

**ОСОБЕННОСТИ МЕЖСУБЪЕКТНОЙ КОММУНИКАЦИИ  
ПЕДАГОГОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ  
ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ**

**Е.И. Цюхай**

*Белорусский государственный университет  
пр-т Независимости 4, 220004, Минск, Республика Беларусь  
catic@yandex.ru*

*Научный руководитель – Л.А. Пергаменичик, доктор психологических наук, профессор*

Статья представляет собой описание особенностей субъект-субъектной коммуникации педагогов, подверженных риску эмоционального выгорания. Это накладывает отпечаток на всю профессиональную деятельность, в том числе на характер их взаимоотношений с другими участниками учебного процесса. Рассмотрение проблемы выгорания с феноменологической точки зрения открывает новые перспективы в понимании ее сути и дает возможность открытия способов снижения ее негативных последствий. Если подходить к выгоранию как к трехкомпонентной модели, предложенной К. Маслач и С. Джексоном, то компонент «деперсонализация» указывает на особенности межсубъектной коммуникации в профессиональной деятельности педагога.

**Ключевые слова:** деперсонализация; педагоги; феноменологический подход; эмоциональное выгорание.

**FEATURES OF INTERSUBJECT COMMUNICATION OF TEACHERS  
WITH DIFFERENT LEVELS EMOTIONAL BURNOUT**

**K.I. Tsukhai**

*Belarusian State University  
Nezavisimosti Ave. 4, 220004, Minsk, Republic of Belarus  
Scientific Adviser: L. A. Pergamenshchik, Doctor of Psychology, professor*

The article describes the features of subject-subject communication of teachers who are at risk of emotional burnout. This is reflected in their professional activities, including the nature of the relationship with other participants in the educational process. Considering the burnout problem from a phenomenological point of view opens new perspectives in understanding its essence and makes it possible to discover ways to reduce its negative consequences. If we approach burnout as a three-component model proposed by Cr. Maslach and S. Jackson, then a component «depersonalization» indicates the features of intersubjective communication in the professional activity of a teacher.

**Keywords:** depersonalization; teachers; phenomenological approach; emotional burnout.

Оглядываясь на прошедшие 45 лет с момента определения феномена выгорания Г. Фрейденбергером, бросается в глаза размытость определения самого понятия. Первоначально заложенное автором и выраженное с помощью метафоры понимание природы эмоционального выгорания заключалось в следующем. Огонь, когда-то горевший, перестает это делать с прежней интенсивностью, потому как истощаются ресурсы, на это

направленные. Отсюда и «говорящее» само за себя название феномена. Метафора прижилась, и смысл ее был приложен к человеческим отношениям. «Выгорающие» сотрудники постепенно перестают вносить интенсивный вклад в выполняемое дело. А их результат можно сравнить скорее с процессом тления, чем горения. Другими словами, «выгорающим» свойственно постепенное истощение и снижение приверженности делу [1].

Чуть позже, отталкиваясь от такого понимания природы эмоционального выгорания, К. Маслач заинтересовалась тем, каким же образом специалисты справляются с нарастающим эмоциональным возбуждением. Со своими коллегами она собрала интервью у работников социальных служб. В результате бесед она сделала вывод о наличии у них эмоционального истощения, негативных чувств по отношению к тем, с кем им приходилось взаимодействовать, а также о переживании ими кризисов профессиональной компетентности [2].

Следует отметить, что К. Маслач и ее коллеги не только предложили действенный метод оценки выгорания как многомерной конструкции, представляющей собой «совокупность эмоционального истощения, деперсонализации и снижения персональных достижений», которая может возникнуть у специалистов, занятых в социоэкономических профессиях [3]. Незамеченной осталась мысль исследователя о том, что в ходе выгорания ресурс, изначально предназначенный для выполнения непосредственных профессиональных функций, растрачивается на что-то совершенно иное. Причем потребление его носит практически неконтролируемый характер.

Концепция выгорания, как состояния истощения, при котором человек сомневается в ценности своего занятия и в собственной способности его выполнять, сместила акценты на один из структурных компонентов модели – истощение физических и психических ресурсов. Необоснованно мало внимания уделяется исследователями двум оставшимся компонентам. Хотя рассматривать их все равно следует системно.

В описываемом ниже исследовании мы попытались проинтерпретировать особенности коммуникации педагогов общеобразовательных школ г. Минска, подверженных выгоранию. Уровень выгорания оценивался у них при помощи методики МВІ К. Маслач, С. Джексон (в адаптации Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой). На следующем этапе исследования с педагогами проводилось полуструктурированное тематическое интервью об их собственном отношении к работе. Феноменологический анализ субъективного опыта респондентов позволяет выделить некоторые черты, характерные для состояния эмоционального выгорания, с целью их содержательного анализа.

В нашем исследовании респонденты были разделены следующим образом:

- 1) основная группа, в которую вошли педагоги с крайне высоким и высоким уровнем выгорания (30 человек);
- 2) группа сравнения, включающая педагогов со средним и низким уровнем выгорания (30 человек).

Возраст участников варьировался от 21 до 64 лет. При этом средний возраст в группе составил  $40,2 \pm 2,3$  года.

Статистический анализ показал достоверно ( $p < 0,001$ ) более высокие средние значения компонентов «эмоциональное истощение» и «деперсонализация» в основной группе. Так, их средние значения составили 27,75 и 12,17 против 14,13 и 5,0 соответственно. По компоненту «редукция персональных достижений» значимых различий в данной выборке выявлено не было.

Однако следует отметить, что у каждого респондента значение лишь одного из трех компонентов является доминирующим. Например, на фоне средних значений «деперсонализации» и «редукции персональных достижений» наблюдается крайне высокий уровень «эмоционального истощения».

Проанализировав результаты в разрезе доминирующего компонента, мы получили следующее.

В основной группе оказались все педагоги с доминированием «эмоционального истощения», а также 2/3 педагогов с доминированием «деперсонализации». В группе сравнения, кроме оставшейся 1/3, обнаружилось доминирование «редукции персональных достижений». Более того, преобладающие значения «эмоционального истощения» были обнаружены только у педагогов с крайне высоким уровнем выгорания.

Это объясняется значительным вкладом «эмоционального истощения» и «деперсонализации» в значение интегрального показателя выгорания. Что соответствует выше высказанному предположению: в ходе выгорания ресурсы человека интенсивно растрачиваются, однако, не на внешне выполняемую деятельность, а скорее на работу, проводимую во внутреннем плане, на переживание ситуации и самого себя в ней. Безусловно, это не может не сказаться на особенностях коммуникации с окружающими. А так как профессия педагога подразумевает ежедневное и интенсивное общение, то переживание состояния выгорания сказывается и на характере межсубъектной коммуникации.

В ситуации повышенной эмоциональной напряженности педагогических кадров закономерно наличие дискомфорта и ценностно-смысловой дезадаптации. Рассмотрение же в смысловом аспекте позволяет дать целостное объяснение взаимосвязи всех составляющих выгорания. В ходе активной субъект-субъектной коммуникации происходит наполнение деятельности педагога «навязанными» ему смыслами, как со стороны отдельных участников образовательного процесса, так и общества в целом. Это усиливает ощущение бессмысленности труда, так как эти смыслы переживаются как «чужие» и далекие от самого человека, а обязанности просто обременяют, усугубляя физическое, когнитивное и эмоциональное истощение [4].

Представителями экзистенциального подхода отмечается, что с развитием эмоционального выгорания человек отчуждается от собственной жизненной позиции, соотнесенной, как правило, с профессиональной деятельностью. Одновременно с этим он отчуждается от глубокого взаимодействия с другими [5]. Отсюда желание сократить круг контактов и избирательность в восприятии получаемой информации.

Чем более отдален педагог от смысла выполняемой деятельности, тем глубже переживается эмоциональное выгорание, при котором он пытается восстановить утраченное ощущение осмысленности (личностной значимости) выполняемой деятельности. В процессе переживания человек пытается структурировать свой внутренний мир в некую целостность, органично «вписав» в него профессиональную сферу [6, с. 132]. Дефицит осмысленности (не обязательно явный, а существующий и латентно [7]) ведет к душевным переживаниям при выгорании. Чтобы не тратить психическую энергию на всевозможные сомнения, страхи и сожаления, необходимо обрести смысл, что, по мнению М. Чиксентмихайи, есть установление внутреннего согласия с

самим собою при упорядочении содержания сознания [8, с. 217], к которому человек стремится любой ценой.

Содержание сознания представляет собой результат переработки поступающих в процессе коммуникации сведений. Зачастую они оказываются искаженными или вовсе временно вытесненными из сознания, что проявляется в личной отстраненности (доминирование показателя «деперсонализации» в общей картине выгорания). При этом выполняется две важные задачи: 1) защита от травмирующего осознания отсутствия смысла и, как следствие, чрезмерного истощения при попытках его найти; 2) выделение ресурсов для обращения к себе, своему настоящему «Я», чтобы понять себя. Это случается оттого, что занятый повседневными делами, насыщенным общением с другими, педагог зачастую забывает услышать самого себя [9, с. 118].

Позитивный аспект «деперсонализации» – уединение, в смысле, описанном А.В. Суворовым, как «труд души», в процессе которого человек отвечает на вопрос «Каковы мои роль и место в сложившихся обстоятельствах?» [10, с. 152].

По большому счету имеются два типа эмоционального выгорания, которые можно различить в зависимости от преобладания «эмоционального истощения» либо «деперсонализации». Содержание сознания в процессе выгорания этих типов будет совершенно различным. Причем, если «выгорающий» человек отвечает для себя на поставленный вопрос, определяет для себя, что от него в сложившейся ситуации ничего не зависит, смысл деятельности им обнаружен не будет, то он будет «гореть» с преобладанием «эмоционального истощения». При продолжающихся попытках сориентироваться в ситуации, соотнести внутренний мир с внешними обстоятельствами будет доминировать показатель «деперсонализации» в картине выгорания. Всякий «выгорающий» знает это состояние из собственного опыта, так как он не раз имел возможность переживать подобное состояние. Таким образом, переживание выгорания – внутренняя психическая деятельность, направленная на поиск личностного смысла по отношению к выполняемой деятельности [11, с. 169]. И снижению его интенсивности будут способствовать большая осмысленность и упорядочение опыта в контексте ценностей конкретного педагога [12, с. 49].

Что же касается особенностей межсубъектной коммуникации «выгорающих» педагогов, то в ходе анализа интервью были выделены следующие:

– сужение круга общения («не люблю, когда меня ругают. Особенно если я не чувствую за собой вины какой-то такой. Тогда я очень переживаю», «многие не «фильтруют» вообще, что они говорят. Когда с ними разговариваешь, ты всегда знаешь, что тебе не идет»; «я бы хотела видеть общество, которое меня полностью устраивает, не то, что я вижу в людях, которых я встречаю»);

– утрата способности взаимодействия с окружающими («сейчас учитель – это какое-то связующее звено между всеми. И он должен извернуться всегда так, чтобы было и детям хорошо, и родителям, и всем другим окружающим», «я стеснялась вообще с родителями разговаривать. Какое я вообще имею право что-либо им говорить? Собrania родительские – это пытка», «понимаю, что лучше я напрягусь сама, чем буду напрягать кого-то»);

– рост конфликтности («печальный опыт у меня был в моей первой школе. Администрация была достаточно жесткая, в общем, не сложилось... кого-то

постоянно «гнобили». Когда я поняла, что я попадаю под такую же ситуацию, просто оттуда ушла», «у нас большая проблема, у нас очень большая разбежка во взглядах между родителями и нами, педагогами»);

– сосредоточенность на собственном удовлетворении («мне бы очень хотелось приходить на работу и получать от этого удовольствие», «моя задача сформировать коллектив, увидеть отдачу от учеников, от родителей. А они не понимают, чего я переживаю, если я не вижу отдачи. Да, я расстраиваюсь, а они на меня смотрят как на какую-то диковинку», «я сейчас, к сожалению, не испытываю удовольствия к тому, чем занимаюсь. Делаю это через силу. А ведь я привыкла праздники совместные делать, какие-то проекты, но вижу, что этого ничего им не надо, родители и дети не хотят этого»);

– четко выраженная педагогоцентрическая позиция («моя цель – изменить мир, не меняя себя. Когда в школу прихожу, нужно детей всему учить, показывать им, как общаться тоже», «на уроке не только предмету пытаюсь научить. Мне, наверно, нравится эта значимость. Ты помогаешь увидеть, как должно быть в этом обществе»).

– «притупленность» эмоций («постоянно слышу: «Ты неправильно уроки ведёшь. Ты не можешь так делать». Тебе говорят всё время, что нужно чётко делать всё вообще без всяких эмоций. И за это время ты понимаешь, что ты – никто», «я творческий человек, мне хочется создавать свои продукты. А когда этого не получается, когда я абсолютно перестала заниматься своей привычной деятельностью, перестала придумывать, перестала что-то там писать, что-то делать – и всё... Я поняла, это конец! Я приходила в школу – и я не могла. Никакой реакции у меня не было. Мне просто вот не хотелось. Мне просто хотелось вот уйти и всё») и т. д.

Преобразование призвания в способ заработка и разочарованный идеализм – определяющие факторы переживания выгорания, отражающие интенсивность горения. Поэтому при выгорании утрачивается не только способность специалиста эффективно взаимодействовать с окружающими, проявлять понимание к ним, но и ощущение смысла своей профессиональной деятельности в целом.

#### Библиографические ссылки

1. Schaufeli W.B., Leiter, M., Maslach C. Burnout: 35 Years of research and practice // Career Development International. 2009. V.14 (3). P. 204-220.
2. Maslach C., Jackson S.E. Burnout in organizational settings. – Beverly Hills, 1994.
3. Maslach, C., Leiter, M.P., Schaufeli, W.B. Measuring burnout // The Oxford Handbook of Organizational Wellbeing. Oxford, 2008. P. 86–108.
4. Лэнг, Р.Д. Расколотое «Я». Феноменология переживания и Райская птичка. – М., 2016.
5. Maddi S.R. The existential neurosis // Journal of Abnormal Psychology. 1967. Vol. 72 (4). P. 311–325.
6. Карпинский К.В. Феноменология смыслового кризиса в развитии личности // Мир психологии. 2012. № 3 (71). С. 121–134.
7. Франкл В. Теория и терапия неврозов. Введение в логотерапию и экзистенциальный анализ. СПб., 2001.
8. Csikszentmihalyi M. Flow: The Psychology of Optimal Experience. New York, 1990.
9. Чудновский В.Э. Жизненное пространство личности // Педагогическое образование и наука. 2014. № 3. С. 116–120.

10. Суворов А.В. Совместная педагогика. Курс лекций. М., 2001.
11. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1975.
12. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М., 2003.