

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«КЕМЕРОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
БЕЛОВСКИЙ ИНСТИТУТ (ФИЛИАЛ)**

**НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ. ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ
МИРЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ**

сборник трудов участников
XIII Международной научной конференции



КРАСНОЯРСК 2020

8. Ястребова А.В., Бессонова Т.П. «Обучаем читать и писать без ошибок»
– М.: АРКТИ, 2007

УДК 159.922

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ УЧИТЕЛЯ КАК
ПРОЯВЛЕНИЕ ДЕСТРУКТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ АДАПТАЦИИ К
СОВРЕМЕННЫМ ПРОБЛЕМАМ В ОБРАЗОВАНИИ**

Власова Ю.А.

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный
университет»

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках
научного проекта № 18-311-00166.*

Профессиональная деятельность учителя сопровождается большими эмоциональными нагрузками. Для неё характерен высокий динамизм, необходимость быстрого принятия решений и осуществление этих решений, высокая ответственность за результаты принятого решения, незащищенность от социальной оценки, сопровождающая процессы новизна и непрогнозируемость возникающих ситуаций. В связи с этим на проблему профессионального выгорания учителей не первое десятилетие направлено внимание исследователей. Современные трансформации в системе образования также вносят вклад в эмоциональные и физические перегрузки педагога, поэтому на сегодняшний день в психологии по-прежнему актуальными являются оценка психологического благополучия людей данной профессии и анализ факторов риска.

Известно [6], что профессиональное выгорание является спутником хронического стресса. Стрессовые ситуации приводят к накоплению

человеком негативных эмоций. Если для этих переживаний нет выхода, возникает истощение эмоционально-энергетических и личностных ресурсов. Большинство исследователей профессионального выгорания опираются на трехмерный конструкт К. Маслач и С.Е. Джексона с такими компонентами психического выгорания как эмоциональное истощение, деперсонализация и редуцирование личных достижений [7].

Н.Е. Водопьянова и А.Н. Густелева [1] описывают, что синдром выгорания проявляет себя через переживание потери внутренней профессиональной мотивации, истощение смыслов и удовлетворения от самореализации в профессии, разочарование в ценностных ориентирах. В экзистенциальном подходе считается [2], что человек с признаками выгорания в профессии в течение длительного времени не проживает ценностей: «...истинная исполненность в работе – лучшая защита от эмоционального выгорания» [3, С. 248].

Ф.Г. Степанов и О.Э. Щукина [6], анализируя компоненты профессионального выгорания, дополняют вышеприведённые признаки психофизиологической симптоматикой (общая астенизация, хроническая усталость, заторможенность и сонливость, ощущения эмоционального и физического истощения, и т.д.). Также в их статье приведены социально-психологические признаки (безразличие, скука, повышенная раздражительность, повышенная тревожность, и т.д.), а также «поведенческие симптомы», среди которых отказ от принятия решений, «застревание» на мелких деталях, повышенная неадекватная критичность, дистанцированности от коллег и др.

Психологические исследования последних лет демонстрируют, что те или иные признаки профессионального выгорания обнаруживаются практически у каждого учителя [5]. А также, что устойчивость к синдрому выгорания достигается благодаря таким когнитивно-смысловым ресурсам учителя как способность с интересом относиться к себе, уверенность, что

окружающие заинтересованы в нём, а также способность брать на себя ответственность вопреки возникающим сомнениям [6].

Мы считаем, что исследования синдрома профессионального выгорания учителей перенасытили научное информационное пространство статистическими данными. Психологическая статистика, безусловно, обладает ценностью, констатируя неутешительные цифры по данной проблеме, а также предоставляя информацию о факторах выгорания и многочисленных взаимосвязях синдрома профессионального выгорания с другими феноменами. Однако сегодня можно наблюдать дефицит рефлексивного отношения к этим данным и к самому феномену в целом. В связи с этим, нами был пройден путь качественного исследования, ставившего перед собой цель рассмотреть живые переживания учителя при столкновении с проблемами современной российской школы. На наш взгляд, этот метод позволит визуализировать возникающие психологические трудности, добавит ускользающий от исследователей субъективный характер переживаемого и, тем самым, поможет психологии лучше понять их смысл [4].

В исследовании принимали участие 15 учителей города Томска со стажем работы от 1 до 42 лет из общеобразовательных школ, лицей и двух гимназий. В качестве метода сбора данных использовалось индивидуальное полуструктурированное интервью с ведением диктофонной записи. Вопросы, задаваемые участникам исследования, касались общего видения респондентами своей профессиональной педагогической деятельности, а также интерпретаций негативных факторов институционального и социального характера в своей работе. Данная статья сосредотачивает своё внимание на анализе текстов от лица тех участников, в которых можно было наблюдать признаки профессионального выгорания.

Психологические трудности участников исследования были связаны с неудовлетворительными отношениями с родителями, коллективом, руководством. Они озвучивались в контекстах: родители много требуют от школы, а сами отстраняются от воспитания и развития ребёнка; коллектив разобщён и отчасти агрессивен; руководство требует выполнения показателей, которые не отражают сути и лишь отвлекают от непосредственной работы, и при этом всё, уделяется мало внимания правовой и психологической безопасности педагога. Пример: *«Потому что работать учителем всегда очень трудно, он работает между молотом и наковальней, даже между тремя. Нужно научить детей, которые не хотят учиться, одна проблема. Нужно иметь хорошие отношения с родителями, которые не хотят заниматься детьми, но хотят, чтоб им выдали белых и пушистых. И между администрацией, которая хотела бы хороших результатов, хороших отношений с родителями, и при этом не очень обеспокоена состоянием учителя... Очень много времени уходит на работу, и полная незащищённость. Вообще, учитель у нас совершенно не защищён».*

Вышеописанное не является неожиданным, эти сложности в современной школе общеизвестны, и в исследовании они были озвучены большинством учителей, как имеющих признаки профессионального выгорания, так и не обнаруживших их. Различие проявилось в том, считает ли учитель данные проблемы определяющими его психологическое состояние, испытывает ли он психологические трудности из-за повседневного столкновения с ними. Ответы учителей с признаками профессионального выгорания свидетельствовали о длительном переживании ярких негативных эмоций и невозможности кардинально влиять на эти переживания.

Проблемы, связанные с учащимися и их недостаточно серьёзным отношением к учёбе, снижающимися интеллектуальными способностями и

плохой обучаемостью, неуважением к учителю или общей недисциплинированностью, были отмечены, но заняли в рейтинге психологического дискомфорта одно из последних мест. Если учитель озвучивал данную трудность, он, как правило, не наделял её ярко выраженной эмоциональной окраской, не определял для себя как сферу особого дискомфорта. Большинство учителей, даже с признаками профессионального выгорания, говорили об умении ладить с детьми. Таким образом, именно первичная профессиональная компетентность, связанная с педагогическим взаимодействием, являющаяся системообразующей в профессиональной деятельности учителя, становится тем фактором, который объединяет людей, работающих в школе. При поиске ответа на вопрос, можно ли помочь учителю с профессиональным выгоранием начать лучше относиться к своей работе и лучше себя чувствовать, можно предположить, что данное обстоятельство позволяет иметь повод для некоторого оптимизма.

Бумажная работа как негативный эмоциональный фактор упоминается без исключения всеми опрошиваемыми. Учителя подчеркивали, что остаётся лишь примириться, принять те инструкции, которые исходят от Министерства образования и департамента, независимо от их качества и «разумности»: *«Моя работа начинается с того, что мы упорно готовим себя морально... к принятию того, что нам посылает государство сейчас. Это самое неприятное. Потому что они дают школе все, что они не опробовали никогда».*

Учитель чувствует, что его лишают права выбора, а его роль сводится к исполнению многочисленных инструкций, «спускаемых сверху», а также составлению отчётов по результатам их исполнения. Данные обстоятельства затрудняют возможности позитивного смыслопорождения в профессиональной деятельности, поскольку смысловая доминанта педагога должна актуализироваться вокруг ценности

взаимодействия с учащимися, с живыми процессами урока, и т.д. А именно урок с настоящим взаимодействием система перемещает на второй план, сигнализируя учителю, что внешняя сторона профессиональной деятельности важнее: *«Когда мне мешают мою делать работу, которую хочу, от которой я удовольствие получу, вот тогда дискомфорт... Например, идут уроки, да? Урок, процесс. Раз, тут срочно – отчёт... Срочно надо набрать людей, пойти завтра... ну, куда-то там, на выход с детьми, какое-то мероприятие. Срочно. Вот эта срочность. Перестал удовлетворять процесс от уроков»; «Заниматься этим приходится огромное количество времени. Сидение за компьютером пустое. Для того чтобы придумать, чтобы такое убрать, чтобы изменить не смысл, а сделать нужное количество страниц...».*

Профессиональное выгорание, визуализируемое в повествованиях респондентов, всегда связано с ценностной неудовлетворённостью. Учителем часто становится человек, ассоциирующий профессию с идеалами нравственности, саморазвития, духовного обогащения учащихся. Встретившись в жизни с препятствиями, которые не позволяют, с точки зрения учителя, реализовать ключевые ценности профессии, он испытывает разочарование и чувствует себя обманутым. Такие учителя много говорили о своих возможностях, своём потенциале, и обращали внимание на то, что эти возможности остаются нереализованными: *«...нет возможности полностью раскрыть свой потенциал. И осознание того, что даже если ты будешь работать над этим, поощрение будет незначительным. Это то, что меня больше всего беспокоит»; «...меня к концу жизни (мне пятьдесят девять лет), посещает мысль, что я неправильно выбрала профессию. Такое разочарование во всем. Столько знаний накоплено. Я столько знаю, столько читаю, а передать это некому...».*

Порой респонденты с признаками профессионального выгорания признавались в ощущении бессмысленности своей работы: *«...когда по старинке работаешь, многие так работают. Какой смысл, если дети вообще все сами найти могут?»*; *«У врачей такого я не встречал. У меня отец – врач. Никогда мы от него такого не видели, чтобы он считал, что его работа бессмысленна. Очень даже осмысленная»*.

Следствием этих процессов является низкая мотивация и безынициативность в работе. Действия осуществляются «для галочки», «лишь бы сделать», авторы нарративов осознают, что теперь им не к чему стремиться. Проявляется «вынужденное поведение», учитель теряет интерес к процессам профессионального саморазвития, и его деятельность действительно начинает сводиться к реагированию на внешние требования и «спускаемые» инструкции: *«Но уже не стремишься допрыгнуть куда-то, до самой высокой... Не бежишь так... сломя голову. Уже как-то задумываешься: а надо ли, а стоит ли...»*; *«Иными словами, мне иногда лишний раз просто неохота сильно утруждаться»*.

Учителям был задан вопрос, в чём причина появляющихся чувств апатии и бессмысленности деятельности. Среди самых распространённых ответов – усталость, физически тяжёлые условия с перегрузками, следующие за этим болезни: *«Постоянная занятость. То есть, первую половину [дня] ты работаешь, вторая половина – подготовка к будущей работе. В связи с этим – очень быстрое профессиональное выгорание. Очень быстрое. Быстро начинаются болезни всякие, в первую очередь, это связано с нервной системой, какие-то психологические вещи... И я очень любила, безумно любила, и сейчас люблю литературу, любила общаться с детьми... И, тем не менее, даже у меня эта проблема... я через силу хожу на работу»*.

Учителя с признаками профессионального выгорания озвучивали, что выхода из сложившейся вокруг них ситуации нет, и единственной

возможной стратегией является принятие ситуации и смирение: *«Приходить на работу как на работу, это, наверное, не позиция. А прийти на работу как на праздник, это тоже не получится... Да, настрой должен быть, конечно. Я перед тем, как выйти двадцать девятого на работу, у меня был стресс психологический. От мыслей наворачивались слезы, и все такое. И вот, мне надо целую неделю для того, чтобы прийти в себя. И сейчас мне уже хорошо, я не думаю ни о чем. Я уже думаю только о работе... Наверное я поняла, что это неизбежно. Идти на работу именно сюда, потому что другой работы у меня нет. И, видимо, я ее никогда не найду».*

Данный респондент в начале учебного года переживает чувство неотвратимости приближающейся отрицательно эмоционально-окрашенной деятельности; впоследствии он смиряется, погружаясь в неё. И, хотя профессия его не удовлетворяет, он считает, что не сможет найти лучшего. Этот аспект также характерен и для других опрошенных с признаками профессионального выгорания. Школа воспринимается как «западня», учителю кажется, что у него нет навыков работы в другой сфере, а условия в школе его не устраивают, вследствие чего формируется ощущение безальтернативности и безысходности.

Ответы на вопросы респондентов о том, как можно улучшить своё состояние на работе, показали, что педагоги стараются искать способы абстрагирования, а также обесценивания происходящего, пытаются относиться к выполняемым требованиям как к несерьёзной, неумной игре. Если это не получается, учитель может рассматривать свои психологические механизмы как недостаточно эффективные: *«Ну, у нас часто молодежь выбирает позицию «апофигей». Хочешь «четыре» – на «четыре». Хочешь «пять» – на «пять». Ну, то есть, не напрягаться в психологическом плане... Не напрягать себя, но я даже не представляю, как это делать... Я вот с психологом разговариваю, рассказываю, мне*

говорит: «Ну, надо ставить – ставьте. Постарайтесь избавиться от всего этого, облегчите себе жизнь»».

Таким образом, феномен бессмысленности происходящего, описанный несколькими абзацами выше, не появляется обособленно в ситуации профессионального выгорания. Он является следствием защитной реакции обесценивания, которую учитель рассматривает как единственно безопасную для себя, для сохранения душевного равновесия.

Вновь подчёркнём, что в исследовании принимали участие и такие респонденты, у которых не наблюдалось признаков профессионального выгорания, обнаруживших различные ресурсы для преодоления психологического дискомфорта; они остались за рамками рассмотрения данной статьи. Однако мы заметили, что учителя, демонстрирующие признаки выгорания в своих нарративах, хотели убедить интервьюера в том, что их психологическая ситуация является абсолютным правилом в системе среднего образования. Они отвергали любую возможность психологического благополучия и среди своих коллег, и даже предупреждали исследователей, что словам позитивно настроенных учителей не следует верить: *«Кстати, хочу сказать, часть учителей... на факультете психологии нам говорили, что это защитная реакция... часть учителей... живет за счет, как я считаю, самообмана. Что вот, мы воспитываем, сеем разумное, доброе, вечное, от нас очень много пользы. Я не из тех, кто занимается самообманом»*; *«Если учитель вам будет говорить, что [у него] чувства: «Ура! Я работаю! Я каждый день...», – Врет! Все врет. Нет таких учителей! Нет!»*.

Таким образом, учитель с признаками профессионального выгорания формирует для себя убеждение (мета-установку), что менять условия своей профессиональной деятельности, как и менять себя, свои психологические стратегии, невозможно. Зачастую он не только руководствуется этим в своей жизни, но и готов защищать данную убежденность перед обществом,

пропагандировать этот путь как единственно верный. Об этом свидетельствуют и ответы на вопрос «Что бы Вы порекомендовали молодым учителям, которые хотят работать в школе?». Респонденты советовали новому поколению просто не оставаться в школе, вновь апеллируя к невыносимым условиям труда и отсутствию смысла деятельности: *«Не ходить туда. Они ничего не увидят там для себя интересного»; «Уйти из школы и искать реализацию в другом месте, пока не раздавили, не растоптали, не лишили уважения к себе... Если хочешь не иметь жилья, не иметь зарплаты, не иметь возможности отдохнуть...»; «Ради шутки вспомнил цитату из Гендальфа: «Бегите, глупцы»»*. Таким образом, визуализировалась возможность реального негативного влияния учителя с синдромом выгорания на профессиональное сообщество, что ещё больше усугубляет стоящую перед обществом проблему распространённости данного явления.

С нашей точки зрения, вооружение учителей антикризисными технологиями от психологов, безусловно, является недостаточной мерой. Профессиональное выгорание учителей сегодня приобрело характер социального феномена, и воспринимается даже самими педагогами как норма. Без сомнения, за профессиональным выгоранием стоят реальные институциональные и правовые проблемы в среднем образовании. Поэтому в работе с выгоранием необходим комплексный подход, и в ней, как минимум, должна быть заинтересована администрация образовательного учреждения (как максимум, Министерство).

С психологической стороны, представляется, что в работе с учителями самым важным является актуализация рефлексивного ресурса. На практике проблема профессионального выгорания проявляет себя, прежде всего, как ценностно-смысловая: разочарование в ценностях, оскудение смыслов. Необходимо выстраивать особое рефлексивное сопровождение таким образом, чтобы ценности возрождались, а новые

смыслы порождались, и это невозможно без честного и рефлексивного взгляда человека на самого себя, а также его осознанного личного выбора в пользу самоизменения. Помимо этого, в программу работы, на наш взгляд, должны быть включены сессии по навыкам саморегуляции. Определение и реализация мер психологической работы с синдромом профессионального выгорания лягут в основу дальнейшего исследования.

Литература

1. Водопьянова, Н.Е. Позитивное самоотношение как фактор устойчивости к профессиональному выгоранию учителей / Н.Е. Водопьянова, А.Н. Густелева // Вестник СПбГУ. Сер. 12. – 2010. – № 4. – С. 166-172.
2. Лэнгле, А. Эмоциональное выгорание с позиции экзистенциального анализа / А. Лэнгле // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. С. 3-17.
3. Магомедханова, У.Ш. Профессиональное выгорание и его профилактика у учителей начальных классов / У.Ш. Магомедханова. – М.: Материалы II Всероссийской научно-методической конференции «Современная начальная школа: достижения, проблемы, перспективы», 2018. Москва, 21-22 июня 2018 г. – С. 191-197.
4. Мерло-Понти, М. Феноменология восприятия / М. Мерло-Понти / Перевод с французского под ред. И. С. Вдовиной, С. Л. Фокина. – СПб.: «Ювента», «Наука», 1999. – 605 с.
5. Пшеницына, М.Б. Особенности профессионального выгорания личности педагогов (на примере сравнения учителей и воспитателей районного и областного центров) / М.Б. Пшеницына, В.В. Голубев // Вестник КГУ. – 2019. – № 1. – С. 103-106.
6. Степанов, Ф.Г. Профессиональное выгорание и эмоциональная направленность учителя / Ф.Г. Степанов, О.Э. Щукина // [Евразийское Научное Объединение](#). – 2015. Т. 2. – № 4 (4). – С. 169-172.
7. Maslach, C. Job Burnout / C. Maslach, W.B. Schaufeli, M.P. Leiter // Annual Review of Psychology. – 2001. – I. 52. P. 397-422.