

**ДУДЧЕНКО ЗОЯ ФАДЕЕВНА**

кандидат психологических наук, доцент кафедры консультативной психологии и психологии здоровья Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, zoyadudchenko@yandex.ru

**ZOYA DUDCHENKO**

*Cand.Sc. (Psychology), Associate Professor, Department of Counseling Psychology and Health Psychology, St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*

УДК 159.9.075

## **СИНДРОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И ФОРМЫ ЕГО ПРОЯВЛЕНИЯ У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ**

### **THE BURNOUT SYNDROME AND FORMS OF ITS MANIFESTATION IN TEACHERS**

*Аннотация. В статье дается характеристика профессионального выгорания у преподавателей, выделяются стрессовые факторы в работе преподавателя школы, приводятся данные эмпирического исследования профессионального выгорания у преподавателей СОШ Санкт-Петербурга. Есть взаимосвязь профессионального выгорания преподавателей с неудовлетворенностью своей профессией, высокими показателями психологического стресса; установлены также взаимосвязи эмоционального истощения, деперсонализации и редукции персональных достижений с показателями смысловых ориентаций и самоактуализации. Предлагаются рекомендации по профилактике профессионального выгорания у преподавателей.*

*ABSTRACT. The article describes the professional burnout among teachers, the stress factors in the work of a school teacher, the empirical research of professional burnout among teachers of secondary schools of St. Petersburg, the link between professional burnout in teachers and job dissatisfaction, as well as high levels of psychological stress. Author highlights the relationship of emotional exhaustion, depersonalization, and reduction of personal achievements with indicators of life orientations, and self-actualization. The article provides recommendations on the prevention of professional burnout among teachers.*

*Ключевые слова: профессиональное выгорание, эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция персональных достижений, стрессовые факторы.*

*KEYWORDS: professional burnout, emotional exhaustion, depersonalization, reduction of personal achievements, stress factors.*

Нельзя жить приятно, не живя разумно, нравственно и справедливо.  
Эпикур, 341–270 года до н. э.

Социальную значимость профессии преподавателя трудно переоценить. Это одна из «помогающих профессий», для которых характерно развитие профессионального выгорания. К основным профессиональным стрессовым факторам, способствующим развитию синдрома выгорания в профессии преподавателя, можно отнести: ежедневную нервно-психическую перегрузку; высокий уровень ответственности за обучающихся; проблемы с подростками, имеющими аддиктивное поведение; частые конфликтные ситуации с обучающимися и их родителями; несоответствия между требованиями администрации, предъявляемыми к преподавателю, и реальными возможностями педагога, между стремлением к большей самостоятельности

в выборе технологии и методов обучения и жестким планом организации учебного процесса, между затраченными силами на выполняемую работу и ее оплатой и др.

Для преподавателей-женщин сильным стрессовым фактором являются проблемные ситуации с обучающимися, в то время как преподаватели-мужчины в качестве профессионального стрессового фактора отмечают бюрократизм в школе, большое количество бумажной работы.

Необходимо отметить, что в школах преподают в основном женщины, поэтому нельзя недооценивать роль внеорганизационных стрессовых факторов в развитии профессионального выгорания. Это, например, нехватка времени на выполнение домашних дел; обострение взаимоотношений в семье вследствие большой занятости на работе; финансовые проблемы и др. Женщины более подвержены эмоциональному истощению.

Личностные особенности преподавателя играют важную роль в развитии профессионального выгорания, экстернальный локус контроля коррелирует с эмоциональным истощением и деперсонализацией; характеристики поведения типа А взаимосвязаны с составляющими синдрома выгорания; стратегия избегания коррелирует с эмоциональным истощением и редукцией личностных достижений.

Преподаватели с хорошим чувством юмора, высоким уровнем самоуважения реже страдают от выгорания и более высоко оценивают свою профессиональную успешность. Тревожные, депрессивные и неспособные справиться со стрессами чаще испытывают эмоциональное истощение и деперсонализацию на работе и вне ее.

Согласно трехкомпонентной модели К. Маслач с соавторами, психическое выгорание представлено: эмоциональным истощением, деперсонализацией, редукцией персональных достижений. Развитие профессионального выгорания сопровождается различными физическими проявлениями: усталостью, чувством истощения, восприимчивостью к изменениям показателей внешней среды, астенизацией, частыми головными болями, соматическими расстройствами, избытком или недостатком веса, одышкой, бессонницей.

Среди поведенческих и психологических признаков следует выделить целый ряд признаков, которые, однако, не являются специфическими: снижается уровень энтузиазма; появляется чувство обиды, разочарования, вины, неуверенности, невостребованности, легко возникают гнев, раздражительность; отмечаются ригидность, неспособность принимать решения, дистанцирование от обучающихся и коллег, возможны опоздания на работу, невыполнение своих функциональных обязанностей, злоупотребление алкоголем. У преподавателя с синдромом профессионального выгорания преобладает общая негативная установка на жизнь [1].

Для сохранения качества жизни, психологического, физического и социального здоровья преподавателя, его личностного роста и повышения продуктивности профессиональной деятельности важны анализ особенностей профессионального выгорания, а также личностных ресурсов преподавателя и разработка профилактических мероприятий.

В 2014 году проводилось исследование особенностей профессионального выгорания у преподавателей одной из общеобразовательных школ Санкт-Петербурга<sup>1</sup>.

В исследовании приняли участие 36 человек. Возраст 26–71 год, стаж работы от 2 до 49 лет. Большую часть респондентов составили преподаватели в возрасте 45–55 лет (42%). По стажу работы респонденты распределились следующим образом: от 1 года до 12 лет — 11% респондентов,

от 13 до 25 лет — 29%, от 26 до 36 лет — 37% и от 37 до 49 лет — 23%.

Для изучения особенностей профессионального выгорания преподавателей были использованы следующие методики: опросник на выгорание (MBI) (авторы методики: американские психологи К. Маслач и С. Джексон, адаптированный вариант Н.Е. Водопьяновой); тест «Смыслоразностные ориентации» (методика СЖО) Д.А. Леонтьева; методика выявления степени удовлетворенности своей профессией и работой (Н. Журиной, Е. Ильин); самоактуализационный тест (САТ) в адаптации Алешиной Ю.Е.; методика «Ценностные ориентации» М. Рокича; методика «Шкала психологического стресса PSM-25» (авторы-разработчики: Лемура, Тесье, Филлиона, в адаптации Н.Е. Водопьяновой).

В ходе статистической обработки результатов применялись следующие методы математической обработки данных: U-критерий Манна—Уитни; корреляционный анализ Спирмена для выявления взаимосвязей переменных. Экспериментальные материалы, полученные в ходе исследования, подвергались статистической обработке в программе SPSS Statistics.

Исследование показало, что профессиональное выгорание отмечается у 33% преподавателей, в основном это преподаватели в возрасте 51–60 лет, средний стаж работы таких преподавателей в общеобразовательной школе составил 28 лет.

При изучении смысловых ориентаций было отмечено, что в группе преподавателей с выявленным профессиональным выгоранием достоверно значимо ниже показатели по шкалам «локус контроля — "я"» ( $p=0,0039$ ) и по шкале «процесс жизни» ( $p=0,019$ ). Данные результаты позволяют предположить, что преподаватели, у которых выявлено профессиональное выгорание, не верят в собственные силы и возможности и не имеют достаточного опыта контролировать события собственной жизни.

При изучении удовлетворенности своей профессией у преподавателей были получены достоверно значимые различия в группах. У преподавателей с выявленным профессиональным выгоранием показатели удовлетворенности своей профессией были значительно ниже ( $p=0,018$ ). Результаты показывают, что преподаватели с выявленным профессиональным выгоранием имеют низкую удовлетворенность своей профессией, достигаемыми профессиональными результатами, взаимоотношениями с администрацией школы, коллегами, обучающимися, материальной базой школы, местом работы, зарплатой.

Показатели по шкалам самоактуализационного теста в группе преподавателей с выявленным профессиональным выгоранием были ниже средних значений по сравнению с преподавателями, у которых не выявлено профессиональное выгорание, за исключением шкалы контактность. При этом достоверные различия были обнаружены по следующим показателям: гибкость поведения ( $p=0,028$ ), синергия ( $p=0,031$ ), принятие агрессии ( $p=0,013$ ) и самопринятие ( $p=0,012$ ).

<sup>1</sup> Это исследование проводилось в рамках выпускной квалификационной работы (магистерская диссертация) К.М. Миллионщиковой (СПбГИПСР, ООП по направлению 030300.68 — «Психология», «Психология личности»).

Исходя из результатов опросника *SAT*, полученных в ходе сравнения двух групп преподавателей, можно предположить следующее: преподаватели с выявленным профессиональным выгоранием придерживаются более ригидных моделей поведения, не всегда способны адекватно и своевременно подстроиться под изменившиеся условия жизни; в меньшей степени могут принять себя такими, какие они есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков; у них не выражена способность к целостному восприятию мира и людей, они враждебно воспринимают жизненные противоречия; стараются скрыть свои агрессивные и раздраженные, подавив их в себе.

Определение уровня психологического стресса преподавателей позволило констатировать, что в группе преподавателей, у которых отмечено профессиональное выгорание, уровень стресса статистически достоверно выше ( $p=0,018$ ). Следовательно, можно сделать вывод, что соматические, поведенческие и эмоциональные показатели стрессовых ощущений в группе преподавателей с профессиональным выгоранием выше, чем в группе преподавателей, у которых выгорание не выявлено.

Ранжирование терминальных ценностей показало, что на первом месте в обеих группах стоит здоровье, на втором месте у преподавателей с выявленным профессиональным выгоранием — интересная работа, а в группе с невыявленным профессиональным выгоранием — счастливая семейная жизнь, третье место у преподавателей с выгоранием занимает материально обеспеченная жизнь, в другой группе — развитие. Таким образом, получается, что преподаватели, для которых интересная работа и материально обеспеченная жизнь представляют важнейшие ценности, в большей степени склонны к профессиональному выгоранию. Преподаватели, придающие большую значимость семейным отношениям, благополучию родных и близких, хорошему микроклимату в семье и собственному развитию, меньше подвержены синдрому выгорания.

По результатам ранжирования инструментальных ценностей в группах преподавателей с выявленным профессиональным выгоранием можно сказать, что первые позиции занимают образованность, исполнительность, терпимость. Для респондентов, у которых не выявлено выгорание, важными инструментальными ценностями являются честность, ответственность, образованность, т.е. большую ценность представляют правдивые, искренние отношения с окружающими (близкими, обучающимися, коллегами и т.д.), а также принятие ответственности.

Для выявления взаимосвязи показателей был проведен корреляционный анализ. В результате были обнаружены статистически значимые взаимосвязи. В частности, было обнаружено, что эмоциональное истощение отрицательно коррелирует с жизненными целями ( $p<0,01$ ), процессом жизни ( $p<0,01$ ), результативностью жизни ( $p<0,01$ ), «локус контроля — жизнь» ( $p<0,01$ ), поддержкой ( $p<0,01$ ), принятием агрессии ( $p<0,05$ ), удовлетворенностью преподавателей своей профессией ( $p<0,05$ ).

На основании полученных данных можно предположить, что выраженные слабо личностные смыслы во всех трех временных интервалах способствуют эмоциональной усталости и опустошенности. Чем больше неудовлетворенность жизнью в настоящем, прошлом и будущем, меньше смыслов и ориентации на будущее, тем слабее убежденность преподавателей в собственных силах, в концепции сознательного контроля своей жизни. Помимо этого эмоциональному истощению способствуют конформность, несамостоятельность личности, неумение принимать свое раздражение, гнев и агрессивность как естественное проявление человеческой природы, а также низкая удовлетворенность своей профессиональной деятельностью.

Деперсонализация (дегуманизация коммуникаций) отрицательно коррелирует с процессом жизни ( $p<0,05$ ), результативностью жизни ( $p<0,01$ ), «локус контроля — жизнь» ( $p<0,01$ ), самопринятием ( $p<0,05$ ) и положительно коррелирует с гибкостью поведения ( $p<0,01$ ).

Выявленные связи свидетельствуют, что чем меньше удовлетворяющих личные потребности смыслов осознает человек в прошлом, настоящем и будущем периодах своей жизни, чем больше убежденности в предопределенности собственной судьбы и невозможности что-то изменить, тем сильнее проявляются негативизм, циничность установок и чувств по отношению к другим людям (деперсонализация). В качестве смягчающих факторов против деперсонализации могут выступать когнитивно-смысловые ресурсы как способности и усилия по нахождению личных смыслов во всех временных локусах жизни.

Деформация отношений преподавателя с обучающимися и их родителями может быть связана с неким догматизмом, проявляющимся в том, что учитель должен очень жестко придерживаться общих принципов, а также в недостаточной степени гибкости преподавателя в реализации своих ценностей в поведении, взаимодействии с окружающими людьми, способности быстро и адекватно реагировать на меняющуюся ситуацию. Следует отметить, что чем ниже способность преподавателя принимать себя таким, каков он есть в действительности, со всеми объективно значимыми достоинствами и недостатками, без самоосуждения, тем сильнее проявляются признаки деперсонализации преподавателя, т.е. негативные установки относительно, например, обучающихся и их родителей.

Редукция персональных достижений положительно коррелирует с жизненными целями ( $p<0,01$ ), результативностью жизни ( $p<0,01$ ), «локус контроля — жизнь» ( $p<0,01$ ), самоуважением ( $p<0,05$ ), самопринятием ( $p<0,05$ ), и синергией ( $p<0,01$ ).

Это означает, что чем ниже удовлетворенность собственной жизнью, чем меньше значимых смыслов в прожитом и сильнее убежденность в невозможности изменить что-либо в будущем, чем меньше способность к целостному восприятию мира и людей и хуже умение находить закономерные связи во всех явлениях жизни и принимать себя таким, как есть, тем сильнее переживание нереализованности и неуспешности своей жизни,

которое проявляется в редуцировании личных достижений.

В профилактике профессионального выгорания преподавателей можно выделить четыре направления. Первое — это профилактика профессиональных стрессовых факторов: 1) оптимальная организация деятельности и создание условий для качественного выполнения функциональных обязанностей; 2) успешное прохождение этапов профессиональной самореализации, начиная от адаптации в профессии, выбора собственной стратегии и стиля педагогической деятельности, экспериментирования с педагогическими технологиями до разработки и внедрения авторских программ и проектов; 3) выстраивание эффективных межличностных и организационных коммуникаций.

Администрации необходимо создавать преподавателям условия для профессионального роста, четко распределять обязанности, продумывать должностные инструкции, способствовать здоровым взаимоотношениям сотрудников, обеспечивать их психологический комфорт. Наиболее распространенным средством профилактики синдрома профессионального выгорания является непрерывное психолого-педагогическое образование преподавателя, повышение квалификации.

Второе направление профилактики профессионального выгорания преподавателей — профилактика внеорганизационных источников стресса: 1) своевременное решение проблем в семье (пытаться понять близкого человека, рассказать о своем эмоциональном состоянии, разобраться до конца в сложившейся ситуации, при необходимости обратиться к психологу); 2) проживание жизненных кризисов с концентрацией внимания на положительных моментах, поскольку кризис не приходит случайно, жизнь кризисом не заканчивается, в большинстве ситуаций создает благоприятную основу для будущего; 3) преодоление конфликта личностных ценностей с ценностями, декларируемыми организацией (при условии эффективного управления ценностями в организации, т.е. внимательном и уважительном отношении к ценностям преподавателей, не будет возникать противоречий). В данном контексте речь идет об общечеловеческих ценностях: мир, свобода, любовь, уважение, здоровье близких. Расширение духовной сферы человека (кругозора, эстетических потребностей) ведет к большей терпимости и взаимопониманию.

Третье направление в профилактике профессионального выгорания относится к использованию личностных ресурсов: эффективные стратегии поведения в стрессовой ситуации, высокий уровень самоуважения, адекватная самооценка, эмпатия, оптимистический взгляд на жизнь, креативность. Развитие креативности у преподавателей — очень важная составляющая профилактики выгорания, поскольку одним из признаков выгорания является ригидность мышления, сопротивляющегося изменениям. Креативность — это быстрота, гибкость, точность, оригинальность мышления, богатое воображение, чувство юмора. Креативность считается мощным фактором развития личности,

определяет ее готовность изменяться, отказываться от стереотипов.

С помощью тренингов уверенности в себе, самораскрытия, личностного роста, принятия решений можно развивать у преподавателей умения разрешать конфликтные ситуации, находить конструктивные решения, способности достигать поставленных целей и пересматривать систему ценностей и мотивов, препятствующих профессиональному и личному совершенствованию, нивелировать влияние негативных личностных факторов, способствующих профессиональному выгоранию.

Умение преподавателя ориентироваться не на общение с центрацией на собственное «я» (проявляющееся в поверхностном отношении к обучающимся, произвольном приписывании им мыслей и намерений, подчеркивании собственного превосходства, навязывании собственных способов поведения) и не на общение с центрацией «на другом человеке» (когда преподаватели неосознанно подстраиваются к обучающимся, проявляют самоуничижение, пассивное инициирование активности детей), а на общение с центрацией «я — другой» (которое характеризуется устойчивым стремлением строить общение с обучающимися на равноправных началах и проявляется демократичностью в принятии решений, стремлением развивать диалог, проявлением тенденции к предупреждению конфронтации) будет способствовать эффективности общения преподавателя с обучающимися. Для успешного диалогического взаимодействия необходимо специальное обучение в виде систематических семинаров-практикумов, на которых практически отрабатываются такие эффективные способы и приемы, как «активное слушание», «каллибровка», «подстройка». Слушание в процессе педагогического взаимодействия имеет не только функциональный, но и прежде всего личностный характер. «Личностное слушание» — активное слушание, характеризующееся концентрацией на собеседнике душевных сил преподавателя, его сочувствия и сопереживания ребенку [2].

Важными аспектами профилактики профессионального выгорания у преподавателей являются саморегуляция, аутогенная тренировка. Психологические основы саморегуляции включают в себя управление как познавательными процессами, так и личностью: поведением, эмоциями и действиями. Необходимость саморегуляции возникает тогда, когда преподаватель сталкивается с новой, необычной, трудноразрешимой для него проблемой, которая не имеет однозначного решения или предполагает несколько альтернативных вариантов. Аутогенная тренировка используется в видах деятельности, вызывающих у человека повышенную эмоциональную напряженность, поэтому преподавателю нужно использовать возможности телесно-ориентированного подхода. Надо научиться адекватно воспринимать, принимать и при необходимости мягко нейтрализовать в диалогическом взаимодействии проявления разных видов эмоциональной неустойчивости обучающихся. Принятие означает душевную теплоту, симпатию и требовательность преподавателя, что порождает ответственность обучающегося, без

которой невозможен свободный выбор определенных форм взаимодействия. Принятие реализуется не только через знание и учет возрастных особенностей, но и через проявление рефлексивной и эмоциональной эмпатии.

Саморегуляция может осуществляться как непроизвольно (т.е. на уровне функционирования естественных природных механизмов, без участия сознания), так и произвольно с участием сознания — это психическая саморегуляция, под которой понимают целенаправленное изменение и отдельных психофизиологических функций, и в целом психоэмоционального состояния, осуществляется с помощью естественных или специально сконструированных приемов и способов саморегуляции. Многие люди бессознательно используют такие естественные способы саморегуляции, как длительный сон, вкусная еда, общение с природой и животными, баня, массаж, движение, танцы, музыка и многое другое. Существуют также приемы, к которым можно прибегать непосредственно во время работы.

Широко используется психокоррекция как совокупность психологических приемов, применяемых

психологом для оказания психологического воздействия на поведение. Психокоррекционная работа проводится с целью улучшения адаптации педагога к жизненным ситуациям; для снятия повседневных внешних и внутренних напряжений; предупреждения и разрешения конфликтов, с которыми сталкивается преподаватель в повседневности [4].

Четвертое направление в профилактике профессионального выгорания преподавателей связано с решением экзистенциальных проблем, нахождением своего смысла жизни. Альфред Лэнгле, знаменитый своими трудами по экзистенциальному анализу, считает, что смысл станет персональным, если дать ему внутреннее согласие. Экзистенциальная проверка ситуации заключается в положительных ответах на четыре вопроса: могу ли я это сделать, нравится ли мне это делать, имею ли я на это право и должен ли это делать? [3]

К смыслу жизни мы идем шаг за шагом, стремясь к внутреннему согласию. Живя с чувством внутреннего согласия, можно ощутить полноту бытия и счастье.

1. Водопьянова Н. Е. Профилактика и коррекция синдрома выгорания: методология, теория, практика. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2011. 160 с.
2. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 336 с.
3. Лэнгле А. Дотянуться до жизни. Экзистенциальный анализ депрессии. М.: Генезис, 2010. 128 с.
4. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М.: Институт психологии РАН, 2011. 512 с.

#### References

1. Vodopyanova N. Ye. *Profilaktika i korrektsiya sindroma vygoraniya: metodologiya, teoriya, praktika* [Prevention and correction of burnout syndrome: methodology, theory, practice]. St. Petersburg: St. Petersburg University Publ., 2011. 160 p. (In Russian).
2. Vodopyanova N. Ye. *Psikhodiagnostika stressa* [Psychodiagnosics of stress]. St. Petersburg: Piter Publ., 2009. 336 p. (In Russian).
3. Längle A., Funke G. (Hg). *Mut und Schwermut. Existenanalyse der Depression*. Tagungsbericht der GLE 3, 2 (von 1987). Wien: GLE-Verlag, 1987 [Rus. ed.: Lengle A. Dotyanutsya do zhizni... Ekzistentsialnyy analiz depressii [To reach life... An existential analysis of depression]. Moscow: Genezis Publ., 2010. 128 p.].
4. *Stress, vygoraniye, sovladaniye v sovremennom kontekste* [Stress, burnout, coping in the modern context]. Zhuravlev A. L., Sergiyenko Ye. A. (eds.). Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., 2011. 512 p. (In Russian).