

Цепеш Владислав Владимирович

магистрант

Научный руководитель

Панферова Елена Владимировна

канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

СИСТЕМНАЯ ПРОФИЛАКТИКА СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФОП ДО

Аннотация: в статье представлен теоретико-методологический анализ проблемы профессионального выгорания педагогов системы дошкольного образования. Автор осуществляет деконструкцию психологических механизмов формирования данного синдрома, рассматривая клиническую феноменологию в контексте реальной образовательной практики. Обосновывается тезис о том, что в условиях реализации стратегических задач Федеральной образовательной программы дошкольного образования (ФОП ДО) и интеграции инклюзивных практик, адаптационный ресурс воспитателя подвергается интенсивным нагрузкам. В работе детально раскрывается трехмерная модель выгорания (эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция профессиональных достижений) и предлагается прагматичная, ресурсосберегающая модель психолого-педагогической профилактики. Особое внимание уделено реалистичным функциям педагога-психолога ДОУ в организации интервизорских групп, внедрении кейс-метода, актуализации института наставничества и формировании экологичной организационной культуры в условиях дефицита времени.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, воспитатель, педагог-психолог, ФОП ДО, деперсонализация, психологическая безопасность, эмоциональная регуляция, интервизия, наставничество, организационная культура.

Проблема сохранения психологического здоровья и эмоционального благополучия педагогических кадров выступает одной из наиболее значимых и прагматически острых задач современной образовательной парадигмы. В условиях системной модернизации дошкольного образования, детерминированной внедрением Федеральной образовательной программы дошкольного образования (ФОП ДО) и форсированным расширением инклюзивных практик, к профессиональной компетенции и личностным качествам воспитателя предъявляются беспрецедентно высокие требования. Современный педагог дошкольной образовательной организации (ДОУ) должен обладать не только глубокой методической грамотностью, но и высочайшим уровнем эмоциональной устойчивости, эмпатии и когнитивной гибкости. Однако это закономерное возрастание социальных ожиданий объективно вступает в глубокое противоречие с реальными психофизиологическими ресурсами субъекта труда. Профессия воспитателя классифицируется как социономическая (система «человек – человек»), где основным, базовым инструментом деятельности выступает не дидактический материал, а сама личность педагога, его способность к непрерывному, истощающему эмпатическому взаимодействию с воспитанниками и их законными представителями. Данная тотальная вовлеченность в коммуникативный процесс обуславливает колоссальную уязвимость педагогических работников к развитию синдрома профессионального выгорания, системная и, что принципиально важно, реалистичная профилактика которого представляет собой приоритетное направление в повседневной деятельности психолого-педагогической службы ДОУ.

Синдром эмоционального выгорания, концептуализированный в классических трудах Х. Фрейденбергера и К. Маслач, представляет собой состояние физического, эмоционального и когнитивного истощения, манифестирующее на фоне хронического стресса, вызванного интенсивным межличностным взаимодействием. В отечественной психологии фундаментальный анализ данного феномена представлен в работах В. В. Бойко, Н. Е. Водопьяновой и А. К. Марковой. С позиций современной психологической науки выгорание категорически не тождественно астеническому синдрому или ситуативному физическому

утомлению, которое купируется стандартным отдыхом. Данный феномен рассматривается как дисфункциональный механизм психологической защиты, глубокая форма профессиональной деформации личности, характеризующаяся частичной или полной утратой эмоциональной вовлеченности в деятельность [2, с. 45].

Согласно многофакторной модели К. Маслач, структура синдрома включает три базисных компонента: эмоциональное истощение (ощущение истощенности внутренних ресурсов и бессилия), деперсонализацию (развитие циничного, обезличенного или выражено негативного отношения к субъектам взаимодействия) и редукцию профессиональных достижений (занижение собственных успехов, формирование стойкого чувства некомпетентности). Для образовательной среды развитие даже начальных стадий указанного синдрома у педагога влечет за собой выраженные деструктивные последствия: специалист с признаками эмоционального истощения физически не способен обеспечить воспитаннику чувство базовой психологической безопасности, что напрямую блокирует и делает невозможной реализацию задач ФОП ДО в области социально-коммуникативного и нравственного развития ребенка.

Анализ специфики повседневной профессиональной деятельности воспитателя позволяет дифференцировать ряд объективных предикторов, неумолимо иницирующих механизм выгорания. Значимым фактором выступает феномен «эмоционального труда», подробно описанный в концепции А. Р. Хохшильд [12, с. 88]. Педагог, находясь на рабочем месте, обязан непрерывно демонстрировать социально одобряемые эмоции (спокойствие, доброжелательность, оптимизм) независимо от своего актуального внутреннего, порой негативного, состояния.

Использование стратегии «поверхностного исполнения», при которой специалист лишь имитирует требуемую эмоцию, подавляя истинные переживания усталости или раздражения, приводит к выраженному когнитивному диссонансу и ускоряет истощение резервов нервной системы. Дополнительным, мощнейшим стрессогенным фактором является растущая гетерогенность контингента воспитанников. Естественная интеграция в группы нормотипичных детей

дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), гиперактивностью или задержками развития требует от воспитателя постоянной концентрации внимания и непрерывной адаптации педагогического инструментария, что объективно повышает риск истощения адаптационных резервов организма [6, с. 112]. Кроме того, специфика взаимодействия с современной родительской общественностью, характеризующаяся ростом претензионной активности, правового нигилизма и потребительских установок по отношению к детскому саду, формирует у педагогов состояние перманентной социальной фрустрации. Интенсификация документооборота и жесткая формализация отчетности также неумолимо способствуют отчуждению специалиста от непосредственного творческого педагогического процесса, снижая общую удовлетворенность трудом.

Патогенез синдрома выгорания у педагогических работников носит четко выраженный стадийный характер. На начальной фазе (фазе «напряжения», согласно классификации В. В. Бойко) отмечается повышенный уровень профессиональной активности, зачастую переходящий в дезадаптивный трудоголизм. Молодой или гиперответственный педагог демонстрирует гипертрофированную самоотдачу, стремясь к перфекционизму в каждой детали, при этом катастрофически игнорируя собственные витальные потребности в отдыхе. Накопление фрустрации при столкновении с объективными, рутинными трудностями педагогической реальности приводит к переходу в фазу «резистенции». На данном этапе психика пытается защититься, и актуализируются механизмы деперсонализации: воспитатель бессознательно ограничивает эмоциональные контакты, сводит общение с детьми к сухим директивным инструкциям, использует в речи формализованные, отстраненные конструкции. Воспитанник перестает восприниматься как уникальный субъект взаимодействия, приобретая черты обезличенного объекта педагогического воздействия. При отсутствии своевременной психологической интервенции процесс переходит в тяжелую фазу «истощения», сопровождающуюся тотальным снижением энергетического потенциала, развитием хронических психосоматических расстройств (гипертензия, инсомния, головные боли) и формированием стойкого профессионального цинизма. Педагог с выраженным

синдромом выгорания становится дисфункциональным, «токсичным» элементом образовательной среды, транслируя негативные, разрушительные установки как воспитанникам, так и своим коллегам.

Данная проблематика обуславливает необходимость концептуального и, что крайне важно, прагматичного пересмотра функций педагога-психолога в структуре дошкольного учреждения. Исторически сложившаяся практика фокусировала внимание психологической службы преимущественно на контингенте воспитанников, тогда как работа с педагогическим коллективом носила фрагментарный характер и сводилась к формальной констатации результатов ежегодного тестирования. Подобный номинальный подход не обладает реальным терапевтическим потенциалом и нередко воспринимается самими педагогами как дополнительная форма административного надзора. Современная научно-практическая парадигма требует от педагога-психолога реализации проактивной, но реалистичной стратегии профилактики, адекватной ресурсам ДОО, в рамках которой специалист выступает фасилитатором групповой динамики и гарантом психологической безопасности взрослого коллектива [4, с. 210].

Теоретико-методологическая модель профилактики эмоционального выгорания в современном ДОО должна реализовываться на трех взаимосвязанных уровнях: организационно-административном, интерперсональном и индивидуально-личностном. На организационном уровне педагог-психолог осуществляет тактичное консультативное сопровождение администрации учреждения. Деятельность специалиста здесь направлена на нивелирование последствий жесткого авторитарного стиля руководства и оптимизацию системы нематериальной мотивации. Формирование прозрачных, понятных критериев оценки труда, недопущение переработок, обеспечение четкой дифференциации функциональных обязанностей и организация хотя бы минимальных зон психологической разгрузки (например, трансформация части методического кабинета в сенсорную зону для кратковременного отдыха во время тихого часа) выступают высокоэффективными превентивными мерами, предотвращающими развитие редукции профессиональных достижений у педагогических работников.

Особую значимость приобретает интерперсональный уровень профилактики, направленный на формирование экологичной организационной культуры и системы коллегиальной поддержки. Педагог, самостоятельно и в изоляции преодолевающий трудности взаимодействия со сложным воспитанником или конфликтным родителем, подвержен экспоненциальному риску истощения. Учитывая нереалистичность внедрения в структуру ДОО дорогостоящих клинических форматов, психолог должен опираться на доступные и высокоэффективные формы горизонтальной поддержки – интервизорские группы и метод разбора педагогических кейсов (кейс-стади) [9, с. 145]. Интервизия представляет собой метод коллегиальной взаимопомощи равных по статусу специалистов. В условиях доверительной, безоценочной обстановки, под мягкой модерацией штатного психолога, педагоги в рамках методического часа или круглого стола анализируют реальные, вызывающие затруднения профессиональные ситуации. Возможность открыто, без страха административного порицания вербализовать свои негативные эмоции (чувство бессилия, раздражения или растерянности) и получить конструктивную обратную связь от коллег обладает мощнейшим терапевтическим эффектом. Осознание того, что подобные трудности испытывают и другие профессионалы, разрушает деструктивное чувство вины и восстанавливает профессиональную идентичность.

Важнейшим ресурсосберегающим механизмом на интерперсональном уровне выступает также актуализация института внутрикорпоративного наставничества. Закрепление за молодым специалистом, проходящим сложнейший период адаптации к профессии, опытного, эмоционально стабильного педагога-наставника позволяет распределить психологическую нагрузку. Наставник передает не только методические наработки, но и эффективные копинг-стратегии с профессиональным стрессом, обеспечивая мягкое вхождение начинающего воспитателя в сложную полисубъектную среду детского сада.

Индивидуально-личностный уровень профилактики предполагает реализацию психологом локальных тренинговых программ и психологических практикумов, направленных на повышение уровня эмоционального интеллекта (EQ)

воспитателей. В условиях острого дефицита времени эти практикующие могут интегрироваться в структуру плановых педагогических советов. Развитие навыков саморефлексии, способности к своевременному распознаванию телесных и когнитивных предикторов истощения выступает базовым условием сохранения здоровья [3, с. 68].

Ключевым направлением здесь является обучение педагогов стратегиям асертивного поведения, критически необходимым для конструктивного разрешения конфликтов и экологичной защиты профессиональных границ при взаимодействии с требовательными родителями. Психолог вооружает воспитателей арсеналом методов экспресс-релаксации, применимых непосредственно на рабочем месте: техниками диафрагмального дыхания, элементами аутогенной тренировки и приемами нервно-мышечной релаксации. Эти доступные, не требующие специального оборудования алгоритмы позволяют педагогу ситуативно снимать накопившееся соматическое напряжение, трансформируя дистресс в состояние когнитивного баланса.

Существенным аспектом практической работы выступает нивелирование проявлений экзистенциального вакуума, характерного для поздних стадий выгорания. Специфика рутинной, повседневной педагогической деятельности зачастую способствует утрате специалистом первичных смысло-жизненных ориентаций в профессии. Опираясь на адаптированные для педагогической среды методы логотерапии (в русле идей В. Франкла), психолог способствует ревитализации ценностно-смысловой сферы воспитателей [11, с. 234]. Посредством применения рефлексивных технологий, ведения «дневников успеха», создания портфолио позитивных педагогических результатов и организации корпоративных мероприятий, подчеркивающих социальную значимость дошкольного образования, педагоги актуализируют осознание гуманистической миссии своей деятельности. Обретение или восстановление субъектного профессионального смысла радикально трансформирует восприятие повседневного труда, выступая самым надежным, глубинным механизмом защиты от деперсонализации и профессионального цинизма.

Анализ проблемы позволяет констатировать, что профилактика синдрома эмоционального выгорания педагогических кадров в ДООУ требует системного, пролонгированного и, главное, прагматично выстроенного подхода, адекватного реальным возможностям образовательного учреждения. Фрагментарные, оторванные от практики интервенции не способны обеспечить устойчивого терапевтического эффекта. В условиях реализации Федеральной образовательной программы дошкольного образования, направленной на всестороннее развитие личности ребенка и воспитание традиционных ценностей, психологическое здоровье воспитателя выступает не только условием его личного витального благополучия, но и базовым, фундаментальным фактором эффективности всего образовательного процесса. Консолидация усилий административного аппарата и психологической службы ДООУ по внедрению реалистичных форматов коллегиальной поддержки (интервизии, наставничества, экспресс-релаксации) позволяет сформировать экологичную организационную среду. Именно такая среда стимулирует профессионально-личностный рост педагогов, минимизирует риски деструктивных деформаций и обеспечивает подлинно высокое качество дошкольного образования.

Список литературы

1. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 2009. – 278 с.
2. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика : практическое пособие / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2023. – 299 с.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман; пер. с англ. А. Исаевой. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2021. – 544 с.
4. Дубровина И.В. Практическая психология образования / И.В. Дубровина. – М.: Питер, 2018. – 592 с.
5. Ильин Е.П. Психология помощи: Альтруизм, эгоизм, эмпатия / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2013. – 304 с.

6. Леонова А.Б. Психологические технологии управления состоянием человека / А.Б. Леонова, А.С. Кузнецова. – М.: Смысл, 2009. – 312 с.
7. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с. EDN YQCKIH
8. Орел В.Е. Синдром психического выгорания. Мифы и реальность / В.Е. Орел. – Харьков: Гуманитарный Центр, 2014. – 296 с..
9. Пайнс Э. Практикум по социальной психологии / Э. Пайнс, К. Маслач. – СПб.: Питер, 2000. – 528 с.
10. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. – М.: Эксмо, 2024. – 256 с.
11. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с. EDN YQCMMA
12. Хохшильд А.Р. Управляемое сердце: коммерциализация человеческих чувств / А.Р. Хохшильд; пер. с англ. – М.: Дело, 2019. – 352 с.