

Шейна Александра Викторовна

студентка

Институт гуманитарных и социальных наук

ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий»

г. Уфа, Республика Башкортостан

Научный руководитель

Латыпова Эльвира Рашитовна

канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий»

г. Уфа, Республика Башкортостан

**ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГА
КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ**

***Аннотация:** в статье анализируется, как синдром выгорания у учителей связан с качеством сопровождения школьников. Опираясь на теорию «лица» К. Маслач и С. Леинсона (в её адаптации для педагогической работы), автор показывает: деперсонализация педагога фактически блокирует и диагностику, и коррекцию. Также рассматриваются различия в подходах к профилактике выгорания – в России и за рубежом, названы основные организационные барьеры, которые мешают внедрять профилактику в школах.*

***Ключевые слова:** обесценивание коллег и учеников, превентивные меры, интервизия, тьюторская поддержка, профессиональная деформация.*

Актуальность этой статьи обусловлена возрастающей ролью психолого-педагогического сопровождения в современной школе. Однако эффективность данной работы упирается не столько в знания психолога, сколько в то, в каком состоянии находится учитель. Именно он – главный «мостик» между ребенком и системой помощи. Если мостик не шатается, помощь не доходит.

В психологии есть такое понятие – вежливость как коммуникативная категория, которая помогает выстраивать гармоничное общение. Похожим образом

профессиональное здоровье педагога можно считать мета-категорией: без него никакое сопровождение просто невозможно. Самая известная теория выгорания принадлежит К. Маслач и С. Джексон (модель 1981 года, позже доработанная в 2016). Они выделяют три стадии профессиональной деформации.

1. Эмоциональное истощение – когда после работы нет сил даже на простые дела, чувствуешь себя выжатым.

2. Деперсонализация – тут уже появляется цинизм: ученики начинают восприниматься не как живые люди, а как раздражающие объекты.

3. Редукция личных достижений – учитель вдруг ловит себя на мысли: «А толку от меня?».

Из этого вытекают две группы последствий для системы сопровождения. Прямые – когда педагог просто отказывается работать с психологом. Косвенные – когда информацию об ученике он передает искаженно, сквозь призму своей усталости и раздражения.

В разных культурах к этим рискам относятся неодинаково. Исследование показало: в англо-американских школах ставят на институциональную профилактику – супервизии, обязательные «эмоциональные паузы». А в российской школе все держится на том, что учитель сам должен «справляться со своим состоянием».

В России, по сути, нет формальной системы работы с эмоциональным состоянием учителя. Самый распространенный способ сбросить напряжение – просто «выговориться» кому-то в учительской. А официальные вещи вроде комнат психологической разгрузки или обязательных супервизий – редкость. Как пишет Т.И. Ронгинская (2002), российский учитель чаще воспринимает выгорание как личный стыд («я плохой специалист»), а не как профессиональный риск, который можно предотвращать [5, с. 87]. В английской школе, наоборот, регулярные встречи с психологом – это норма, туда ходят без страха осуждения. У нас профилактика остается личной инициативой («нужно взять себя в руки»), а на Западе она вшита в трудовой договор.

Учителя боятся просить помощи, потому что это угрожает их профессиональному «лицу». Сказать «я устал, не могу работать с этим классом» – почти признать свою некомпетентность. Поэтому российский учитель скорее скажет: «С ними невозможно работать» – и переложит проблему на учеников. В английской культуре допустима другая формулировка: «I need support with this group» (мне нужна поддержка в работе с этой группой) – и это не воспринимается как провал. Т.В. Ларина (2003) в своей работе о межкультурных различиях пишет: в одной традиции открытое признание слабости разрушает «лицо», а в другой – наоборот, укрепляет доверие и открывает доступ к ресурсам [4, с. 112]. И это напрямую бьет по профилактике выгорания: там, где учитель может без страха сказать об усталости, выгорание ловят на ранней стадии и купируют легче.

Возьмем, например, практику супервизий. В английской школе слова «supervision» и «debriefing» – это рутина, они встречаются гораздо чаще, чем наш аналог «методическое объединение». Английский педагог раз в месяц обязательно участвует в супервизии, и для него это просто ритуал поддержания профессионального здоровья, ничего особенного. В российской школе функции психолога уже: он больше работает с детьми, чем с учителями. Как подчеркивает И.В. Дубровина (2017), «учитель редко становится объектом психологической помощи в отечественной школе, что приводит к феномену бессловесного выгорания» [2, с. 207]. Отсутствие супервизии у нас воспринимается как норма, а ее наличие – чуть ли не как признак неблагополучия. Если британец придет работать в российскую школу, ему нужно быть готовым: его просьба о психологической поддержке может быть истолкована как слабость, а не как профессионализм.

Таким образом, сравнение показывает: профилактика выгорания у нас и за рубежом строится по-разному, и от этого страдает или выигрывает эффективность сопровождения.

1. Зарубежный (особенно англо-американский) подход делает ставку на институты: обязательные супервизии, квоты на «эмоциональные паузы», комнаты

релаксации. Главное – регулярность, формализация и снятие стигмы с обращения за помощью.

2. Российская практика ближе к тому, что называется «индивидуальным совладанием». От учителя ждут, что он сам будет устойчивым. Профилактика – это его личное дело. Инструменты: собственные личностные качества, неформальная поддержка коллег, а психолог вовлечен гораздо меньше.

Понимать эти различия важно, чтобы делать сопровождение в нашей школе более эффективным. Тем, кто изучает школьную психологию, стоит помнить: нужна именно институциональная профилактика (супервизии, паузы). А руководителям школ – понимать, что профилактика выгорания – это не прихоть уставшего учителя. Это условие, без которого сопровождение детей превращается в пустую формальность.

Список литературы

1. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 1999. – 105 с.

2. Латыпова Э.Р. Человек и коммуникации в современном обществе / Э.Р. Латыпова, В.А. Арасланов // Малоотходные, ресурсосберегающие химические технологии и экологическая безопасность: материалы VII Международной молодежной научно-практической конференции. – Уфа, 2024. – С. 317–319. EDN DTBWHI

3. Латыпова Э.Р. Значение формирования межкультурной компетенции в обучении студентов / Э.Р. Латыпова, А.М. Михелёв // Евразийский юридический журнал. – 2023. – №4(179). – С. 408–410. EDN GJRZMF

4. Ларина Т.В. Категория вежливости в английской и русской коммуникативных культурах / Т.В. Ларина. – М.: Изд-во РУДН, 2003. – 300 с.

5. Овчарова Р.В. Практическая психология образования / Р.В. Овчарова. – М.: Юрайт, 2018. – 448 с.

6. Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т.И. Ронгинская // Психологический журнал. – 2002. – №3. – С. 85–95. EDN LVLNYC

7. Самоукина Н.В. Психология профессиональной деятельности учителя / Н.В. Самоукина. – М.: Институт психологии РАН, 2014. – 220 с.