

Вержибок Г.В.

ДЕСТРУКЦИИ И ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГА КАК НАРУШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье актуализирован вопрос о профессионализме педагога, в его рамках раскрыты структурно-компонентный состав и стадии становления, ключевые позиции и параметры профессионализации, уровни владения профессиональной деятельностью. Представлены источники профессиональных рисков в образовательном пространстве, обозначена необходимость изучения профессиональных трудностей, нарушений и искажений профессионального развития. Выделены условия появления кризисных состояний, параметры проявлений синдрома выгорания педагога. Показаны источники профессиональных изменений как единство прогрессивных и регрессивных преобразований, стагнации и роста.

Ключевые слова: профессиональное развитие, профессионализм педагога, нарушения профессионального развития, деформации в профессиональной деятельности, профессиональные деструкции, профессиональное самочувствие, синдром выгорания, профессиональное выгорание педагога.

Verzhybok H.V.

DESTRUCTION AND BURNOUT OF A TEACHER AS A VIOLATION OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Abstract. The article deals with the question of teacher's professionalism. it reveals the structural component composition and stages of formation, key positions and parameters of professionalization, levels of proficiency in professional activities. The sources of professional risks in the educational space are presented, and the need to study professional difficulties, violations and distortions of professional develop-

ment is indicated. The conditions for the appearance of crisis States, parameters of manifestations of the teacher's burnout syndrome are highlighted. The sources of professional changes as a unity of progressive and regressive transformations, stagnation and growth are shown.

Key words: professional development, professionalism of the teacher, violations of professional development, deformations in professional activity, professional destructions, professional well-being, burnout syndrome, professional burnout of the teacher.

В отечественной психологии основные проблемы в сфере «профессия и личность», вопросы становления и развития субъекта труда рассматриваются как две стороны целостного процесса профессионального развития (Д.Н. Завалишина, 2004), где разделяется профессионализм деятельности и профессионализм личности (Н.В. Кузьмина, 1990, 1993). Большой вклад в изучение вопросов профессионального становления и развития, определения и выявления профессиональных деструкций и стагнаций, кризисов и выгорания специалиста внесли С.П. Безносков, В.В. Бойко, Т.А. Болдырева, Н.Е. Водопьянова, Р.М. Грановская, С.А. Дружилов, Э.Ф. Зеер, Л.М. Митина, В.Е. Орел, Ю.П. Поваренков, Н.С. Пряжников, Э.Э. Сыманюк и др. Каждый из них раскрывает ту или иную сторону явления, выделяя сущностные, структурные и динамические контексты и причинно-следственные связи взаимодействия личности и профессии. Проводится комплексный анализ феномена с точки зрения разных подходов: деятельностного, структурно-генетического, функционального, личностно-динамического, интегративного, ценностно-смыслового и иных вариаций.

Развитие профессионала, обуславливая его прерывность, неравномерность и гетерохронность [11], одновременно выступает как единство прогрессивных и регрессивных преобразований (Л.И. Анцыферова, 1977), соотношение конструктивных и деструктивных тенденций [16, с. 23], присутствуют не только совершенствование, приобретения, но и потери, разрушение [11]. По мере становления индивидуального стиля деятельности на разных стадиях профессио-

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

нализации снижается уровень профессиональной активности личности, возникают условия для стагнации профессионального развития, которое зависит от содержания и характера труда (Н.В. Кузьмина, 1990). Психологически комфортное состояние вызывают обстоятельства, которые не сопровождаются отрицательными эмоциями и не связаны в индивидуальном сознании с неуспехом, неудачей. В дальнейшем появляется желание их повторять, однако в профессиональной деятельности часто возникают ситуации, вызывающие трудности, дискомфорт [17].

Нарушения профессионального развития могут затрагивать разные грани трудового процесса – профессиональную деятельность, личность профессионала, профессиональное общение. Так, сначала выпадают отдельные звенья в профессиональной деятельности, сужается круг общения, человек перестает соответствовать социальной или индивидуальной профессиональным нормам (требованиям профессии к человеку и человека к самому себе). Затем по мере повторения трудных ситуаций регрессивные изменения «оседают» и в личности, приводя к ее деформациям. Под влиянием условий труда или возрастных изменений ослабевают или угасают некоторые позитивные психические качества, чаще начинает проявляться неумение срабатываться, усугубляются признаки несовместимости и конфликтности, «заостряются» пограничные состояния [13].

Требования и притязания субъекта труда фиксируются и в совокупности определяют базовые противоречия, наблюдается своего рода движение назад, утрата важных качеств и свойств, упадок профессионального развития [11]. В деятельностном плане отмечается нарушение целеполагания, отражения ситуации, планирования, контроля и регуляции. В основе лежат те изменения субъекта труда, которые происходят с ним в процессе разрешения противоречия между профессиональной деятельностью, ее требованиями и условиями, с одной стороны, актуальными возможностями и притязаниями человека, с другой [16, с. 23]. Временные негативные психические состояния усталости и утомле-

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

ния человека, монотонии и напряженности в процессе труда приводят к негативным изменениям в личности работника [13]. Построение жизненного и профессионального пути как адаптивного, подчиняющегося стратегии приспособления к социальному окружению, ведет к стагнации и последующему регрессу личности профессионала (А.Р. Фонарев, 2007). Проявления нормативных и ненормативных профессиональных кризисов снижают также и продуктивность жизнедеятельности вне рамок трудового процесса.

Профессиональная деформация (деструкции) личности – это:

- нарушение уже усвоенных способов деятельности, разрушение сформированных профессиональных качеств, появление стереотипов профессионального поведения и психологических барьеров при освоении новых профессиональных технологий, профессии или специальности [11];
- процесс и результат влияния субъектных качеств человека, сформированных в соответствии со спецификой определенного профессионального труда, на личностные свойства целостной индивидуальности специалиста [3];
- результат дисгармоничного прохождения нормативных кризисов развития личности вследствие неконструктивного разрешения противоречия между объективно изменившимися условиями профессиональной деятельности и отношением личности к этим изменениям [18, с. 34].

Некоторые авторы разделяют деформацию личности (С.П. Безносков, 2004) и деформацию деятельности (Н.И. Шаталова, 2000), профессиональную деформацию и профессиональную деструкцию как проявления «антипрофессионализма» (С.А. Дружилов, 2010). В данном случае, *деформация* – это «искажение» психологической модели деятельности, либо ее деструктивное построение, *деструкция* – изменение и разрушение сложившейся психологической структуры личности, что негативно сказывается на развитии личности, взаимодействии с другими, результатах труда [8, с. 86]. Подчеркивается, что каждая профессия имеет свой ансамбль деформаций (Э.Ф. Зеер, 1999), которые связаны с несформированностью механизмов управления или их регуляции [3]. Де-

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

струкции, возникающие в процессе многолетнего выполнения одной и той же профессиональной деятельности, негативно влияют на ее эффективность, порождают возникновение профессионально нежелательных сверхкачеств (в результате многолетней деятельности, сращивания личности и профессии), которые можно назвать «профессиональным кретинизмом» – профессиональные деформации [11, с. 207; 17, с. 60].

Общими и частными факторами профессиональных деформаций выступают разделение труда и специфика труда, нормы деятельности и нормы этики, значимы процессы уподобления, идентификации, эмпатии, заражения, внушения, подражания. Механизмами формирования деформаций являются интериоризации, превращения событий в обстоятельства, коммуникативный и нормоопределения [3, с. 236], установлена связь с динамикой эго-идентичности в нормативных кризисах развития личности взрослого человека [18]. Утрату профессиональной идентичности связывают и с «профессиональным маргинализмом», признаками которого выступают, при внешней формальной причастности к профессии, внутренняя непринадлежность к профессиональной этике и ценностям данной сферы труда. Это проявляется в плане идентичности самосознания, как самоотождествление с ответственностью, должностными обязанностями, наблюдаются в реальном поведении, когда производится действие не в рамках профессиональных функций и этики, а под влиянием иных мотивов или целей [9].

Особо подчеркивается необходимость изучения тех деформаций, в которых выражаются взаимосвязи между субъектными и именно личностными параметрами профессионалов [3], распространение ролевого поведения на непрофессиональные сферы (Р. М. Грановская, 2007). Они фиксируются на соматическом и психическом уровнях [16], проявляются в мотивационной, познавательной сфере личности, затрагивают характерологические качества [15], которые рассматриваются как проявления дезадаптации специалиста (Н.С. Пряжников, 2001).

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Профессиональное выгорание является одним из признаков профессиональной деформации и показателем искажения личностного развития, возникающее в результате эмоционального истощения и внутреннего накопления отрицательных эмоций без соответствующей «разрядки» или «освобождения» от них. По существу, это третья стадия общего адаптационного синдрома, дистресс, стадия истощения (по Г. Селье). Если вначале этот феномен относили лишь в отношении к работающим людям и профессиям «субъект-субъектного» типа, то к середине 90-х годов XX века его рассматривают уже намного шире и распространяют на многие сферы личности (психическое выгорание) и жизнедеятельности человека (эмоциональное сгорание).

Словосочетание «эмоциональное сгорание» в советской психологии начинает употребляться Б.Г. Ананьевым в 1968 г. для обозначения отрицательного настроения работников, занятых в системе «человек-человек». Сам же термин «*выгорание*» (burnout) оформляется благодаря клиническому опыту Герберта Фрейденбергера (Herbert Freudenberger) несколько позже, в 1974 г. и используется для описания эмоционального истощения волонтеров при работе с группами наркоманов. В отечественной науке проблема выгорания широко начинает исследоваться, начиная с 80-х годов XX века.

Выгорание, по мнению современных разработчиков проблемы, это:

- эмоциональное истощение, деперсонализация, редуцированные персональные достижения (С. Maslach, S. Jackson; E.F. Iwanicki, R.L. Schwab; G.H. Frith, A. Mims; Н.Е. Водопьянова), личностное отдаление, профессиональная мотивация (В.А. Farber), сниженная рабочая продуктивность (В. Perlman, E. Hartman) [17, с. 61];

- долговременная стрессовая реакция вследствие продолжительных профессиональных стрессов средней интенсивности, негативное последствие межличностных рабочих коммуникаций (в контексте профессиональной деятельности) [6];

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

- комплекс негативных симптомов, деструктивные изменения личности, имеющие стадийный характер и возникающие, развивающиеся и проявляющиеся в процессе ее профессионализации [14, с. 85];
- потеря энтузиазма, эмоциональное опустошение, утрата идеалов и разочарование в моральных ценностях, крайняя степень отчуждения от принятой роли (С. Cherniss, 1992; M.D. LeCompte, A.G. Dworkin, 1991; С. Maslach et al., 1997; К.В. Matheny et al., 2000) [7, с. 15];
- комплекс функций (демотивационная, декогнитивная, дерегулятивная), образующих «антисистему» и приводящий к дезадаптации профессиональной деятельности и подсистем личности [15, с. 12, 49];
- выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избыточное психотравмирующее воздействие, благодаря чему осуществляется экономное расходование внутренних ресурсов [5].

Однако до сих пор существуют достаточно противоречивые взгляды как на само определение понятия «выгорание», его структуру, механизмы возникновения и генезис [15], проявления и степень интенсивности, последствия и связь с профессиональным развитием [17]. Отмечаются сложности и в отношении его синонимичности профессиональному стрессу (Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова) либо соотнесения к виду профессиональных деструкций (В.Е. Орел, Ю.П. Поваренков) или деформаций (Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк). В 2007 г. (г. Курск) научным сообществом, в связи с этим, принято решение использовать единый термин «*синдром выгорания*» без каких-либо уточняющих прилагательных.

Выделяют четыре подхода при изучении феномена: индивидуальный (действие внутренних причин), интерперсональный (асимметрия отношений профессионала и клиента), организационный (среда рассматривается как стрессогенный фактор) и интегративный (интегративное взаимодействие личностных и организационных факторов) [18, с. 32]. Детерминантами развития выгорания считаются объективные и субъективные, индивидуальные и организационные

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

факторы [15], динамику процесса определяют взаимосвязанные и взаимовлияющие субфакторы, имеющие возрастные и гендерные особенности, подчеркивается обратимость процесса и его энергосберегающий характер [6]. Деформация профессиональной позиции связана с внешними (социальный контекст) и внутренними (психологические особенности и установки) факторами стресса [7, с. 14].

Определена гетерогенность структуры профессионального выгорания у представителей разных профессий, обусловленная спецификой профессиональной деятельности [14, с. 84]. Одной из причин кризисных проявлений может быть высокая эмоциональная загруженность труда, связанная с личностными, ролевыми и организационными факторами [3, с. 249], пролонгированный кризис и дисгармоничная эго-идентичность [18, с. 32]. Формирование и развитие в процессе становления профессионала подчиняется U-образной зависимости между стажем работы и уровнем выраженности психического выгорания [15, с. 16]. Однако профессиональное старение не является фатальной необходимостью профессионального развития и не связано неизбежно с возрастом, ибо возможно сохранение человеком мотивов дальнейшего профессионального и личностного совершенствования [13]. В настоящее время исследователи выделяют около 100 симптомов, связанных с «психическим выгоранием», не ограничивается специфика их изучения определенными группами специалистов [6].

В отечественной педагогической психологии вопросы профессионального выгорания традиционно привлекают внимание исследователей (Э.Р. Ганеева, О.Н. Гнездилова, М.В. Борисова, Е.Г. Ожогова, Т.В. Темиров, В.Н. Феофанов, Т.В. Формалюк и др.). Педагогическая деятельность, так или иначе, направлена на преобразование другого человека. Как сложное функциональное образование профессионализм педагога становится центральным объектом государственной политики, что выражается в социальном заказе готовить педагога высокого уровня, способного активно содействовать реализации образовательных проектов национального масштаба [1, с. 19]. Предметом труда педагога высту-

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

пает другой человек, со своими индивидуальными особенностями и склонностями, характером и мировоззрением. Педагог вынужден жить в логике объекта своего внимания и профессионального интереса, и это не может бесследно пройти для внутреннего мира самого педагога [3].

Профессионализм педагога представляет собой системное образование, отражающее уровень владения профессиональной деятельностью, включает сформированность профессиональной компетентности и составляющих ее компетенций, субъектности и иерархии ценностных ориентаций, инновационности и самореализованности педагога. Как система он проявляется на следующих уровнях владения профессиональной деятельностью: докомпетентностном, эклектичном, алгоритмизирующем, рационализирующем, исследовательском, наставническом [2]. Стадии становления профессионализма осуществляются в рамках развития субъектной активности педагога, и это такие, как: принятие ответственности, антиципация результата, реализация открывающихся возможностей, решение о нейтрализации активности, оценка личностно значимых преобразований (А.А. Деркач, 2004). Возрастает не только технологическая, но и личностная составляющие, которые давно уже вышли за пределы знаний предмета и методики обучения, интегрируя сложнопостроенные компетенции, гуманные ценности, нравственную, креативную, интеллектуальную, коммуникативную и др. виды активности педагога, порождающие многогранные ситуации продуктивной самореализации всех субъектов образовательного процесса (Н.Г. Крылова, 2013). Эти изыскания подготовили переход от «фрагментарного и статического» рассмотрения педагогической деятельности к пониманию педагогического труда «целостной и развивающей» психической реальности.

Согласно теории уровневого подхода, структурные компоненты профессионализма педагога характеризуются уникальностью построения и уровнем развития, в которых и заложены возможности и механизмы перехода с одного уровня на другой (А.А. Деркач), по пути усложнения развития элементов и всей структуры, и одновременного совершенствования, как элементов, так и структуры (Ю.А.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Конаржевский). Это проявляется в его динамике от диффузности, разрозненности компонентов через упорядочение, поиск и обнаружение согласованности, систематизацию к целостности и творческому самоосуществлению [1]. Источником профессионального развития педагога является рассогласование Я-реального (наличного) и Я-духовного, где выход за пределы своей повседневной жизни, способности посмотреть на нее со стороны и наличие внутренних ресурсов для ее преобразования обуславливают пробуждение Я-духовного, способствует постоянному развитию личности в профессии (А.Р. Фонарев, 2007). Движение к вершине (акме) овладения профессиональной деятельностью сопровождается все более активным проявлением субъектности личности и преобразованием педагогического пространства [1, с. 21].

Кризисные состояния, как и признаки личностного отдаления, снижения мотивации и эмоционального истощения, зафиксированы у учителей (Н.А. Аминов, Н.Е. Водопьянова, С.А. Наличаева, Е.И. Рогов, Т.В. Темиров и др.) и педагогов дошкольных образовательных организаций (К.А. Дубиницкая, Н.В. Матвеева, Ю.В. Селезнева и др.), у преподавателей средних (И.В. Холоднова и др.) и высших (З.Н. Галина, А.В. Козлова, И.А. Курапова и др.) учебных заведений. Источниками профессиональных рисков в образовательном пространстве являются высокий уровень неопределенности последствий реформирования, слабая информационная политика и низкий уровень доверия к субъектам этого процесса (И.М. Лоскутова, 2011). «Прорывные» технологии, как правило, дают «эффект бумеранга»: осваивать достаточно затратные по личностным ресурсам самого педагога умения приводит к перенапряжению (Т.Т. Щелина, 2014). Когда требования (внутренние и внешние) постоянно преобладают над ресурсами (внутренними и внешними), у человека нарушается состояние равновесия (Л.Я. Рубина, 1996). Моногендерность педагогического сообщества, резкое падение престижности данной профессии, гендерная асимметрия также выступают источниками стрессов.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Многие учителя испытывают устойчивый стресс, появление значительного утомления в процессе работы, они обладают высокими показателями ситуативной тревожности и страдают постоянными невротами, нарушения питания выявлены у каждого третьего из респондентов (З.М. Ахметгалеева, Т.М. Чурекова, 2007; М.В. Журавкова, 1995; Н.В. Томилина, 2005). У более половины педагогов наблюдается высокий уровень профессиональной деформации (Т.Е. Майорова, 2009), происходящий по мере утраты энтузиазма в разных областях их деятельности [12], наиболее подверженным деструкции оказался коммуникативный компонент педагогической деятельности (Э.Э. Сыманюк, Ю.А. Тукачев, 2005). У более половины респондентов присутствует феномен «учительской агрессии» и фактор «отчетности в педагогической реальности», многие не испытывают удовлетворенность от выбранной профессии (М.В. Москвина, 2013).

Монологичность, жесткая структурированность и формализованность общения снижает у учителей самокритичность, формирует компенсаторное ощущение превосходства над окружающими (В.М. Бызова, М.Н. Заостровцева, 2005). С эмоциональным состоянием и удовлетворенностью учителя работой связывают мотивацию, педагогические установки и производительность работы учителей, и, как следствие, академическую успеваемость учащихся, их эмоциональное благополучие и вовлеченность в учебу, рост социальной мобильности (U. Klusmann et al., 2008) [7, с. 14]. Нарушение механизмов саморегуляции, деформация внутреннего мира становятся пролонгированной причиной злоупотребления прямыми воздействиями, доминируют распоряжения в резкой категоричной форме (Л.М. Даукша, 2010). С ростом стажа работы у них формируется излишняя обобщенность в восприятии учеников, происходит их деперсонализация (С.В. Кондратьева, 1980; А.В. Осницкий, 2001), ими используется ряд приемов манипулирования оценкой (О.И. Ефремова, 2007). Ненормативное поведение «трудных» учащихся переносится, проецируется на себя и отдельные формы отклоняющегося поведения педагогами присваиваются [15], у них

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

снижается воспринимаемая самоэффективность в управлении классом (А. Brouwers, W. Tomic, 2000) [7, с. 15].

Перерывы в работе оказывают положительный эффект и снижают уровень сгорания педагога, но этот эффект носит временный характер [15], учитель вынужден постоянно контролировать ситуацию, «демонстрировать» уверенное состояние, даже если в действительности его не испытывает (Ю.А. Юдчиц, 1998). Наибольшее влияние на формирование эмоционального выгорания педагогов оказывают чувствительность к нуждам людей, интернальность, ценности «стимуляция» и «гедонизм», наличие духовного кризиса, они меньше опираются на собственные знания, у них снижена надежда и вера в себя и других, наблюдается рассогласованность ценностной структуры (И.А. Курапова, 2009).

Для учителей действенным сильным источником стресса может являться социальный контекст, где способствуют выгоранию высокая нагрузка учителей, не связанная с преподаванием, и низкая вовлеченность их в принятие решений на уровне школы. Характер профессионального самочувствия варьируется в зависимости от факторов школьного климата, отношений в профессиональном сообществе (R.J. Collie et al., 2012), имеет определяющее значение с детьми и коллегами (R.M. Klassen et al., 2009; R.M. Klassen, 2014), в отношениях учителей «с собой» («самоэффективность»). Вероятность профессионального выгорания повышается в случае, когда учителя живут и работают в средних и крупных городах, преподают в общеобразовательных школах с большой долей социально неблагополучных и проблемных детей. По мере утраты энтузиазма в разных областях их деятельности наблюдается снижение требований к себе и результатам своей деятельности: в случае формализма – за счет декларации экономии усилий, в случае пессимизма – переноса ответственности за низкие результаты обучения на учащихся [7, с. 23].

Однако проявления выгорания у специалистов в рамках одной профессиональной группы достаточно неоднозначны и порой противоречивы, что объясняется особенностями обследованных выборок (неоднородны по составу, ши-

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

рокий диапазон возраста и стажа, нет связи с этапами профессионального становления и развития, различия временных отрезков) [14, с. 85-86]. Существует необходимость в дифференцировании либо интегрировании синдрома выгорания с такими категориями, как стресс, адаптационный синдром, профессиональная трансформация, депрессия, хроническая усталость, «синдром менеджера», психическая устойчивость, психологическое здоровье, надежность и профессиональное долголетие специалистов и пр. Все более остро в образовании встают вопросы о необходимости и возможности гуманитарной экспертизы (Д.А. Иванов, 2008).

Психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития педагога представляет собой многоуровневое взаимодействие субъектов образовательного процесса. Конкретными формами могут выступать наставничество (уникальный опыт, прикладные знания, инструментальные навыки, продуктивные стратегии поведения), тьюторство (информационное, организационное, коммуникативное, диагностическое, инновационно-исследовательское направления работы), модерация (регулирование, направление, сдерживание, стимулирование, экспертирование коммуникативного процесса), супервизия (выявление и анализ проблем профессионального развития, консультирование и обмен опытом, выявление и актуализация ресурсов профессионально-личностного роста) [4]. Конструирование персональных образовательных траекторий выступает условием индивидуализации профессионального становления личности в пространстве непрерывного образования. Их сущностью является осознанный и ответственный выбор субъектом целевой ориентации реализации своего профессионально-образовательного потенциала в соответствии со сложившимися ценностями, установками и смыслами жизнедеятельности [10].

В профилактической работе эффективно применение техник и приемов по активизации личности и изменению поведения, где целью будет делегирование и разделение ответственности, постановка реалистичных целей, переключение внимания, использование стратегий избегания неблагоприятных ситуаций, использование потенциала здоровья, обучение по индивидуальной программе.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Фактором предупреждения эмоционального выгорания учителя может выступать инновационная педагогическая деятельность, которая активизирует творческий потенциал и служит эффективным средством его личностного развития (О. Н. Гнездилова, 2005). Наличие высокой выраженности «гуманистического» и «гармонизирующего» компонентов в профиле типов эмоциональной направленности учителей соответствует низкому уровню выгорания и высокому уровню удовлетворенности профессиональной деятельностью (О.Н. Доценко, 2008). Осуществляется доформирование или переформирование профессиональной деятельности, преодоление негативных установок, тормозящего влияния психологической самозащиты и прошлого опыта (И.В. Молочкова, 2005). Эффективными являются программы психологических тренингов на основе субъектно-ресурсного подхода, ориентированные на развитие ресурсов противодействия профессиональному выгоранию субъектов труда. Это включение и расширение осознанности личных ресурсов, жизненной стойкости и стрессоустойчивости, развитие навыков конструктивного совладания с профессиональными и экзистенциальными стрессами, когнитивно-экзистенциальной активности субъекта жизненного и профессионального пути [7].

Важными направлениями являются анализ феномена с полисистемных позиций, а не в рамках какой-то одной системы (профессии, социальной сферы) [15; 16], выделение вопросов обратимости процесса, определении последовательности появления его структурных компонентов, описания типологических профилей у специалистов различных профессиональных групп и на разных этапах профессионализации [14, с. 86], анализ возможных долговременных последствий [7]. Выделение в проблеме профессиональной деформации двух сторон – деятельностной и личностной, позволяет не относиться к рассматриваемому явлению как к некоторому фатальному результату [8, с. 57]. Утверждается, что феномен нежелательно ограничивать лишь сферой профессионального влияния, необходимо выходить за рамки интерперсонального подхода, выделять экзистенциальные пласты феномена. «Если мы рассматриваем профессиональное выгорание как многокомпонентный феномен, то его оценка должна быть комплексной» [6, с. 128].

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Профессионализация становится активной только тогда, когда человек принимает ее как жизненную задачу, т.е. проблемы, связанные с профессией, включаются в систему планов и целей, в структуру жизненной перспективы личности. Изменяющемуся обществу требуются квалифицированные специалисты, способные оперативно реагировать на происходящие изменения, модифицировать собственную профессиональную деятельность в направлении соответствия современному социуму. Преодоление профессиональных затруднений посредством информирования о профессиональных рисках, осуществление сопровождения профессионального развития, активизация внутренних резервов способствуют утверждению профессионального самоопределения и содействуют личностно-профессиональному росту.

Список литературы

1. Абдалина Л. В. Профессионализм педагога: структура и механизм развития / Л.В. Абдалина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Общественные науки. – 2015. – № 4 (4). – С. 18-21.
2. Абдалина Л. В. Психолого-акмеологическая модель развития профессионализма педагога: автореф. дис. ... докт. психол. наук / Л.В. Абдалина. – Тамбов, 2008. – 54 с.
3. Безносков С. П. Профессиональная деформация личности / С. П. Безносков. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 272 с.
4. Белякова Е. Г. Профессиональный путь педагога: механизмы, модели, сценарии: учеб. пособие / Е. Г. Белякова; Мин-во образ. и науки Рос. Федерации, Тюменский гос. ун-т, Ин-т психологии и педагогики. – Тюмень : Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2017. – 152 с.
5. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – Санкт-Петербург : Питер, 1999. – 105 с.
6. Водопьянова Н. Е. От выгорания к обновлению: опыт и перспективы изучения синдрома профессионального выгорания в России / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова // Национальный психологический журнал. – 2006. – Ноябрь. – С. 126-129.
7. Водопьянова Н. Е. Позитивный подход к противодействию профессиональному выгоранию / Н.Е. Водопьянова, К.Н. Шестакова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2014. – № 3 (35). – С. 24-45.
8. Дружилов С. А. Профессиональные деформации и деструкции как следствие искажения психологических моделей профессии и деятельности / С. А. Дружилов // Журнал прикладной психологии. – 2004. – № 2. – С. 56-62.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

9. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность / Е. П. Ермолаева // Психологический журнал. – 2001. – Том 22. – № 4. – С. 51-59.
10. Зеер Э. Ф. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 3. – С. 74-82.
11. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., стер. – Москва : Академия, 2007. – 240 с.
12. Константиновский Д. Л. Профессиональное самочувствие учителей: от энтузиазма до выгорания / Д. Л. Константиновский, М. А. Пинская, Р. С. Звягинцев // Социологические исследования. – 2019. – № 5. – С. 14-25.
13. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва : Знание, 1996. – 308 с.
14. Неруш Т. Г. Профессиональное выгорание как специфическая форма профессиональных деструкций / Т. Г. Неруш // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2012. – Вып. 12. – № 3. – С. 83-87.
15. Орел В. Е. Синдром психического выгорания личности / В. Е. Орел. – Москва : Институт психологии РАН, 2005. – 330 с.
16. Поваренков Ю. П. Соотношение конструктивных и деструктивных тенденций развития в процессе профессионального становления личности / Ю. П. Поваренков // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. – Ярославль, 2011. – С. 23-32.
17. Полякова О. Б. Категория и структура профессиональных деформаций / О. Б. Полякова // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 1 (13). – С. 57-64.
18. Солдатова Е. Л. Динамика профессиональных деструкций в соотношении с динамикой эго-идентичности у представителей социальной и производственной сфер деятельности / Е.Л. Солдатова, А.А. Шевченко // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». – 2012. – Вып. 19. – № 45. – С. 32-37.

Вержибок Галина Владиславовна - кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Учреждения образования «Минский государственный лингвистический университет», г Минск, Беларусь

Verzhybok Halina Vladislavovna – professional health of the teacher and the directions of actions to strengthen it, Department of Psychology, Minsk State Linguistic University, Minsk, Belarus