем саморегуляции и симптомами эмоционального выгорания у педагогов.

Седьмой этап. Обобщение полученных результатов.

Исходя из обозначенных целей и задач исследования, нами был подобран диагностический инструментарий:

- методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко;
- опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросановой);
- методика оценки нервно-психической устойчивости «Прогноз-2»

В.Ю. Рыбникова.

Методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко предназначена для диагностики уровня проявления синдрома, выявление отдельных симптомов и определение степени их выраженности. Целью методики является диагностика степени проявления психологических защит, направленных на приглушение или полное исключение эмоций в ответ на воздействие стресса, возникающего в процессе профессиональной деятельности.

Методика представляет собой опросник, содержащий 84 вопроса, по ответам на которые можно составить характеристику для специалиста по 12 шкалам, сгруппированным по трем стадиям выгорания, каждая из которых проявляется в виде 4-х симптомов:

1) Фаза напряжения.

Наличие напряжения выступает предвестником развития и пусковым механизмом развития синдрома профессионального выгорания. Тревога и напряжение включает в себя следующие симптомы: переживание травмирующих обстоятельств, неудовлетворенность собой, чувство безнадежности, беспокойство и депрессию;

2) Фаза резистентности.

Выделение этой фазы в отдельную фазу весьма условно. При осознании присутствия тревожного напряжения индивид склонен избегать влияния эмоциональных факторов и ограничить степень эмоциональных реакций в виде избирательного эмоционального реагирования.

3) Фаза истощения.

Для данной фазы характерно снижение общей энергетической активности и существенное ослабление нервной системы: эмоциональный дефицит, эмоциональная дистанция, личностная дистанция (деперсонализация), психосоматические и вегетативные проявления.

Предлагаемая методика показывает подробную картину эмоционального выгорания. В первую очередь нужно обращать внимание на отдельные симптомы. Шкала выраженности проявлений каждого из представленных симптомов показывает результат от 0 до 30 баллов:

- 9 баллов и менее - не проявленный симптом;
- 10-15 баллов - развивающийся симптом;
- 16 и более – проявленный симптом.

Показатели с оценкой 20 и более являются доминирующими на стадии или в целом синдрома выгорания.

Данная методика позволяет увидеть основные симптомы «выгорания». Отметим также, что в каждой фазе развития стресса выделяются доминирующие симптомы.

Следующим шагом в интерпретации результатов исследования является понимание и интерпретация всех показателей каждой из фаз развития синдрома. По каждому из этих показателей возможна оценка в диапазоне от 0 до 120 баллов. Используя количественные показатели, можно оценить степень проявления каждой из фаз:

- 36 и менее баллов - фаза не проявлена;
- 37-60 баллов - фаза на этапе проявления;
- 61 и более баллов - проявившаяся фаза.

На основе показателей, рассчитанных для различных стадий развития синдрома «выгорания», можно широко охарактеризовать личность, а также разработать индивидуальные меры по снижению степени проявления синдрома эмоционального выгорания.

Методика оценки нервно-психической устойчивости «Прогноз-2» В.Ю. Рыбникова [48] предназначена для выявления уровня нервно-

психической устойчивости (НПУ) и помогает определить отдельные признаки расстройств личности и оценить вероятность нервно-психических срывов. В ходе анализа ответов данная методика позволяет уточнить индивидуальные биографические данные, особенности поведения и состояние психической активности человека в различных ситуациях.

Цель методики - определить степень нервно-психической устойчивости, риск стрессовых несоответствий.

Методика включает в себя 86 утверждений, на которые испытуемый должен ответить «да» или «нет» в зависимости от того, подходит ли ему конкретное утверждение. Результаты опроса выражаются в виде количественного показателя (в баллах), на основании которого делается заключение о степени нервно-психической устойчивости, а также вероятности нервно-психических срывов.

Неудовлетворительное НПУ – индивид характеризуется склонностью к психическим расстройствам при значительных физических и психологических нагрузках. Прогноз неблагоприятный.

Удовлетворительная НПУ показывает возможность умеренных нарушений психической деятельности в экстремальных ситуациях, характеризующихся неадекватным поведением, несоответствующей ситуации самооценкой и (или) восприятием реальности. Прогноз благоприятный.

Хорошая НПУ показывает низкую вероятностью эмоционального срыва, говорит об адекватной самооценке и оценке окружающей реальности. В экстремальных ситуациях, сопровождающихся значительными физическими и эмоциональными нагрузками вероятны разовые и кратковременные нарушения поведения. Прогноз благоприятный.

Высокая НПУ показывает низкую вероятность психических расстройств, а также высокий уровень регуляции поведения. Прогноз благоприятный.

Опросник «Стиль саморегуляции поведения — ССП-98» В.И. Моросановой [38] содержит 46 утверждений, которые являются частью шести шкал, определенных в соответствии с наиболее важными регуляторными процессами (планирование, моделирование, программирование, оценка результатов) и регуляторными и личными характеристиками (гибкость и самостоятельность). Каждая шкала содержит девять утверждений. Анкета построена таким образом, что несколько утверждений включаются в две шкалы одновременно, поскольку их можно отнести к специфике процесса регулирования и характеристик регулирования.

Опросник «Стиль саморегуляции поведения» подходит как для научных исследований, так и как инструмент для практической диагностики всевозможных аспектов индивидуальной саморегуляции. Утверждения в анкете основаны на типичных жизненных ситуациях и не относятся напрямую к специфике профессиональной или образовательной деятельности. Цель технологии - диагностировать развитие индивидуальной саморегуляции.

По мнению И.В. Моросановой, «стилевыми особенностями саморегуляции являются типичные для человека и наиболее существенные индивидуальные особенности самоорганизации и управления внешней и внутренней целенаправленной активностью, устойчиво проявляющееся в различных ее видах».

Стиль саморегуляции определяется тем, как индивид планирует и программирует достижение своих жизненных целей, учитывает существенные внешние и внутренние условия, а также оценивает результаты и выстраивает свою деятельность таким образом, чтобы достичь субъективно приемлемых результатов при условии, что это процессы самоорганизации, которые разрабатываются намеренно [36].

Шкала «планирование» (ПЛ) в данном исследовании показывает индивидуальные особенности личности в отношении постановки и

поддержания целей, уровень осознанного планирования профессиональной и личной деятельности человека. Высокие показатели по данной шкале свидетельствуют об осознанном планировании деятельности. В данном случае можно сделать вывод о том, что планы испытуемого реалистичны, детализированы, иерархичны, достаточно эффективны и стабильны, постановка целей деятельности самостоятельная. Респонденты с низкими показателями по шкале «планирование» характеризуются слабой потребностью в планировании, их планы и цели подвержены частым изменениям, за счет чего поставленные цели редко достигаются, а планирование малоэффективно. Эти респонденты предпочитают не думать о своем будущем, их цели представлены ситуативно и несамостоятельно.

Шкала «Моделирование» (М) показывает данные по индивидуальному развитию представлений о системе значимых условий, их уровень осознанности, уровень детализации и целесообразности. Субъекты с высокими баллами по шкале «моделирование» характеризуются хорошей способностью к пониманию важности условий для реализации целей в текущий момент времени и в долгосрочной перспективе. Данная способность позволяет адекватно намеченным планам выстроить программу действий по достижению целей. При этом индивид способен гибко и оперативно менять программу действий, понимая под этим необходимость изменений значимых условий. Низкие баллы по данной шкале указывают на слабую подготовку процессов моделирования, неадекватную оценку внутренних и внешних условий для достижения цели. Подобная ситуация приводит к склонности индивида к фантазиям, резким изменениям отношения к развитию ситуации, результатам действий. Этим субъектам часто трудно определить цель, подходящую для текущей ситуации и последовательность действий для ее достижения; они склонны не замечать изменение ситуации, которое может повлиять на результат.

Шкала «Программирование» (Пр) характеризует индивидуальное развитие сознательного программирования индивидом своих действий.

Высокие показатели по данной шкале указывают на необходимость того, чтобы человек задумался о формах своих действий и стилях поведения для достижения целей, детализации и развития разрабатываемых программ. Программы составляются независимо, гибко меняются в новых обстоятельствах и устойчивы в нестабильных ситуациях. Если достигнутые результаты не соответствуют целям, программа действий корректируется до тех пор, пока не будет достигнут успех, приемлемый для достижения успешности. Низкие показатели по программной шкале говорят о неспособности и нежелании испытуемого задумываться о последовательности своих действий. Такие субъекты предпочитают действовать эмоционально, не могут составить самостоятельный план действий, часто сталкиваются с несоответствием полученных результатов намеченным целям и в то же время не изменяют программу действий, действуя методом проб и ошибок.

Шкала «Оценка результата» (ОР) показывает индивидуальное развитие и уместность самооценки испытуемого и результатов его деятельности. Высокие показатели у испытуемых по данной шкале говорят о развитой и адекватной самооценке, сформированных и стабильных субъективных критериях достижения успеха. Для испытуемого характерна адекватная оценка несовместимости результатов деятельности и целей, на которые были направлены действия, высокий уровень адаптации и приспособляемости при изменении текущих условий. Низкие показатели по данной шкале говорят о некритичности индивида к своим действиям, сложностях в адекватной оценке результатов. Критерии успешности у таких индивидов не стабильны и могут легко изменяться, что приводит к ухудшению качества работы, увеличению нагрузки, появлению внешних трудностей.

Шкала «Гибкость» (Г) характеризует степень развития регуляторной гибкости испытуемого - умения реконструировать систему саморегуляции для лучшей адаптации к изменяющимся условиям. У респондентов с высокими оценками по шкале гибкости отмечается приспособляемость

регуляторных процессов психики. Когда возникают непредвиденные обстоятельства, такие лица могут легко менять планы и программы своих, способны оперативно оценить изменения в реальных условиях и изменить программу действий для достижения нужного результата. Если полученные результаты не соответствуют поставленной цели, факт несоответствия оценивается своевременно и положение корректируется. Гибкость регуляторной функции дает возможность адекватно ситуации реагировать на резкие изменения реальности и эффективно решать поставленную задачу в непредвиденной ситуации, а также в ситуации некоторого риска. Лица с низкими баллами по данной шкале в динамичной и непредсказуемой обстановке ощущают неуверенность и с трудом приспосабливаются к изменениям в своей жизни, окружающей среде и новшествам. В этих условиях, даже несмотря на сформированность других регуляторных процессов, при низкой степени гибкости они не могут адекватно реагировать на реальность, оперативно и своевременно планировать действия и поведение, разрабатывать новую программу действий, соответствующую новым условиям, увидеть несоответствие запланированных и полученных результатов и скорректировать свои планы и действия. В результате у таких лиц неминуемо происходят сбои в регулировании что, как следствие, приводит к невыполнению задуманного и краху планов.

Шкала «Независимость» (С) характеризуется развитую регуляторную автономию. Высокие показатели по данной шкале указывает на способность индивида организовывать свою деятельность автономно, строить планы и выстраивать текущие задачи для достижения нужного результата деятельности самостоятельно, отслеживать ход их реализации, судить об эффективности деятельности в целом и об отдельных шагах на пути реализации поставленных задач. Люди с низкими баллами по шкале независимости внушаемы и зависят от мнения и оценок других. Планы действий и шаги к цели они разрабатывают с учетом мнения и авторитета

других людей, им сложно быть независимыми от оценок окружающих, они некритически следуют советам других [35].

Общий уровень саморегуляции показывает глобальный уровень развития индивидуального саморегулирования, включающего все компоненты системы саморегуляции. Индивиды с высокими баллами по показателям общего уровня саморегулирования характеризуются высокой осознанностью. Такие субъекты независимы, гибки, адекватно и достаточно осознанно реагируют на изменения различных условий, что дает им возможность к саморазвитию и помогает достижению целей. Если у них отмечается высокая мотивация к работе, они могут выработать саморегулирующийся стиль, который позволяет им компенсировать влияние индивидуальных особенностей характера, препятствующих достижению целей.

В случае испытуемых с низкими баллами по данной шкале нет необходимости в сознательном планировании и программировании своих действий, они больше зависят от внешних обстоятельств и мнения других людей. Шанс компенсировать неблагоприятные черты личности для достижения цели у этих субъектов ниже по сравнению с субъектами с высокой степенью регуляции [37].

2.2 Выявление уровня проявления синдрома эмоционального выгорания педагогов, уровня нервно-психической устойчивости и стиля саморегуляции

Исследование и сбор эмпирических данных проводился с ноября по декабрь 2020 года.

На рисунке 1 представлены результаты исследования эмоционального выгорания педагогов по методике В.В. Бойко и показан уровень сформированности различных фаз выгорания в данной выборке испытуемых.

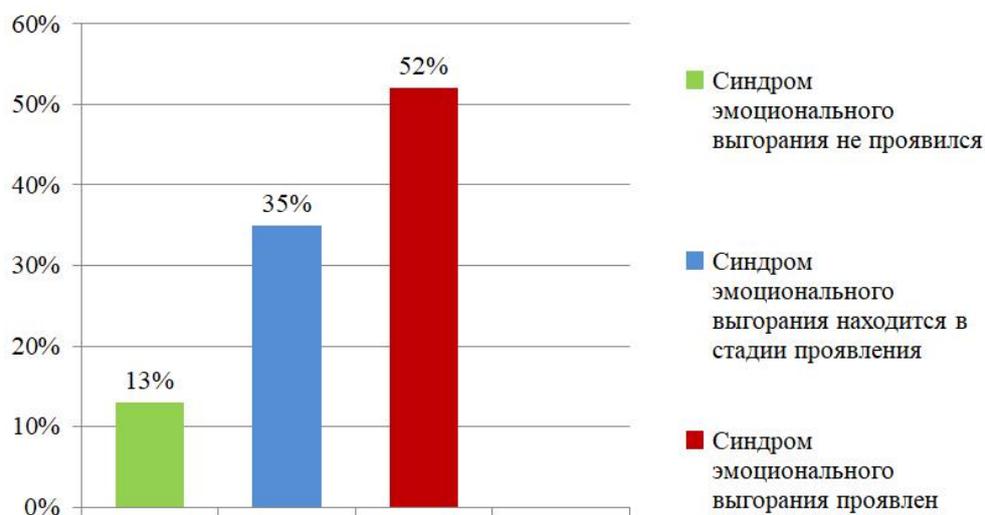


Рисунок 1 – Проявление синдрома эмоционального выгорания у педагогов

Опираясь на данные, представленные на рисунке 1, мы можем отметить, что у большинства педагогов (52%) синдром эмоционального выгорания проявлен. У 35% педагогов синдром эмоционального выгорания находится в стадии проявления. И у меньшинства (13%) испытуемых синдром выгорания не проявлен.

Рассматривая степень проявления отдельных фаз (рисунок 2) можно отметить следующее.

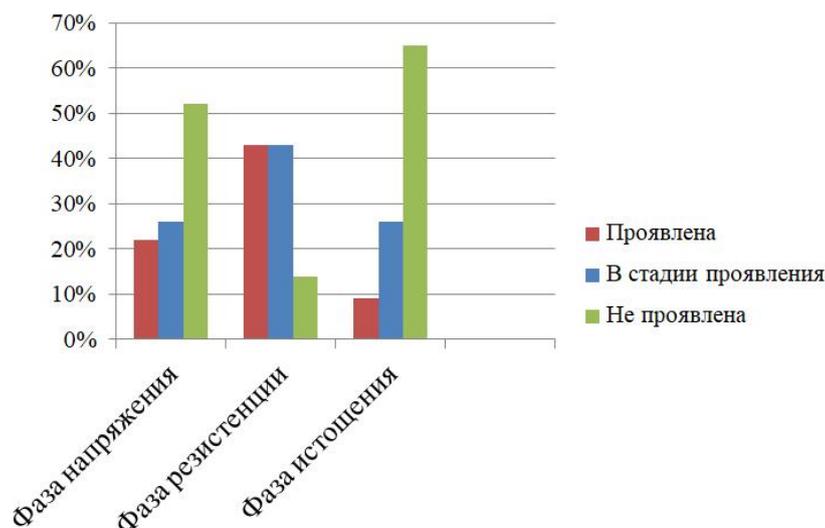


Рисунок 2 – Степень проявления фаз эмоционального выгорания

Тревожное психоэмоциональное состояние было выявлено у 22% педагогов – у них проявлена фаза напряжения. Данное состояние возникает под длительным воздействием различных психотравмирующих факторов, либо их усилением. Таким образом, можно говорить о том, что их профессиональная жизнь наполнена большим количеством стрессовых и конфликтных ситуаций. Еще у 26% респондентов фаза напряжения находится в стадии проявления. Мы можем прогнозировать, что если не уменьшится интенсивность и количество психотравмирующего воздействия, то у данных педагогов данная фаза сформируется окончательно.

Что касается отдельных симптомов, свидетельствующих об эмоциональном выгорании или о риске его формирования, то можно отметить следующее. У 52% педагогов отмечается симптом переживания обстоятельств, по 4% - неудовлетворенности собой и «загнанности в клетку» и 39% педагогов испытывают тревогу и депрессию.

У большинства педагогов со сформированным синдромом эмоционального выгорания (43%) проявлена фаза резистенции. Это показатель того, что им свойственна высокая выраженность сопротивляемости и развитие различных психологических защит. Анализируя стадию резистенции можно говорить о том, что отдельные симптомы этих психологических защит проявлены следующим образом. 57% респондентов находятся в режиме экономии эмоций, данные индивиды ограничивают эмоциональную отдачу в общении и профессиональной деятельности за счет выборочного реагирования. У них проявлен симптом неадекватного реагирования. У 17% отмечается симптом эмоционально-нравственной дезориентации. У 43% педагогов отмечается проявление психологических защит за пределами профессиональной сферы. Замкнутость педагогов продолжается и дома, они чувствуют усталость от общения с людьми. У данных респондентов выявлен сформированный симптом расширения сферы экономии. Еще у 43% отмечается редукция профессиональных обязанностей.

Снижение эмоционального тонуса, истощение психических ресурсов, ослабление нервной системы проявлено у 9% педагогов – здесь мы говорим о фазе истощения. У 26% учителей фаза истощения, по результатам данной методики, находится в стадии проявления. Эмоциональный дефицит испытывают 22% педагогов из данной выборки, эмоциональную отстраненность – 9%, личностную отстраненность – 9% учителей и психосоматические нарушения – 14%.

На рисунке 3 представлена оценка уровня нервно-психической устойчивости педагогов, выполненная по методике «Прогноз-2» В.Ю. Рыбникова.

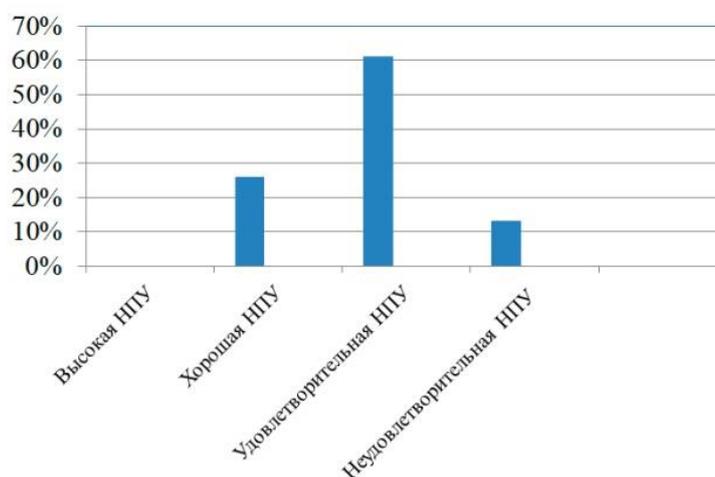


Рисунок 3 – Уровень НПУ педагогов

По данным исследования большинство педагогов (61%) имеют удовлетворительную нервно-психическую устойчивость. В этом случае мы можем предполагать благоприятный прогноз, хотя, в экстремальных ситуациях у педагогов возможны умеренные нарушения психической активности, сопровождающиеся неадекватным поведением, болезненной самооценкой и восприятием реальности.

Хорошая нервно-психическая устойчивость определена у 26% педагогов. В этом случае, согласно методике В.Ю. Рыбникова, мы говорим о благоприятном прогнозе с низкой вероятностью каких-либо нервно-психических срывов. При хорошей нервно-психической устойчивости у

индивида отмечается адекватная самооценкой и оценка реальности. Он стабилен, спокоен, обладает высокой осознанностью и способен контролировать эмоции. В данном случае возможны единичные, непродолжительные нарушения поведения, которые характерны именно для экстремальной ситуации или же в ситуациях при высоких физических и эмоциональных нагрузках.

Высокая нервно-психическая устойчивость, характеризующаяся эмоциональной и психической стабильностью и низкой вероятностью психических и поведенческих нарушений, в нашей выборке определена не была.

Неудовлетворительная нервно-психическая устойчивость, которая характерна для индивидов со слабой нервной системой, склонных к психическим и поведенческим при высоких эмоциональных и физических нагрузках, была определена у 13% педагогов. В этом случае мы можем говорить о неблагоприятном прогнозе.

Результаты проведения методики «Стиль саморегуляции поведения — ССП-98» В.И. Моросановой распределились следующим образом (рисунок 4).

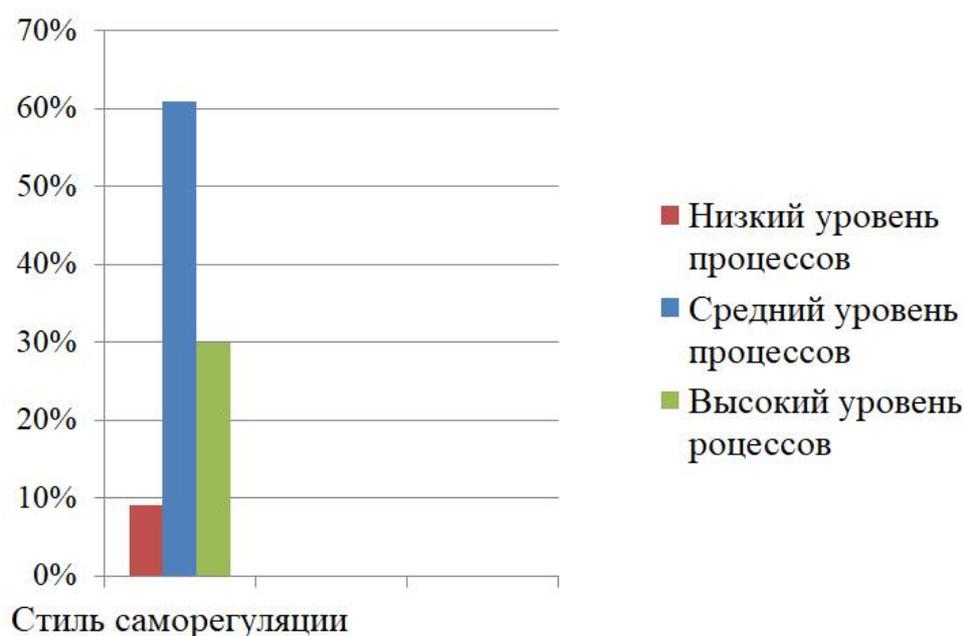


Рисунок 4 – Показатели стилей саморегуляции педагогов

У большинства респондентов (61%) общий стиль саморегуляции был определен как средний. 30% педагогов имеют высокий стиль саморегуляции. И у 9% отмечается низкий стиль саморегуляции психических процессов.

Отдельные показатели стиля саморегуляции педагогов представлены на рисунке 5. Из представленных данных видно, что такие показатели стиля саморегуляции как планирование, моделирование, программирование и оценивание результатов находятся у большинства респондентов на высоком и среднем уровне. На высоком уровне показатель планирования находится у 61% испытуемых, моделирования – у 39%, программирования – у 30% и оценивания результатов – у 39%. На среднем уровне показатель планирования находится у 39% испытуемых, моделирования – у 52%, программирования – у 57% и оценивания результатов – у 57%. Низкий уровень показателей планирования не отмечен ни у одного из испытуемых, моделирования – отмечен у 9%, программирования – у 13% и оценивания результатов – у 4%.

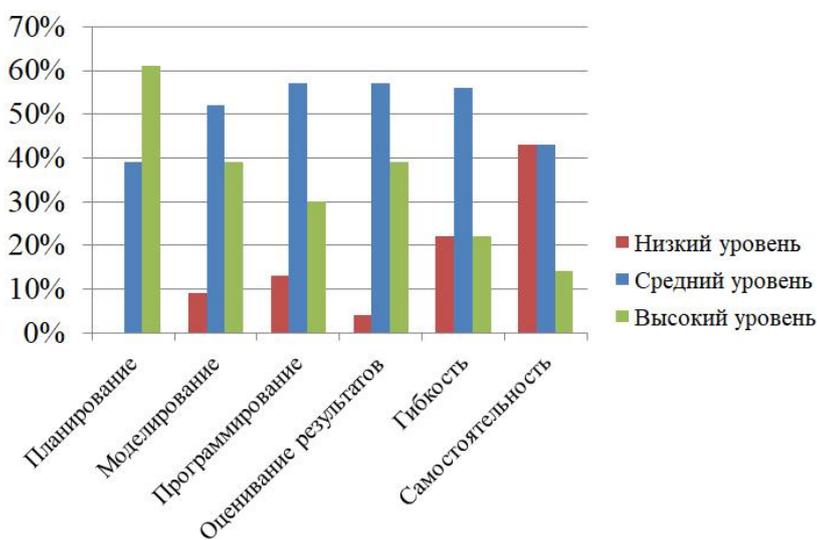


Рисунок 5 – Показатели отдельных элементов стиля саморегуляции педагогов

Иначе распределились данные показателей гибкости и самостоятельности. Высокие показатели гибкости отмечены лишь у 22% респондентов, самостоятельности – у 14%. Средние показатели гибкости

были определены у 56% педагогов, самостоятельности – у 43%. Низкие показатели гибкости определены у 22% педагогов, самостоятельности – у 43%.

Таким образом, согласно результатам исследования мы можем заметить, что уровень сформированности у респондентов регуляторной гибкости, т.е. способности адекватно реагировать на изменения внешних и внутренних условий и перестраивать систему саморегуляции у педагогов находится на более низком уровне в сравнении с другими показателями. Эту закономерность мы можем иметь в виду при составлении программы профилактики эмоционального выгорания, направленной на повышения общего стиля саморегуляции и отдельных его показателей.

Следующим этапом анализа и интерпретации полученных эмпирических данных было проведение корреляционного анализа между показателями эмоционального выгорания педагогов и стилем саморегуляции.

Матрица интеркорреляций представлена в таблице 1.

Таблица № 1 – Корреляция показателей

		Наличие выгорания	Стиль саморегуляции	Нервно-психическая устойчивость
Наличие выгорания	Корреляция Пирсона	1	,415*	,319
	Знач. (двухсторонняя)		,049	,138
	N	23	23	23
Стиль саморегуляции	Корреляция Пирсона	,415*	1	,163
	Знач. (двухсторонняя)	,049		,457
	N	23	23	23
Нервно-психическая устойчивость	Корреляция Пирсона	,319	,163	1
	Знач. (двухсторонняя)	,138	,457	
	N	23	23	23

*. Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Опираясь на данные расчеты, произведенные в программе IBM SPSS Statistics 22, можно сделать вывод, что показатель «наличие выгорания» коррелирует с показателем «стиль саморегуляции»: $t=0,415$ при $p<0,05$. Данные показатели свидетельствуют о наличии взаимосвязи между стилем саморегуляции и эмоциональным выгоранием педагогов. При этом корреляционной связи эмоционального выгорания с уровнем нервно-психической устойчивости не прослеживается. Таким образом, можно утверждать, что стиль саморегуляции педагогов влияет на эмоциональное выгорание в гораздо большей степени, чем нервно-психическая устойчивость. Опираясь на эти данные, можно сделать вывод, о том, что развитие навыков саморегуляции в профилактике эмоционального выгорания педагогов оправдано и необходимо.

2.3 Разработка психологом программы по оптимизации навыков саморегуляции с целью снижения проявлений эмоционального выгорания

В данной главе мы рассматриваем особенности работы практического психолога с эмоциональным выгоранием педагогов, а именно, особенности составления эффективной программы помощи педагогам, направленной на снижение степени проявления эмоционального выгорания. Данная программа основана на необходимости формирования у педагогов эмоциональной устойчивости с помощью развития и совершенствования навыков саморегуляции.

Предполагается, что перед применением программы, практический психолог должен с помощью применения диагностических методик получить данные о степени эмоционального выгорания и уровнях саморегуляции педагогов, которые будут проходить программу. Учитывая данные конкретной выборки педагогов, практический психолог сможет внести коррективы в программу. В частности, коррективы будут касаться

дополнения программы упражнениями для повышения отдельных навыков саморегуляции, показатели по которым в данной выборке наиболее низкие.

Также практический психолог может минимизировать количество упражнений, направленных на развитие навыков, по которым в выборке отмечены высокие показатели. На основе такой диагностической работы практический психолог сможет скорректировать программу и составить свой собственный план работы с эмоциональным выгоранием.

Предложенная нами программа «Повышение навыков саморегуляции для педагогов» опирается на теоретический материал и практический опыт работ Бойко В.В. [10], Водопьяновой Н.В. [12], Грабе М. [15], Демьянчук Р.В. [16], Китаева-Смык Л.А. [21], Кошелева А.Н. [22], Куликова Л.В. [25], Митиной Л.М. [32], Самоукиной Н.В. [49], Семёновой Е.М. [51], Смирнова Н.К. [53], Фопеля К. [54].

Цель программы: развитие навыков саморегуляции педагогов.

Задачи программы:

- просвещение педагогов с целью обучения самодиагностике эмоционального выгорания;
- работа по снижению эмоционального дискомфорта, связанного с неблагоприятными условиями работы;
- повышение навыков по преодолению стресса и его последствий, обучение конструктивному выражению негативных эмоций;
- формирование и повышение навыков саморегуляции психических состояний.

Организационно-методические рекомендации для проведения занятий:

Программа «Повышение навыков саморегуляции для педагогов» предусматривает 9 занятий, частотой 1 занятие в неделю, продолжительностью 120 минут с одним перерывом 15 минут.

Лекционная часть программы направлена на просвещение педагогов по проблеме эмоционального выгорания и обучение навыкам самодиагностики состояния. Продолжительность лекционной части программы в общей

сложности составляет 4 часа. Обучение психологом педагогов своевременной диагностике психологического состояния позволит вовремя выявить первые признаки эмоционального выгорания и принять меры, направленные на преодоление синдрома.

Вводная лекция предполагает знакомство педагогов с явлением эмоционального выгорания, обучение навыкам самодиагностики и включает следующие тезисы:

- понятие и признаки эмоционального выгорания;
- влияние эмоционального выгорания на педагога и детей;
- самодиагностика эмоционального выгорания.

Самодиагностика эмоционального выгорания предполагает ответы педагогов на вопросы, предложенные психологом. Предложенные нами вопросы составлены на основе опросника «Экспресс-оценка выгорания» В. Каппони, Т. Новак [20] и предполагают ответ «да» или «нет». 2-6 ответов «да» на вопросы, предложенные ниже, говорят об усталости и необходимости отдыха, 7-9 ответов «да» - о вероятности развития синдрома эмоционального выгорания, 10 ответов «да» - о критической психологической ситуации. Практический психолог должен объяснить педагогам, что наличие большинства из нижеперечисленных признаков предполагает обращение за помощью к специалисту для уточнения психологического диагноза:

- 1) Если в свой выходной я вспоминаю о том, что завтра мне нужно идти на работу, у меня портится настроение;
- 2) Мне нравится идея о выходе на пенсию досрочно, например, по выслуге лет, и если бы у меня была возможность выйти на пенсию сейчас, то я бы, не задумываясь, сделал (а) это;
- 3) Меня раздражают мои коллеги и их ежедневные разговоры;
- 4) То, как меня раздражают коллеги, не идет в сравнение с тем, как меня выводят из равновесия мои ученики;

- 5) В последнее время я отказываюсь от участия в конкурсах, конференциях, курсов повышения квалификации;
- 6) Коллегам или ученикам я мысленно придумываю обидные прозвища;
- 7) В своих ежедневных рабочих обязанностях я не вижу ничего нового и интересного для себя;
- 8) Мне не интересно развиваться в своей профессиональной деятельности;
- 9) Думая о работе, я испытываю крайне негативные чувства;
- 10) За последние три месяца я не встречал ни одной новой интересной мне книги, касающейся моей деятельности и моего предмета.

Следующая часть лекционной части программы практического психолога включает в себя просвещение на тему ресурсов личности и понятия механизмов психической саморегуляции.

Содержание лекции «Мотивация и ресурсы для успешной деятельности»:

- 1) Понятие психологических ресурсов;
- 2) Виды психологических ресурсов;
- 3) Позитивное мышление как ресурс;
- 4) Внешние и внутренние ресурсы;
- 5) Социальная поддержка как ресурс;
- 6) Оценка ресурсного состояния.

Содержание лекции «Принцип сохранности, восстановления, преумножения и распределения ресурсов»:

- 1) Роль ресурсов в эмоциональном выгорании педагога;
- 2) Восполнение ресурсов.

Содержание лекции «Психическая саморегуляция как способ повышения стрессоустойчивости:

- понятие и важность саморегуляции;
- виды саморегуляции;

– саморегуляция через изменение содержания сознания.

Лекционная часть занятия заканчивается обсуждением группы, которое включает ответы психолога на вопросы участников группы.

В работе практического психолога с эмоциональным выгоранием педагога основную часть программы (14 часов) составляет практическая работа, направленная на освоение и развитие навыков саморегуляции.

Процесс овладения навыками саморегуляции подразумевает обучение психологом педагогов навыкам саморегуляции с помощью управления физическим «Я», техникам саморегуляции, направленным на репродукцию ресурсных состояний или позитивных образов, техникам саморегуляции, направленным на отражение своего социального «Я» и работу с иррациональными убеждениями. С помощью данных техник в практической части программы психолог проводит работу с педагогами для повышения следующих навыков саморегуляции: планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов, гибкость, самостоятельность.

Первый этап практической части подразумевает налаживание контакта в группе, углубленное понимание понятия «эмоционального выгорания» и ресурсов личности. Для этой цели психолог может предложить следующие упражнения:

Упражнение «Руки». Психолог просит соединить ладони, надавить правой ладонью на левую, и ощутить автоматическое сопротивление левой ладони. Это простое упражнение помогает понять, что в ответ на агрессию всегда возникает сопротивление. Аналогичные процессы могут происходить в классе, где учитель настроен к ученикам негативно. Ученики почувствуют агрессию и будут неосознанно защищаться.

Упражнение «Открытость» направлено на осознание важности навыка педагога правильно вступать во взаимодействие с учениками. Это упражнение в группе выполняется в парах. Учитель должен доброжелательно улыбнуться или кивнуть собеседнику, почувствовать себя доброжелательным и открытым перед ним. Затем в парах можно оценить

ответную реакцию собеседника и обсудить закономерности подобного вступления во взаимодействие.

Упражнение «Три позиции» также направлено на наблюдение за ответными реакциями в процессе коммуникации. Участники двигаются по залу, поочередно выбирая одну из трех позиций: агрессивную, уверенную, ассертивную. Затем участники разбиваются на пары, где также отыгрывают различные позиции в обычных жизненных ситуациях. Затем в парах проводится обсуждение, и участники делятся своим пониманием успешной коммуникации.

Следующие упражнения направлены на диагностику ресурсного состояния педагогов. Для этого психолог может предложить приведенные ниже упражнения или заменить их на аналогичные.

Упражнение «Колесо жизненного баланса» предполагает анализ ресурсного состояния индивида. Участникам предлагается нарисовать круг и разделить его на 6, 8 или 12 секторов, включающих такие понятия как: развитие и самореализация, финансовое положение, семья и дети, благоприятное окружение (друзья, единомышленники), отдых, хобби, здоровье, путешествия и другие. Каждую сферу учителям предлагают оценить по шкале от 1 до 10 баллов, где 10 баллов означает полную удовлетворенность, 1 балл – полную неудовлетворенность. Сделав данное упражнение, участники смогут оценить наполненность собственной жизни.

Упражнение «Создание коллажа». Упражнение предназначено для обучения педагогов накоплению ресурсов и активизации творческого потенциала. В ходе работы психолог делит участников на группы. Участники совместно создают коллаж из вырезок из различных журналов, тему для которого могут выбрать. Тема обязательно должна быть жизнеутверждающей. В конце упражнения участники презентуют коллажи. Они могут это сделать с элементами психодрамы или танцевально-двигательных техник. Далее происходит обсуждение коллажей.

Упражнение «Рисунок с позитивной трансформацией». Участники также разбиваются на группы и вместе рисуют портрет выгорающего учителя. Затем рисунок выставляется на обсуждение, и проговаривают чувства и желания нарисованного персонажа. Следующая часть упражнения посвящена трансформацией персонажа. Группы меняются рисунками и видоизменяют рисунок так, чтобы персонаж чувствовал себя лучше, стал оптимистичнее и счастливее. Далее авторы снова погружаются в роль персонажа и делятся новыми чувствами уже от лица изменившегося персонажа. Данное упражнение направлено на опознавание негативных чувств и поиск ресурсов для их трансформации, так как именно истощение ресурсов характеризует первую стадию эмоционального выгорания.

Упражнение «Создание карты личных ресурсов». Упражнение также предполагает обучение навыкам восполнения внутренних ресурсов, истощенных в стрессовой ситуации. Психолог предлагает педагогам обратиться внутрь себя, взглянуть на свой опыт преодоления трудных жизненных ситуаций. Участники должны посмотреть на свои ресурсы, которые могут присутствовать в виде различных мыслей, эмоций, психологических техник, с помощью которых каждый человек преодолевает сложности. После такой внутренней работы каждому участнику предлагается нарисовать свою личную карту психологических ресурсов: изобразить на рисунке ситуации, людей, чувства, которые могут быть поддерживающими образами. Далее участникам предлагается поместить свою выгорающую часть на эту карту ресурсов и представить свой рисунок группе. Таким образом, участники могут поделиться своими личными способами восстановления в стрессовой ситуации.

Второй этап практической части программы включает в себя непосредственное обучение навыкам саморегуляции.

Упражнения по повышению навыков саморегуляции с помощью управления физическим «Я» подразумевают развитие навыков расслабления,

самоуспокоения, повышения общего уровня саморегуляции. Данные техники опираются на телесно-ориентированный подход.

Самыми простыми в этой группе упражнений являются упражнения на расслабление мимических мышц. Упражнения, направленные на расслабление мимических мышц, являются основой навыка контроля за эмоциями. Например, в гневе наблюдается автоматическое сжатие челюстей, кулаков. Задавая себе вопрос о том, какие мышцы в состоянии гнева напряжены, человек может обучаться их сознательному расслаблению. Перемещая фокус внимания от одной напряженной мышцы к другой, и поочередно расслабляя эти мышцы, человек может контролировать свои эмоции в жизненной ситуации, требующей спокойного рационального решения.

Б.Д. Карвасарский [41] рекомендует диафрагмальное дыхательное упражнение, которое можно эффективно использовать для более глубокого расслабления.

Это упражнение представлено под названием «Полное дыхание». Начинать дышать нужно носом. При вдохе живот надувается, а грудь расширяется. Время вдоха - 2-3 секунды. Вдох плавно переходит в начало выдоха через рот или нос. Выдох также длится 2-3 секунды. Многие могут повторять это упражнение в течение нескольких минут без гипервентиляции. Однако упражнение стоит прекратить после того, как началось головокружение.

В своей работе с эмоциональным выгоранием практический психолог может предлагать педагогам техники саморегуляции, направленные на репродукцию ресурсных состояний или позитивных образов. Данные техники позволяют снять эмоциональное напряжение и развивать навыки моделирования и программирования. Следующие упражнения направлены на развитие данных навыков.

Упражнение «Разгладим море». Предлагается представить свои эмоции в виде бушующего моря. И мысленно постепенно разглаживать волны,

наблюдая за тем как меняются ощущения в теле по мере снижения накала эмоций. Далее участники делятся своими ощущениями.

Техника переработки информации. Данная техника помогает структурировать информацию. Участникам предлагается разложить по полочкам всё информация, которые они получили за день. Для этого можно представить улицу и разделить информацию по стоящим на ней домам. Также можно мысленно приклеить на каждую тумбочку и шкаф в доме стикер с обозначением, что именно там находится. Данное упражнение помогает повысить навыки распределения потоков информации, моделировать и программировать свои действия с учетом этой информации.

Упражнение «Чувствую себя хорошо». Психолог предлагает участникам представить пять ситуаций, которые вызывают данные ощущения. Далее предлагается мысленно сохранить чувства, которые были воспроизведены в ходе упражнения и записать или нарисовать эти чувства на бумаге.

Упражнение «Путешествие в прошлое». Участникам предлагается вспомнить события или период, когда они ощущали себя спокойно, расслабленно и умиротворённо. Это может быть отдых на море, в горах, прогулка по незнакомому городу. Психолог предлагает вспомнить все ощущения относительно визуальной, аудиальной кинестетической информации. Произведение позитивного образа может длиться до тех пор, пока оно доставляет удовольствие. Каждый из участников может воспроизводить данную технику тогда, когда ему нужно отдохнуть после перенесённого стресса или перед трудным делом.

Техники, направленные на отражение своего социального я позволяют каждому индивиду ощутить части себя, на которые в обычных ситуациях он не обращает внимания. Они особенно полезны в ситуациях, когда человек вынужденно сосредоточен на какой-либо проблеме или задаче и помогают развить такие навыки саморегуляции, как гибкость и самостоятельность.

В качестве примера можно использовать технику расширения зоны осознания своего «Я». Данная техника заключается во внутреннем монологе, с помощью которого индивид расширяет сферу своего внимания. Этого эффекта можно достичь следующими фразами типа: «Я – это не только мое тело. Я – больше. Я могу чувствовать усталость в теле, я могу ощущать физическое недомогание, но это не определяет полностью мое настроение и состояние. Я могу выбирать свои действия, опираясь не только на телесные ощущения».

Следующая группа техник направлена на работу с иррациональными убеждениями и подразумевает развитие таких навыков саморегуляции, как гибкость и самостоятельность. Данные техники опираются на когнитивно-поведенческий подход.

Упражнение «Позитивное мышление». Участники делятся на группы и выбирают одно качество личности, которое им хотелось бы развить. После этого они придумывают 10 утверждений в настоящем времени с местоимением «я» и без частицы «не». Эти утверждения должны отражать стремление развитие это качество и предполагает определенные действия по достижению цели.

Упражнение Наблюдение за внутренним монологом. Упражнение воспроизводится сначала индивидуально, затем в парах и совместно со всей группой. Каждый из участников выбирает какую-либо трудную для него ситуацию, размышляет о ней и в процессе размышлений находит внутренние убеждения, которые можно было бы назвать иррациональными. Затем в парах участники делятся своими иррациональными убеждениями и трансформируют их в позитивные установки, противоположные по смыслу иррациональным убеждениям. В заключительной части упражнения пары показывают пантомиму, в ходе которой остальные участники угадывают позитивные утверждения, заложенные в основу.

В завершении программы практический психолог проводит заключительное занятие, направленное на подведение итогов работы.

Заключительное занятие предполагает общее обсуждение и обратную связь от участников программы. Также в заключительное занятие могут быть включены различные упражнения, направленные на завершение процессов и оценку результатов. Приведем следующий пример:

Упражнение «Подведение итогов». Данное упражнение предназначено для того чтобы завершить работу, резюмируя всё изученное в ходе прохождения программы. Участники могут быть разделены на группы. Каждая группа готовит своё выступление. Первая группа суммирует основные пункты, рассмотренные в ходе работы, и представляет их. Вторая группа воспроизводит комплекс мер, которые могут быть использованы в реальных ситуациях. Третья группа воспроизводит препятствия, которые могут возникнуть при применении информации, полученной в ходе реализации программы. После презентации каждой группы участники обсуждают проделанную работу. Подобные упражнения помогают закрепить знания и подвести итог проделанной работы, что способствует повышению таких навыков саморегуляции, как планирование, моделирование, программирование и оценивание результатов.

Приведенная выше программа предназначена для практических психологов и показывает особенности работы практического психолога с эмоциональным выгоранием педагогов. Данные особенности заключаются в обязательном проведении диагностики уровня эмоционального выгорания, стиля саморегуляции, определении наиболее низких показателей и составлении на основе результатов исследования плана лекционных и практических занятий. В данной главе мы привели примерный перечень техник, с указанием их цели и направленности, которые могут быть основой для составления программы практического психолога с учетом особенностей стилей саморегуляции в любой группе педагогов.

Программа, направленная на формирование и повышение навыков саморегуляции, как способа снижения степени проявления синдрома эмоционального выгорания, предназначена для очных занятий в группе

педагогов. Апробация программы не предусмотрена. Однако гипотеза и полученные результаты исследования о влиянии стиля саморегуляции на эмоциональное выгорание педагогов дают нам право утверждать, что программа повышения уровня саморегуляции эффективна в плане влияния на уровень эмоционального выгорания педагогов. Таким образом, мы можем рекомендовать программу к внедрению в систему образования для применения в практике школьных психологов в рамках работы с эмоциональным выгоранием педагогов.

Выводы по второй главе

В результате исследования особенностей взаимосвязи между стилем саморегуляции и синдромом эмоционального выгорания педагогов было определено.

У большинства педагогов, от общего числа выборки, а это 52% , синдром эмоционального выгорания проявлен. Это дает основание считать, что стресс, с которым ежедневно сталкиваются педагоги, оказал негативное влияние на их психологическое состояние. У 35% испытуемых синдром эмоционального выгорания находится в стадии проявления, что обусловлено также влиянием внешних обстоятельств и психотравмирующих факторов. Таким образом, мы можем говорить о том, что тенденция к развитию эмоционального выгорания наметилась и при неблагоприятном стечении обстоятельств и продолжительном стрессовом воздействии без психологической помощи у этих педагогов есть риск развития синдрома эмоционального выгорания. Лишь у 13% испытуемых синдром эмоционального выгорания не проявлен.

В группе, где синдром эмоционального выгорания не проявился, у 67% испытуемых стиль саморегуляции был определен как высокий, и у 33 – как средний. В группе, где синдром эмоционального выгорания находится в стадии проявления, у 37% испытуемых стиль саморегуляции был определен

как высокий, и у 63% – как средний. Ни в первой, ни во второй группе не выявлены испытуемые с низким стилем саморегуляции. Данные в третьей группе, где синдром эмоционального выгорания проявлен, распределились следующим образом: у 17% испытуемых стиль саморегуляции был определен как высокий, у 66% – как средний и 17% как низкий. Таким образом, можно сделать вывод, что высокий стиль саморегуляции существенно снижает риск развития синдрома эмоционального выгорания, а низкий стиль саморегуляции – существенно его повышает.

Мы провели корреляционный анализ и подтвердили связь стиля саморегуляции на эмоциональное выгорание педагогов.

На основании данных выводов мы рассмотрели особенности работы практического психолога с эмоциональным выгоранием педагогов, которые заключаются в диагностике эмоционального выгорания, изучении стилей саморегуляции педагогов и составлении эффективной программы, направленной на формирование и повышение навыков саморегуляции, как способа снижения степени проявления синдрома эмоционального выгорания.

Заключение

Проблема эмоционального выгорания остается одной из наиболее актуальных задач психологии. С одной стороны, это связано с негативными последствиями для самого педагога: учитель, подверженный синдрому эмоционального выгорания переживает собственную профессиональную несостоятельность, испытывает тягостные чувства, связанные с деятельностью и профессиональным общением, сталкивается с психосоматическими проявлениями синдрома, утрачивает жизненные ориентиры и сталкивается с трудностями восполнения ресурсов для преодоления хронического стресса. С другой стороны – с влиянием эмоционального настроения и психологического состояния педагога на процесс обучения, межличностное общение с учениками, формирование коммуникативных качеств учащихся, учебную мотивацию, усвоение материала и качество обучения в целом.

В ходе изучения данной проблемы мы пришли к выводу, что научной литературе нет четкого определения термину эмоциональное выгорание. Однако все исследовательские группы сходятся во мнении, что суть эмоционального выгорания заключается в наличии совокупности симптомов и негативных психологических проявлений, отмечающихся в первую очередь в профессиональной деятельности педагога и выходящих за эту сферу при высокой степени проявления синдрома.

В своем исследовании мы выделили две основные группы факторов, влияющих на развитие синдрома эмоционального выгорания. Первая группа факторов связана с внешними условиями профессиональной деятельности педагога и включает в себя особенности профессии педагога, которая считается одной из наиболее стрессогенных: высокую степень ответственности педагога; множественные коммуникации с учениками, родителями и коллегами; напряженные условия труда, связанные с большим количеством отчетности, необходимостью постоянного повышения

квалификации в быстро меняющихся современных условиях; повышенные требования не только к профессиональной компетентности, но и к личности учителя в целом. Вторая группа факторов обусловлена внутренними причинами и характеристиками личности самого педагога: уровнем его стрессоустойчивости, эмоциональной стабильности, гибкости, мотивации к работе, внутренних ресурсов. В ходе исследования мы сделали вывод о том, что только совокупность внутренних и внешних факторов определяет риск развития синдрома эмоционального выгорания.

В большинстве случаев изменить внешние факторы не представляется возможным. Однако работа практического психолога заключается в изменении внутренних факторов, которые будут способствовать снижению риска возникновения и развития эмоционального выгорания.

Изучив условия преодоления синдрома эмоционального выгорания, мы пришли к выводу о том, что важным внутренним условием для психологического восстановления после стрессовых событий, является наличие внутренних психических ресурсов и умение правильно их распределить, то есть навыки саморегуляции. Мы предположили, что высокий уровень владения навыками психической саморегуляции и развитие недостаточных навыков саморегуляции станет условием для преодоления синдрома эмоционального выгорания.

Во второй части данной диссертационной работы мы провели исследование взаимосвязи между стилем саморегуляции и синдромом эмоционального выгорания у педагогов. В своём исследовании мы выявили, что большинство педагогов из нашей выборки были подвержены эмоциональному выгоранию. Также мы определили стиль саморегуляции педагогов и с помощью корреляционного исследования подтвердили связь стиля саморегуляции и эмоционального выгорания педагогов.

Всё вышеперечисленное позволило нам подвести итог: работа практического психолога с эмоциональным выгоранием педагогов будет

заключаться в оптимизации стиля саморегуляции путем повышения навыков саморегуляции педагогов.

Опираясь на данные выводы, мы составили программу для практического психолога, в которой, основываясь на результатах исследования, прописали план работы практического психолога с эмоциональным выгоранием. Программа включает в себя следующие этапы: проведение исследования степени эмоционального выгорания педагогов, выявление стиля саморегуляции и отдельных его показателей, которые в данной выборке находятся на низком уровне, составление плана программы, который включает лекционную и практическую часть. Тематика лекций и выбор практических упражнений будет зависеть от результатов исследования, проведенного в группе педагогов и предполагать акцент на развитии тех навыков саморегуляции, показатели по которым в группе ниже остальных.

Список используемой литературы

1. Александрова Л. А. О составляющих жизнестойкости личности как основе ее психологической безопасности в современном мире // Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета. 2005. Т. 51. №7. С. 83-84.
2. Аминов Н. А. Дифференциальный подход к исследованию структурной организации главных компонентов педагогических способностей // Вопросы психологии. 1995. №5. С. 5-17.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1968. 288 с.
4. Андреева И. Н. Понятие и структура эмоционального интеллекта // Социально-психологические проблемы ментальности: 6-я Международная научно-практическая конференция. Смоленск, 2004. Ч.1. С.22-26.
5. Аппаев М. Б. Психологические причины и способы предупреждения конфликтов между учителями и школьниками: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2001. 24с.
6. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования. М., 1984. 104 с.
7. Белинская Е. П. Совладание как социально-психологическая проблема. Психологические исследования : электрон. науч. журн. 2009. №1 (3). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 19.11.2020).
8. Бодалев А. А. Личность и общение: Избранные труды. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. 435 с.
9. Бодров В. А. Информационный стресс. М., 2000. 352 с.
10. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. М. : Наука, 1997. 210 с.
11. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб. : Питер, 1999. 206 с.
12. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб., 2005. 343 с.

13. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб. : Питер, 2008. 336 с.
14. Гнездилова О. Н. Инновационная педагогическая деятельность как фактор предупреждения эмоционального выгорания учителя: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2005. 159 с.
15. Грабе М. Синдром выгорания. Болезнь нашего времени (Психологический практикум). 2008. 96 с.
16. Демьянчук Р. В. Как не «сгореть» у учительского стола: советы психолога. СПб. : Просвещение, 2006. 93 с.
17. Дубов И. Г. Эффекты индивидуально – специфичного влияния личности педагога на учащихся // Вопросы психологии. 1990, № 5. С. 56-65.
18. Дубровина И. В. Практическая психология образования. СПб. : Питер, 2004. 592 с.
19. Ичаловская Е. А. Развитие эмпатических особенностей педагогов, работающих с творчески одаренными учениками: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов – на – Дону, 1999. 214 с.
20. Каппони В., Новак Т. Сам себе авторитет. СПб. : Питер, 1995. 160 с.
21. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. М., 1983.
22. Кошелев А. Н. Синдром «белого воротничка», или Профилактика «профессионального выгорания». М., 2008.
23. Кузьмина Н. В. Акмеология – новый этап развития Петербургской научной школы психологов Б. Г. Ананьева // Акмеология: методология, методы и технологии. М., 1998. С. 7-15.
24. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Л., 1967. 183 с.
25. Куликов Л. В. Психогигиена личности. СПб. : Питер, 2004. 464 с.
26. Леонтьев Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации. Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 1. М., 2002. 10 с.

27. Мадди С. Р. Смыслообразование в процессе принятия решений // Психологический журнал. 2005. Т. 26. №6. С. 87-101.
28. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. Т. 22. №1. С. 16-24 [Электронный ресурс].
29. Мальцева Н. В. Проявление синдрома психического выгорания в процессе профессионализации учителя в зависимости от возраста и стажа работы // Дисс. ...канд. психол. наук. М., 2005. 212 с.
30. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются. Практикум по социальной психологии. СПб. : Питер, 2001. 528 с.
31. Мид М. Культура и мир детства. М. : Наука, 1988. 429 с.
32. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя М. : Флинта, 1998. 200 с.
33. Митина Л. М. Учитель на рубеже веков: психологические проблемы // Психологическая наука и образование. 1999, № 3-4. С. 5-19.
34. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М. : Академия, 2000. 456 с.
35. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции в произвольной активности человека // Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 4. С. 26-36.
36. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М., 1998. 191 с.
37. Моросанова В. И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 6. С. 5-17.
38. Моросанова В. И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): Руководство. М., 2004. 41 с.
39. Орел В. Е. Синдром психического выгорания личности. М., 2006. 98 с. [Электронный ресурс].

40. Орел В. Е. Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания // Дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2006. 605 с.
41. Психотерапевтическая энциклопедия / Под редакцией Б.Д. Карвасарского. СПб. : Питер Ком, 1998. 752 с.
42. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Под ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. СПб. : Речь, 2003. 448 с.
43. Практикум по психологии здоровья. СПб. : Питер, 2005. 350 с.
44. Прохоров А. О. Неравновесные психические состояния и их характеристики в учебной и педагогической деятельности // Вопросы психологии. 1996, №4. С. 32-43.
45. Прохоров А. О. Психические состояния школьников и учителя в процессе их взаимодействия на уроке // Вопросы психологии. 1990, №6. С. 68-74.
46. Реан А. А. Акмеология личности // Психологический журнал. 2000, № 3. С. 88-95.
47. Ронгинская Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. М. : Наука, 2002. Т. 23. № 3. С. 85-95.
48. Рыбников В. Ю. Психодиагностические методики оценки профессионально важных качеств личного состава ВМФ. Л. : Воениздат, 1991. 151 с.
49. Самоукина Н. В. “Игры, в которые играют ...”. Психологический практикум. Дубна : «Феникс». 2000. 128 с.
50. Селье Г. На уровне целого организма. М. : Наука, 1972. 122 с.
51. Семёнова Е. М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: Учебное пособие. М. : Изд-во Института психотерапии, 2005. 256 с.
52. Сергиенко Е. А. Контроль поведения: индивидуальные ресурсы субъектной регуляции. Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. №5(7). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 13.12.2020 г).

53. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы. М. : АРКТИ, 2003. 272 с.
54. Фопель К. Энергия паузы. Психологические игры и упражнения: Практическое пособие. М. : Генезис, 2001. 240 с.
55. Форманюк Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. 2004. №6. С. 38-45.
56. Фромм Э. Революция надежды. СПб., 1999. 243 с.
57. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. М. : Прогресс, 1999. 478 с.
58. Чудновский Б. Э. Личностная модель труда учителя // Вопросы психологии. 1999, № 2. С. 108-110.
59. Юдина Е. Г. Профессиональное сознание педагога: опыт постановки проблемы в современном образовании // Психологическая наука и образование. 2001. №1. С. 89-100.
60. Янковская Н. Эмоциональное выгорание учителя // Народное образование. 2009. №2. С.127-137.
61. Cox T., Griffits A. (ed.) The Burnout Companion to Study and Practice. A Critical Analysis, L., 1998. 224 p.
62. Edelwich E., Brodsky A. Stages of Disillusionment in the Helping Professions. N. Y., 1980. 252 p.
63. Freudenberger H. J. Burnout: Contemporary issues, trends, and concerns. Stress and burnout / H. J. Freudenberger – N. Y.: Anchor Press. 2016 P. 23–28.
64. Freudenberger H. J. // Journal of Social Issues. – 2016 – Vol. 30. P. 159–165.
65. Maslach C., Leiter M. The Truth About Burnout, San Francisco, 1997. 362 p.