

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Южно-Уральский государственный университет»
(национальный исследовательский университет)
Высшая медико-биологическая школа
Факультет психологии
Кафедра «Общая психология, психодиагностика
и психологическое консультирование»

Рецензент, канд. психол. н.,
доцент кафедры ОП
_____ З.А. Шакурова
«__» _____ 2020 г.

ДОПУСТИТЬ К ЗАЩИТЕ
Заведующий кафедрой ОП,
канд. психол. наук, доцент
_____ С.В. Морозова
_____ 2020 г.

**Социально-психологический тренинг как способ коррекции
профессионального выгорания педагогов дошкольного образования**

**ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА
К ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЕ
ЮУрГУ–37.03.01.2020.475.ПЗ ВКР**

Руководитель проекта,
к. психол. н.
_____ Н.В. Батурина
_____ 2020 г.

Автор проекта
студент группы МБ-475
_____ Д.И. Лукина
_____ 2020 г.

Нормоконтролер,
_____ Л.А. Донцова
_____ 2020 г.

Челябинск, 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ТРЕНИНГА КАК ИНСТРУМЕНТА ДЛЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ	5
1.1. Развитие представлений о социально-психологическом тренинге в психологии.....	5
1.2. Основные характеристики профессионального выгорания педагогов дошкольного образования	11
1.3. Теоретическое обоснование программы тренинга	20
ГЛАВА 2 ПРОГРАММА ИССЛЕДОВАНИЯ	22
2.1. Цель, задачи, предмет и объект исследования.....	22
2.2. Методы исследования.....	24
2.3. Методы математической обработки данных.....	29
ГЛАВА 3 АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	30
3.1. Анализ результатов первого этапа констатирующего эксперимента	30
3.2. Анализ результатов второго этапа констатирующего эксперимента.....	32
3.2.1. Диагностика профессионального выгорания педагогов дошкольного образования.....	32
3.2.2. Взаимосвязь профессионального выгорания педагогов дошкольного образования с эмпатией, агрессией и стратегией поведения в конфликте ..	33
3.3. Основной формирующий эксперимент.....	37
3.3.1. Ход тренинга.....	39
3.4. Результаты контрольного эксперимента.....	48
ВЫВОДЫ	51
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	52
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	53
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	58
Анкета «Симптомы выгорания»	58

ВВЕДЕНИЕ

Проблема профессионального выгорания в психологической науке исследуется с 70-х годов. Изучением данного феномена в свое время занимались такие зарубежные ученые как К. Маслач, Х.Дж. Фрейденберг, А. Пайнс, Б. Перлман и отечественные В.Е. Орел, В.В. Бойко, Т.В. Форманюк, Н.Е. Водопьянова и др. Считается, что данная проблема профессионального выгорания в большей степени характерна для представителей социономических профессий: менеджеров, врачей, педагогов. Тем не менее, основной дискурс в исследованиях, посвященных выгоранию педагогов, коих большинство, развивается вокруг учителей, упуская при этом проблему выгорания воспитателей — педагогов дошкольного образования.

Стоит отметить, что специфика выгорания педагогов разных уровней несколько отличается, в связи с чем, встает вопрос о целесообразности использования одних и тех же коррекционных программ. В то же время, существующие программы, предназначенные для педагогов дошкольного образования, в основном, направлены на «сиюминутное» снижение эмоционального напряжения, что в долгосрочной перспективе не является эффективным. Помимо этого, сомнения в компетентности их составителей и качестве содержания, так как, нередко, в качестве авторов программ выступают не психологи, а методисты детского сада, основное образование которых является педагогическим, а дополнительное вряд ли выходит за рамки психологических курсов, чего явно не достаточно для осуществления эффективной работы тренинга. В контексте выше сказанного, разработка и проверка эффективности психологического тренинга, как наиболее результативного средства для помощи уже «выгоревшим» сотрудникам, представляется актуальной задачей.

Исходя из чего, **цель** исследования заключалась в эмпирической проверке эффективности разработанной программы социально-психологического тренинга как средства преодоления профессионального выгорания.

Для достижения данной цели были поставлены следующие **задачи**:

1. Определить ведущий компонент, оказывающий наибольший вклад в интегральный показатель выгорания.
2. Выявить взаимосвязь показателей профессионального выгорания с эмпатией, агрессивностью и стилем поведения в конфликте педагогов дошкольного образования.
3. Составить и реализовать программу тренинга, направленного на преодоление профессионального выгорания педагогов дошкольного образования, на основе полученных в ходе констатирующего эксперимента результатов.
4. Определить эффективность разработанного тренинга в преодолении профессионального выгорания педагогов дошкольного образования.

Предметом данного исследования является эффективность разработанного тренинга в преодолении профессионального выгорания педагогов дошкольного образования.

Объект исследования представлен программой тренинга, направленного на коррекцию профессионального выгорания педагогов дошкольного образования.

Методы исследования: метод психологического тестирования, методы математической обработки данных: t-критерий Стьюдента, коэффициент корреляции Пирсона, регрессионный анализ.

Методики исследования:

1. Опросник выгорания Маслач.
2. Опросник уровня агрессивности Басса-Дарки.
3. Тест эмпатийного потенциала личности (И.М. Юсупов).
4. Тест Томаса-Килманна на ведущее поведение в конфликтной ситуации

Результатом данной работы является апробированный социально-психологический тренинг, который может быть использован в практической деятельности психологов, работающих в дошкольных образовательных учреждениях.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ТРЕНИНГА КАК ИНСТРУМЕНТА ДЛЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

1.1. Развитие представлений о социально-психологическом тренинге в психологии

Тренинг, как форма групповой работы, возникновение которого связывают с именами таких психологов, как К. Левин, К. Роджерс, Р. Липпит, Л. Брандфорт, берет свое начало в 40-50-х годах XX века. В это время идет активное изучение динамики группы. К. Левин приходит к выводу, что эффективность личностных изменений значительно выше в групповом контексте, нежели в индивидуальном, то есть для изменения существующих неадаптивных установок, человеку необходимо увидеть себя «глазами другого». Так, теория К. Левина, а также представления К. Роджерса о фокусе на клиенте стали непосредственной теоретико-методологической основой группового тренинга. В свою очередь, появляющиеся в тот период тренинговые группы (Т-группы), работа в которых была направлена на повышение эффективности общения, улучшение межличностных отношений или на усовершенствование личности в целом. Т-группы являются предшественниками современных видов психологической групповой работы, которые в совокупности называют социально-психологическим тренингом [32, 36].

Разработка и научное обоснование социально-психологического тренинга происходила под руководством М. Форверга в Лейпцигском и Йенском университетах, в 70-х гг. XX в. В то время, основной сферой реализации социально-психологического тренинга являлась подготовка руководства промышленного сектора. В качестве ключевого средства тренинга выступали ролевые игры, позволяющие сформировать необходимые навыки, в частности, навык эффективной коммуникации. Исследователями было отмечено, что включение «игрового» компонента в значительной степени увеличивало результативность воздействия [32].

Тренинг занимает особое место среди других методов практической работы психолога. И.В. Вачков выделяет четыре основных способа достижения целей психологической деятельности: информирование, консультирование, интервенция и тренинг, называя их мета-методами, то есть направленными на достижение глобальной цели — развитие, улучшение жизни человека, повышение ее качества [6]. Тренинг среди выше упомянутых средств применяется тогда, когда необходимо определить решение не столько актуальных проблем клиента, сколько предугадать и предотвратить таковых в дальнейшем, например, за счет создания потенциальной ситуации и поиска путей ее решения [5].

Что касается определения понятия «тренинг», то дословно оно переводится, как «система тренировок», то есть занятия, позволяющие отработать, усовершенствовать конкретные навыки. Понятие психологического тренинга до сих пор не снискало единого определения среди исследователей. О.В. Евтиховым и С.И. Макшановым были выделены подходы, в рамках которых происходит попытка конкретизировать данный термин [12, 22]. Так, отдельными специалистами, тренинг рассматривается как активный метод обучения. Социально-психологический тренинг по Г.А. Ковалеву — метод активного социального обучения в рамках комплексного социально-дидактического направления. Ю.Н. Емельянов рассматривает социально-психологический тренинг как метод социально-психологического обучения, в процессе которого осуществляется формирование коммуникативной компетентности. Тем не менее, такой подход сталкивается с критикой по нескольким направлениям. Отмечается, что хотя обучение и значимый компонент тренинга, оно не является центральной характеристикой, позволяющей в полной степени отразить его суть. Кроме этого, определение тренинга как «активного» также некорректно в связи с тем, что «активность» и «пассивность» присущи субъекту, который реализует конкретный метод, но не самому методу [2].

Л.А. Петровская раскрывает понятие социально-психологического тренинга как психологический метод воздействия, которое направлено на «развитие знаний, социальных установок, умений и опыта в области межличностного общения», «средство развития компетентности в общении» [28]. Данный подход также встречается с критикой касательно того, что «воздействие» характеризует процессуальность данного метода, но не его содержательную основу.

Имеет место рассмотрение тренинга с позиции развивающего метода, направленного на усовершенствование личностных качеств, однако такой подход не учитывает, что в процессе тренинга характеристики личности могут не только претерпевать развитие, но и замедляться, а отдельные и формироваться заново.

С.И. Макшанов определяет тренинг — как «метод преднамеренных изменений психологических феноменов человека, группы, организации, с целью личностного и профессионального развития человека через приобретение, анализ и переоценку человеком его действий, гармонизации его личностного и профессионального бытия» [23]. Ключевым элементом в данном подходе является представление о преднамеренности изменений, которое в полной мере характеризует цель, процесс и результат тренинга, подчеркивается осознанность протекающих изменений, а отсутствие ограничивающего полюса позволяет включить как развитие, так и коррекцию.

Относительно новым на данный момент подходом к тренингу считается технологический, который, исходя из названия, заключается в применении определенных технологий, то есть методов и процедур, сосредоточенных на той или иной сфере деятельности [20]. По определению Ю.В. Макарова, психологический тренинг — «технология психологического воздействия на личность или группу с целью ее обучения, коррекции и развития». В рамках данного подхода, структура тренинга образуется единством трех компонентов, которым соответствуют три модуля: личностный, групповой и

взаимодействия. Так, в тренинге реализуется обучение, коррекция и развивающее психологическое воздействие на личность и группу, в совокупности и последовательно. Совокупность обоснованных научно, последовательных модулей и процедур образуют тренинговую технологию и составляют его основу. Такие модули называют модулями тренинговой технологии, они представляют из себя сочетание процедур способствующих оптимизации тренинга. Как уже отмечалось, в структуре тренинга выделяются три компонента, с каждому из которых соотносится модуль:

- личностный модуль тренинговой технологии – оптимизирует процессы развития личности;
- групповой модуль – оптимизирует процессы развития тренинговой группы;
- профильный модуль – оптимизирует процессы взаимодействия личности и тренинговой группы для решения задач тренинга [20].

Под процедурой модуля понимается метод или прием, направленный на личность или на определенные ее качества, которые требуют изменения в рамках задач данного модуля. Ю.В. Макаров предлагает следующую классификацию процедур, образующих основу модуля тренинговой технологии:

- обучающая – способствует обучению личности в процессе тренинга;
- корректирующая – способствует коррекцию личности или отдельных её характеристик в процессе тренинга;
- развивающая – способствует развитию личности в процессе тренинга.

К основным элементам тренинговой технологии также относят психогимнастические упражнения, способствующие регуляции психоэмоционального состояния участников, и процедуру рефлексии, позволяющей отследить динамику изменений участников, как после отдельной процедуры, так и после прохождения модуля в целом. Так, структура модуля тренинговой технологии имеет следующий вид (рис.1).

В целом, тренинговый процесс оказывает влияние на следующие уровни личности участников:

- когнитивный — процесс получения информации;
- эмоциональный — связан с переживанием из-за неудовлетворенности полученной информацией;
- конативный — изменение, формирование и расширение поведенческих реакций [21].



Рис. 1. Структура модуля тренинговой технологии

Рассмотрение социально-психологического тренинга, как социогуманитарной коммуникативной технологии, по мнению Ю.В. Макарова, позволяет подчеркнуть его многофункциональность и

многоуровневость, основанную на взаимодействии людей, являющемся чрезвычайно разнообразным по форме и содержанию. То есть, социально-психологический тренинг позволяет не только освоить определенные коммуникативные компетенции, но и способствует возникновению новых форм взаимодействия человека и социальной среды.

В соответствии с чем, автор выделяет следующие функции тренинговой технологии:

- регулятивная – обеспечение коммуникативной деятельности, оптимального профессионального взаимодействия;
- адаптивная – овладение средствами взаимодействия, соответствующими условиям
- конструктивная – изменение существующих условий для достижения цели;
- развивающая – создание условий для внутриличностных изменений [19].

Непосредственно работа в тренинге, как отмечает С.И. Макшанов, проходит в четыре этапа имеющие место в любом тренинге и характеризующие специфику деятельности тренера на каждом из них:

- этап создания работоспособности;
- этап ориентации;
- этап изменений;
- завершающий этап [23].

Таким образом, технологический подход к рассмотрению тренинга на данный момент представляется наиболее полным, отражающим его основные характеристики в совокупности, а также структуру и её содержательные элементы, что позволит выстроить более эффективную программу тренинга в соответствии с целью работы, для чего требуется детальное рассмотрение исследуемого явления – профессионального выгорания, – в контексте педагогической деятельности.

1.2. Основные характеристики профессионального выгорания педагогов дошкольного образования

Прежде чем перейти к рассмотрению специфики профессионального выгорания педагогов, целесообразно раскрыть суть данного явления в целом. В зарубежной психологии концепции профессионального (эмоционального) выгорания сформировались и исследуются с середины 70-х годов, в то время как отечественные коллеги занялись изучением данного феномена сравнительно недавно. Само понятие «эмоциональное выгорание» или «burnout» было введено американским психиатром Х.Д. Фройденбергом, под которым он подразумевал состояние истощения, сопровождающееся чувством собственной ненужности [37, 42].

Существуют несколько подходов к определению как понятия профессионального выгорания, так и содержательных характеристик феномена в целом. Помимо этого, в исследованиях по данной проблеме наблюдается терминологическая разрозненность: выгорание называется и эмоциональным, и профессиональным, и психическим, — а также обсуждается вопрос о его соотношении с понятиями профессиональной деформации, профессиональной деструкции и профессионального стресса [7, 34].

Тем не менее, есть исследователи, которые разделяют данные понятия, например, В.Е. Орел считает, что стресс не относится к причинам выгорания, описывает последнее как дисфункциональный итог воздействия профессиональной деятельности, относя его к особому психическому состоянию [25].

Однако большинство авторов все-таки склоняются к тому, что стресс тем или иным образом связан с профессиональным выгоранием или обуславливает его. Так, В.В. Бойко рассматривает профессиональное выгорание рассматривается как защитный механизм личности, который выражается через пресечение вовлеченности в психотравмирующее событие, как усвоенный стереотип профессионального эмоционального поведения [3].

Отмечается, что с данной позиции, выгорание можно рассматривать как функциональное и как дисфункциональное явление. С одной стороны, оно позволяет сократить растраты психологических ресурсов, но в то же время возникающие его дисфункциональные проявления, например, снижение эффективности профессиональной деятельности, а также ухудшение отношений с её субъектами.

Н.В. Гришина так же отмечает, что выгорание обуславливается воздействием профессиональных стрессоров, а также подчеркивает необходимость глубинного изучения данного явления ввиду того, что выгорание сказывается не только на профессиональной деятельности, но и на жизни специалиста в целом [7].

Исходя из этого, относительно общепринятым и наиболее содержательным является представление о выгорании как о продолжительной стрессовой реакции или синдроме, возникающей из-за длительных профессиональных стрессов. В связи с чем, эмоциональное выгорание обозначается как профессиональное выгорание, что позволяет подробно рассмотреть его в рамках, и как частный случай, деформации человека принадлежащего к определенной профессии и находящегося подвергающегося конкретным профессиональным стрессам.

Как уже отмечалось, существуют также и различные подходы касательно структуры такого феномена, как профессиональное выгорание, которые имеют как различия так и сходства.

Согласно однофакторной модели, выгорание — это состояние физического, эмоционального и когнитивного истощения, обусловленного продолжительным пребыванием в эмоционально тяжелых ситуациях [47].

Авторы данного подхода рассматривают истощение как главный компонент выгорания, в то время как остальные проявления считаются уже следствием [49].

В рамках двухфакторной модели авторы Д. Дирендонк, В. Шауфели, Х. Сиксма представляют выгорание как двухмерную конструкцию,

включающую эмоциональное истощение — сильное напряжение, либо же бессилие, и деперсонализацию — циничное отношение к людям, на которых направлена профессиональная деятельность [9].

Трехфакторная модель синдрома профессионального выгорания К. Маслач и С.Джексона включает в себя эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию личных достижений [9, 44]. Эмоциональное истощение характеризуется эмоциональным перенапряжением, общим ощущением усталости, эмоциональном пресыщении. Под деперсонализацией понимается деформация профессионального отношения: «холодность», циничность к субъектам профессионального взаимодействия вплоть до агрессивных реакций. Редукция персональных достижений выражается в занижении собственных профессиональных способностей, негативная оценка себя как профессионала, уверенность в своей некомпетентности. Все три фактора выгорания в определенной степени отражают специфику той профессиональной сферы, в которой впервые был обнаружен данный феномен. В частности, высокие значения деперсонализации чаще встречаются в сфере социального обслуживания людей и оказания им помощи [8].

Помимо факторных моделей, раскрывающих структурные элементы профессионального выгорания, существуют процессуальные модели выгорания, рассматривающие динамику развития выгорания как процесс возрастания эмоционального истощения, вследствие которого возникают негативные установки по отношению к субъектам профессиональной деятельности.

Выгорание как динамический процесс, развивающийся во времени, характеризуется нарастающей степенью выраженности его проявлений. Дж. Гринберг предлагает рассматривать выгорание как прогрессирующий процесс включающий пять стадий:

1. Специалист удовлетворен профессиональной деятельностью, настроен оптимистично.

2. Нарастание усталости, данная стадия характеризуется потерей интереса к профессии, могут иметь место нарушения дисциплины, избегание профессиональных обязанностей.
3. Работа без отдыха, приводит к измождению и заболеваниям, к раздражительности, чувству подавленности.
4. Хронические заболевания, человек в какой-то мере теряет работоспособность, усиление переживаний неудовлетворенности эффективностью.
5. Острая форма физических и психологических проблем переходят провоцирует развитие заболеваний, угрожающих жизни [11].

Еще одна динамическая модель за авторством Б. Перлман и Е.А. Хартман раскрывает развитие процесса выгорания как проявление трех видов реакции:

- физиологические реакции, проявляющиеся в физической симптоматике (физическое истощение);
- аффективно-когнитивные реакции в виде асоциальных или иррациональных установок, неконструктивных переживаний и чувств (эмоциональное и мотивационное истощение);
- поведенческие реакции — в симптоматических типах преодолевающего поведения (дезадаптация, дистанцирование от профессиональных обязанностей, снижение продуктивности) [45].

Модель состоит из четырех стадий:

1. Первая стадия — напряженность, связанная с дополнительными усилиями по адаптации к рабочим требованиям (работа не соответствует ожиданиям или компетенциям).

2. Вторая стадия — сильное переживание стресса. Многие стрессогенные ситуации могут не вызывать соответствующих переживаний, поскольку происходит конструктивное когнитивное оценивание своих возможностей и осознаваемых требований рабочей ситуации. Движение от первой стадии ко второй зависит от ресурсов личности и от статусно-ролевых и организационных переменных.

3. Третья стадия — выше упомянутые реакции (физиологические, аффективно-когнитивные, поведенческие) в индивидуальных проявлениях.

4. Четвертая стадия — выгорание как разностороннее переживание хронического психологического стресса (физическое, эмоционально-мотивационное истощение, неконструктивная защита при переживании субъективного неблагополучия).

Несмотря на относительную новизну исследования данного вопроса в масштабах всей психологии, феномен профессионального выгорания довольно разносторонне разрабатывается и изучается. Однако даже с учетом большого количества определений данного понятия и представлений о его структуре, многие из них имеют точки пересечения, а некоторые дополняют друг друга.

Таким образом, профессиональное выгорание соотносится с хроническим профессиональным стрессом как один из его аспектов [26]. Как было отмечено, выгорание обуславливается профессиональным стрессом, что соотносится с трехфакторной моделью, где эмоциональное истощение, деперсонализация и редукция персональных достижений соответствуют результатам влияния определенных профессиональных стрессоров, особенно межличностного характера. И хотя на данный момент считается, что профессиональное выгорание может иметь место во многих профессиональных сферах, социономические профессии, специфика которых подразумевает постоянное межличностное взаимодействие, в большей степени подвержены риску выгорания [8, 46].

Последствия профессионального выгорания могут проявляться как в психосоматических нарушениях, так и в психологических: когнитивных, эмоциональных, мотивационно-установочных изменениях личности, а также в поведенческих [8].

Существует несколько основных групп симптомов, характеризующих наличие у человека профессионального выгорания:

1.Физические симптомы — то есть, все физические проявления не соответствующие норме: усталость, физическое утомление, истощение, уменьшение или набор веса, беспокойный сон или бессонница, общее не удовлетворительное состояние, затрудненное дыхание, отдышка, тошнота, головокружение, чрезмерная потливость, дрожание, повышенное давление и т.д.

2.Психологические симптомы — пессимизм, цинизм и черствость в работе и личной жизни, безразличие и усталость, ощущения фрустрации и беспомощности, безнадежность, раздражительность, агрессивность, тревога, усиление иррационального беспокойства, неспособность сосредоточиться.

3.Поведенческие симптомы — рабочее время больше 45 часов в неделю. Во время рабочего дня появляется усталость и желание прерваться, отдохнуть, преждевременный уход с работы. Безразличие к еде, малая физическая нагрузка, частое употребление алкоголя, курение.

4.Интеллектуальное состояние — отсутствие интереса к новым подходам, однотипные пути решения ситуаций, скука, апатия или недостаток впечатлений, интереса к жизни, предпочтение стандартных шаблонов, рутины, не использование творческого подхода, безразличие и недоверие нововведениям, формальное выполнение работы.

5.Социальные симптомы — отсутствие сил или времени для социальной активности. Уменьшение интереса к досугу, хобби. Социальные контакты формальны, ограничиваются работой. Ощущение изоляции, непонимания других и другими, недостаток поддержки со стороны своего окружения.

В качестве основных симптомов профессионального выгорания Е. Малер выделяет: усталость, утомление, истощение, психосоматические недомогания; бессонницу, негативно отношение к субъектам профессиональной деятельности, а также к самой работе, скудность репертуара рабочих действий; раздражительность, напряженность, тревожность, беспокойство, гнев; упадническое настроение и связанные с

ним: цинизм, пессимизм, чувство безнадежности, апатия, депрессия, чувство бессмысленности; переживание чувства вины [1].

Таким образом, синдром профессионального выгорания характеризуется выраженным сочетанием симптомов нарушения в психической, соматической и социальной сферах жизни. Наличие тех или иных симптомов определяет тип и степень выгорания. Симптомы профессионального выгорания указывают на характерные черты длительного стресса и психической нагрузки, которые приводят или могут приводить к полной дезинтеграции различных психических сфер и прежде всего оказывать влияние на качество профессионального межличностного взаимодействия.

Выгорание довольно заразно и может переходить от сотрудника к сотруднику, распространяясь по всему коллективу. Выгоревшие сотрудники, будучи пессимистично настроенными, проявляя цинизм, негативизм, в ходе профессионального взаимодействия с коллегами, также подвергающимися стрессу, могут «втянуть» и их, образуя целую группу выгорающих сотрудников. В большей степени подобное характерно для организаций, в которых отмечается высокий уровень стресса. Некоторые профессии и характерные для них профессиональные ситуации, являются «идеальным» для выгорания, соответственно, люди, на таких должностях находятся в группе риска по выгоранию, за счет большого количества высоко-стрессовых профессиональных ситуаций, отличающихся неопределенностью, где им предъявляются высокие требования, ожидается качественный уровень выполнения работы [8].

Педагог дошкольного образовательного учреждения имеет особый профессиональный статус, связанный со значительной ответственностью за здоровье, развитие и формирование личности ребенка, и как следствие — большим напряжением в работе, что сказывается на его эмоциональном состоянии [42]. Профессиональный труд воспитателя отличает высокая эмоциональная загруженность, и поэтому с увеличением стажа многие педагоги переживают педагогический кризис, истощение и выгорание [10].

Выделяют несколько факторов, оказывающих влияние на возникновение синдрома профессионального выгорания у педагогов дошкольных образовательных учреждений [17, 19, 26].

К внешним факторам, провоцирующим выгорание, относятся:

1. Специфика профессиональной педагогической деятельности (высокий уровень ответственности за воспитанников, высокая эмоциональная вовлеченность и др.)

2. Организационные факторы (ненормированная рабочая неделя, переработки, низкая оплата труда, напряженный характер работы — различные сторонние задачи, не связанные с основной педагогической деятельностью, постоянно меняющиеся образовательные требования и стандарты, разрозненный коллектив, характеризующийся наличием конфликтов и напряженной обстановкой).

К внутренним факторам, способствующим возникновению синдрома профессионального выгорания, относят:

1. Коммуникативный фактор (недостаточное овладение навыками саморегуляции, эффективной коммуникации, конструктивного общения с воспитанниками, их родителями, коллегами, руководством).

2. Ролевой фактор (не соответствие предъявляемых требований стандартным обязанностям педагога).

3. Личностный фактор (индивидуальные, семейные ситуации, личностные характеристики, например, неудовлетворенность самореализацией в профессии).

В то же время, в своем исследовании V. Anghelache к факторам способствующим снижению уровня стресса относит соответствие предъявляемых требований и задач компетенциям и профессиональной роли, положительная атмосфера в коллективе, хорошие отношения с руководством, что также подчеркивает В.И. Майстренко в исследовании взаимосвязи профессионального выгорания и удовлетворенности профессией [18, 40].

Среди последствий профессионального выгорания отмечают также усиление тревожности, раздражительности, агрессивности, изменение стиля общения педагога с детьми, который зачастую становится авторитарным или либерально-попустительским, что приводит к нарушению благоприятного и продуктивного педагогического взаимодействия [16].

По сравнению с педагогами школьного образования, у воспитателей отмечается бóльшая значимость влияния на профессиональное выгорание фактора «частые конфликты в коллективе». В качестве структурообразующих компонентов выгорания выделяются: «отсутствие профессиональной поддержки от коллег», «отсутствие профессиональной поддержки от руководства» [31].

Исследователями К. Pyhäältöа, J. Pietarinenb, К. Salmela-Aroc отмечается, что профессиональное выгорание педагогов в большей степени связано с профессиональной средой, то есть характером взаимоотношений в коллективе, причем преобладающим является фактор деперсонализации [48]. Для педагогов дошкольного образования в большей степени свойственны проявления негативизма в профессиональной деятельности, высокая утомляемость, низкая заинтересованность в реализации профессиональной деятельности и низкая удовлетворенность ею [16].

Таким образом, профессиональное выгорание рассматривается как следствие продолжительных профессиональных стрессов. В данной работе профессиональное выгорание понимается как трехкомпонентный феномен образованный эмоциональным истощением, деперсонализацией и редукцией личных достижений. Основной характеристикой профессионального выгорания педагога в дошкольного образования является его коммуникативная направленность. Так, отмечается значительное влияние профессиональной среды, которой находится педагог, характер и качество его взаимоотношений с субъектами профессионального взаимодействия.

1.3. Теоретическое обоснование программы тренинга

Психологическое здоровье воспитателя, как субъекта педагогической деятельности, обуславливает успешность её осуществления [23]. Профессия педагога дошкольного образования из-за своей специфики: высокой ответственности, коммуникативного характера, эмоциональности, непредсказуемости — сопряжена с высоким уровнем стресса, который, в длительной перспективе провоцирует возникновение профессионального выгорания, что нарушает реализацию профессионального взаимодействия, ключевым аспектом которого является эффективная коммуникация, страдающая в первую очередь [10]. В связи с чем, создание тренинга, позволяющего справиться с негативными последствиями педагогической профессии — профессиональным выгоранием, представляется важной задачей.

Профессиональное выгорание образовано тремя компонентами: эмоциональным истощением — характеризуется чувством опустошенности, деперсонализацией — безразличным отношением к субъектам профессионального взаимодействия и редукцией персональных достижений — убежденностью в собственной некомпетентности [44]. Тем не менее, как было отмечено ранее, профессиональному выгоранию у педагогов дошкольного образования сопутствует ухудшение отношений с субъектами профессиональной деятельности, частые конфликты, негативная атмосфера в целом — такие проявления соответствуют компоненту деперсонализация. Можно предположить, что педагоги попадают в «замкнутый круг выгорания»: постоянно возникающие конфликты и недопонимания ведут к увеличению напряженности, что усиливает влияние стресса, которому подвергается педагог, что снова приводит возникновению еще более сильных и частых конфронтаций и так далее. В такой ситуации, необходимо разобраться, что является причиной возникающих столкновений. Прежде всего предпосылкой подобного служит не достаточно развитая коммуникативная компетентность, являющаяся одной из основных, ключевых

педагогических компетенций, предписываемых нормативно-правовой документацией — образовательными стандартами [13, 39]. Согласно определению Л.А. Петровской, коммуникативная компетентность предполагает развитую ориентацию «собственном психологическом потенциале, потенциале партнера, в ситуации и задаче», позволяющую «устанавливать и поддерживать необходимые эффективные контакты с другими людьми» [27]. Кроме этого, существует понятие конфликтная компетентности, подразумевающее ориентацию на управление конфликтом, то есть занятие участником конфликта активной, инициативной субъектной позиции [28, 30, 35]. В контексте рассмотренного, возникает закономерный вопрос о способах развития данных компетенций [29]. Так, установлено, что социально-психологический тренинг позволяет этого добиться, а также имеет преимущество перед другими формами работы [4].

Группа, формирующаяся в тренинге, представляет из себя уменьшенный вариант того «мира», в котором обычно пребывает человек. Создаваемая психологическая среда отражает аспекты существующей реальности, что способствует эффективной проработке профессиональных ситуаций и позволяет переносить полученные в ходе тренинга результаты за его рамки, использовать их в своей жизни, в профессиональном взаимодействии. В связи с чем, ключевым методом является ролевая игра, основная цель которой заключается в коррекции непродуктивных установок и способов поведения путем проигрывания значимых ситуаций, чему способствуют такие её характеристики как условность и развлекательность, ослабляющие влияние психологических защит [2].

Таким образом, психологическая помощь «выгоревшим» педагогам должна осуществляться в направлении восстановления нарушенной коммуникативной составляющей профессионального общения посредством социально-психологического тренинга.

ГЛАВА 2 ПРОГРАММА ИССЛЕДОВАНИЯ

2.1. Цель, задачи, предмет и объект исследования

Цель данного исследования состоит в проверке эффективности разработанной программы в качестве инструмента коррекции профессионального выгорания педагогов дошкольного образования.

В соответствии с целью исследования были поставлены следующие **задачи**:

1. Определить ведущий компонент оказывающий наибольший вклад в интегральный показатель выгорания.
2. Выявить взаимосвязь показателей профессионального выгорания педагогов дошкольного образования с эмпатией, агрессивностью и стилем поведения в конфликте.
3. Составить и реализовать программу тренинга, направленного на преодоление профессионального выгорания педагогов дошкольного образования, на основе полученных в ходе констатирующего эксперимента результатов.
4. Определить эффективность разработанного тренинга в преодолении профессионального выгорания педагогов дошкольного образования.

Основной гипотезой исследования явилось следующее предположение: разработанный тренинг является эффективным инструментом в преодолении профессионального выгорания педагогов дошкольного образования.

Частные гипотезы:

1. Снижение деперсонализации, как ключевого фактора профессионального выгорания, посредством тренинга позволит значимо снизить уровень профессионального выгорания в целом.

2. Существует прямая взаимосвязь между деперсонализацией и агрессивным поведением, коррекция которого посредством тренинга приведет к снижению деперсонализации.

3. Существует обратная взаимосвязь между деперсонализацией и уровнем эмпатии, с повышением которого посредством тренинга снизится деперсонализация.

4. Существуют взаимосвязи между деперсонализацией и предпочитаемыми стратегиями поведения в конфликте.

Предмет исследования : эффективность разработанного тренинга в преодолении профессионального выгорания педагогов дошкольного образования.

Объект исследования: программа тренинга, направленная на снижение профессионального выгорания педагогов дошкольного образования.

Исследование проводилось в несколько **этапов:**

1. **Констатирующий эксперимент** также проходил в два этапа. На *первом этапе констатирующего эксперимента* проводилась диагностика профессионального выгорания педагогов дошкольного образования и определение компонента оказывающего наибольшее влияние на интегральный показатель. На *втором этапе констатирующего эксперимента* эксперимента проводилась диагностика профессионального выгорания, уровня агрессивности, эмпатии, особенностей поведения в конфликте, а также рассматривались корреляции данных показателей. Были определены три группы педагогов с высоким, средним и низким уровнем профессионального выгорания. На основании полученных данных осуществлялась разработка коррекционной программы.
2. В рамках **формирующего эксперимента** производилась реализация программы, направленной на преодоление профессионального выгорания педагогов дошкольного образования. Предварительно были сформированы две соотносимые группы педагогов: экспериментальная — педагоги принимающие участие в тренинге, подвергающиеся экспериментальному воздействию, и контрольная — не подвергающаяся экспериментальному воздействию.

3. **Контрольный эксперимент** заключался в оценке эффективности программы, направленной на преодоление профессионального выгорания педагогов дошкольного образования. Была проведена повторная диагностика участников контрольной и экспериментальной группы.

Проверка влияния тренинга осуществлялась с использованием сравнительного анализа, соотносились показатели экспериментальной группы до и после экспериментального воздействия, а также предварительного и итогового замера в контрольной группе. Исследование проводилось **на базе МАДОУ «Детство» г. Нижнего Тагила.**

Всего в исследовании приняли участие 65 человек. На первом этапе констатирующего эксперимента **выборку** составили 30 педагогов дошкольного образования в возрасте от 30 до 65 лет. Во втором этапе констатирующего эксперимента приняли участие 35 педагогов дошкольного образования в возрасте от 22 до 65 лет.

В соответствии с целью и дизайном исследования, экспериментальный план принимает следующий вид (табл.1). На этапе формирующего эксперимента, экспериментальная и контрольная группы были сформированы по 14 педагогов с высокими и средними показателями профессионального выгорания в каждой соответственно.

Таблица 1

Экспериментальный план

Этапы эксперимента	Экспериментальная группа (n=14)	Контрольная группа (n=14)
Предварительный замер	O ₁	O ₃
Экспериментальное воздействие	X	—
Итоговый замер	O ₂	O ₄

2.2. Методы исследования

В рамках констатирующего этапа были использованы следующие методики. Для изучения профессионального выгорания был использован

опросник Маслач (Maslach Burnout Inventory, МІВ, 1986)[43]. Методика была разработана К. Маслач и С. Джексон в 1986, впоследствии в России адаптирована Н. Е. Водопьяновой и Е. С. Старченковой[9]. Теоретической основой опросника является представления профессионального выгорания как деструктивного процесса, подразумевающего потерю профессиональной эффективности, ухудшение коммуникативной активности и нарушение нервно-психической устойчивости. В целом, модель выгорания базируется на трех факторах:

1. Эмоциональное истощение — переживание эмоционального перенапряжения, опустошенности, дефицит эмоциональных ресурсов.
2. Деперсонализация — безразличие к субъектам профессиональной деятельности (воспитанникам, родителям, коллегам), негативное отношение, в крайних случаях, агрессия.
3. Редукция профессиональных достижений — недовольство собой в профессиональной сфере, ощущение собственной некомпетентности.

Каждому из данных факторов соответствует субшкала методики. Всего опросник содержит 22 утверждения о переживаниях, касающихся работы, каждое из которых необходимо проранжировать от 0 до 6, где 0 соответствует ответу «никогда», а 6 — «ежедневно». Обработка проводится путем подсчета баллов по каждой субшкале в соответствии с ключом. Стоит отметить, что значения, полученные по каждой отдельной субшкале, могут относиться к низкому, среднему и высокому уровню выраженности соответствующего фактора.

Также, было принято решение о целесообразности подсчета интегрального показателя профессионального выгорания. Данный метод был создан в НИПНИ им. Бехтерева в 2007 году и позволяет получить общий количественный показатель, основываясь на данных субшкал. Он вычисляется по следующей формуле:

$$\rho = \sqrt{\frac{(EE/54)^2_x + (DP/30)^2_x + (1 - PA/48)^2_x}{3}}, \text{ где:}$$

- EE_x — полученные баллы по шкале «Эмоциональное истощение», 54 — максимальное значение по шкале.
- DP_x — баллы по шкале «Деперсонализация», 30 — максимальное значение.
- PA_x — баллы по шкале «Редукция профессиональных достижений», 48 — максимальное значение.

Итоговое значение будет находиться в диапазоне от 0 до 1, где 0 — полное отсутствие выгорания, а 1 — максимально выраженное выгорание [17].

Следующие методики были подобраны на основании результатов первого этапа констатирующего эксперимента, в рамках которого было установлено, что деперсонализация, подразумевающая негативные установки, накапливающееся внутри раздражение, со временем проявляющееся во вне в виде вспышек раздражения или конфликтных ситуаций, является ключевым компонентом профессионального выгорания.

Для диагностики склонности к проявлению агрессии и враждебности был использован опросник Басса-Дарки [33]. Данная методика позволяет определить типичные для испытуемых формы агрессивного поведения, а также готовность педагогов реагировать в том или ином ключе.

Авторами методики были выделены следующие виды реакций, каждой из которых соответствует шкала опросника:

1. Физическая агрессия подразумевает применение физической силы.
2. Косвенная агрессия понимается как направленная не напрямую, то есть через сплетни или злые шутки, а также ненаправленная вовсе, неупорядоченная, проявляющаяся во вспышках злости, крике, битье кулаками по столу и др.
3. Склонность к раздражению (раздражение) характеризуется как готовность вспылить и нагрубить при малейшем возбуждении.
4. Негативизм, включающий в себя как пассивное сопротивление, так и активную борьбу, проявляется в противостоянии существующему укладу, порядкам и законам, зачастую, направлен на руководство.

5. Обида выражается в зависти и ненависти по отношению к окружающим, причиной которых является гнев и разочарование, вызванные реальными или мнимыми страданиями.

6. Подозрительность определяется как недоверие к людям, осторожность во взаимодействиях, базирующиеся на представлении о том, что окружающие намерены навредить.

7. Вербальная агрессия словесное выражение негативных переживаний через их специфическую форму, такую как, крик или визг, или содержание, например, угрозы, проклятья, ругань.

8. Кроме того, как отдельная шкала выделяется чувство вины, выражающая степень убеждения обследуемого в том, что он является плохим человеком, совершающим неправильные поступки, наличие у него угрызений совести.

Шкалы физической, косвенной, вербальной агрессии и раздражения вместе образуют суммарный индекс агрессивных реакций — активные внешние реакции агрессии по отношению к конкретным лицам, в свою очередь, шкала обиды и подозрительности составляют индекс враждебности — общая негативная, недоверчивая позиция по отношению к окружающим. Опросник состоит из 75 утверждений, на которые испытуемый отвечает «да» или «нет». За каждый ответ в соответствии с таблицей обработки начисляется 1 балл.

С целью определения уровня эмпатии нами была использована методика диагностики уровня поликоммуникативной эмпатии И.М. Юсупова, позволяющая получить количественные показатели по отдельным специфическим проявлениям эмпатии и её общий показатель.

Методика включает 6 диагностических шкал, отражающих специфику эмпатии: к родителям, животным, пожилым людям, детям, героям художественных произведений, незнакомым или малознакомым людям. В рамках данной работы нас интересует только шкала эмпатии к детям, а также общий показатель эмпатии. Опросник представлен 36 утверждениями, с

каждым из которых испытуемому необходимо отразить степень своего согласия или несогласия путем выбора одного из 6 предложенных вариантов ответа, которым соответствует числовое значение: «не знаю» — 0; «никогда или нет» — 1; «иногда» — 2; «часто» — 3; «почти всегда» — 4; «всегда или да» — 5. Общее значение эмпатии вычисляется путем сложения баллов по шести шкалам, в соответствии с набранным количеством определяется общий уровень эмпатии: очень высокий (82–90 баллов), высокий (63–81 баллов), средний (37–62 баллов), низкий (12–36 баллов) и очень низкий (5–11 баллов). Уровень эмпатии по отдельным шкалам оценивается как очень высокий (15 баллов), высокий (13–14 баллов), средний (5–12 баллов), низкий (2–4 баллов) и очень низкий (0–1 баллов).

Для выявления особенностей поведения в конфликте была использована методика Томаса-Килманна в адаптации Н.В. Гришиной [14]. Данный опросник предназначен для выявления определенных стилей разрешения конфликтной ситуации, типичных реакций человека на конфликт, а также позволяет оценить какие еще способы доступны испытуемому для разрешения конфликтных ситуаций. Методика основана на типологии конфликтного поведения, которая включает два направления стилей поведения: кооперация, подразумевающая стремление удовлетворить интересы других людей, вовлеченных в конфликт, и напористость, для которой характерен акцент на отстаивании и осуществлении собственных интересов.

В соответствии с этими двумя направлениями авторы выделяют следующие способы регулирования конфликтов:

1. Конфронтация — противостояние, выражающееся в отстаивании собственных интересов, их удовлетворении за счет уступок со стороны другого человека и в ущерб его интересов.
2. Приспособление противопоставляется конфронтации и заключается в пренебрежении собственными интересами в пользу интересов оппонента.
3. Компромисс является взаимным соглашением участниками

конфликта, достигаемое в результате уступок с одной и другой стороны.

4. Уклонение подразумевает избегание и игнорирование, характеризуется отсутствием стремлений к взаимодействию как удовлетворяющему чужие интересы, так и собственные.

5. Сотрудничество достигается в ситуациях, где участники находят альтернативное решение, результаты которого полностью оказываются удовлетворяющими интересы обоих участников конфликта.

2.3. Методы математической обработки данных

Математическая обработка данных производилась с использованием статистического пакета программ IBM SPSS Statistics 23. На разных этапах исследования были использованы различные методы математической обработки [24].

1. Регрессионный анализ — использовался в рамках первого этапа констатирующего эксперимента с целью выявления компонента профессионального выгорания, оказывающего наибольший вклад в интегральный показатель.

2. Корреляционный анализ с использованием параметрического коэффициента Пирсона — на втором этапе констатирующего эксперимента, с целью установления взаимосвязи профессионального выгорания с агрессивностью, уровнем эмпатии, а также с особенностями поведения в конфликте. Выбор коэффициента обусловлен соответствием выборки условиям его применения ($n > 30$, нормальное распределение), а также его точностью в сравнении с непараметрическими аналогами.

3. Сравнительный анализ был применен в рамках контрольного этапа исследования. Для сравнения результатов предварительного и контрольного замеров в экспериментальной группе использовался t -критерий Стьюдента для зависимых выборок. Предварительно, с целью установления соотносимости контрольной и экспериментальной группы до оказания экспериментального воздействия был использован t -критерий Стьюдента для независимых выборок.

ГЛАВА 3 АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

3.1. Анализ результатов первого этапа констатирующего эксперимента

В рамках первого этапа констатирующего эксперимента проводилась диагностика профессионального выгорания 30 педагогов дошкольного образования. Ввиду простоты обработки методики Маслач самой по себе (подсчет данных по субшкалам согласно ключу), данный аспект имеет смысл опустить. Кроме того, отдельные значимые моменты уже были отмечены в пункте 2.2.

Однако особое значение имеет, уже упомянутый выше, интегральный показатель профессионального выгорания, вычисляемый по формуле:

$$\rho = \sqrt{\frac{(EE/54)^2 + (DP/30)^2 + (1 - PA/48)^2}{3}}$$

Таблица 2

Значение интегрального индекса профессионального выгорания на первом этапе констатирующего эксперимента по выборке (n=30)

	Max	Min	Средн.
Значение интегрального индекса выгорания (n=30)	0,583	0,107	0,354

Стоит повториться, что индекс может принимать значение от 0 до 1, где 0 — полное отсутствие выгорания, а 1 — максимальная его выраженность. Как можно заметить в табл.2, в текущей выборке представленные значения находятся в диапазоне от среднего до низкого, однако исходные результаты, полученные по каждой шкале, отнюдь не распределены так же равномерно. То есть, конечно, можно условно относить людей к той или иной степени выгорания основываясь на общем показателе, но куда более результативным и показательным представляется определение «веса» каждого из факторов, его вклада в итоговое значение, что и стало первой задачей исследования.

Прежде всего, чтобы проследить тенденцию выгорания по конкретному направлению, «прощупать» проблемные зоны человека и грамотно выстроить программу коррекции.

Для этой цели в данном исследовании применяется множественный регрессионный анализ (SPSS-23) — определение вклада каждой переменной (эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция личных достижений) в общее значение выгорания (Y) (табл. 3).

Таблица 3

Нестандартизованные и стандартизованные коэффициенты модели

Модель	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты
	B	Стандартная ошибка	Бета (β)
(Константа)	0,258	0,035	—
Эмоциональное истощение (x ₁)	0,012	0,0007	0,556
Деперсонализация (x ₂)	0,008	0,0004	0,676
Редукция достижений (x ₃)	-0,006	0,0008	-0,222

При коэффициенте значимости $p < 0,01$

Стандартизованные коэффициенты регрессии — β-коэффициенты показывают, как изменится значение Y при изменении значений X. Наибольшее значение β позволяет судить какой из факторов X, которому он соответствует, сильнее влияет на результат Y. Коэффициент β для фактора редукция личных достижений принимает отрицательное значение ввиду того, что является обратной величиной: чем больше по нему исходный показатель, тем меньше само значение индекса выгорания.

В данном случае, наше уравнение множественной регрессии принимает вид:

$\hat{Y} = x_1 \times 0,556 + x_2 \times 0,676 - x_3 \times 0,222$. Или: Эмоциональное выгорание = Эмоциональное истощение*0,556+Деперсонализация*0,676-Редукция достижений*0,222.

Таким образом, мы можем судить о том, что такой фактор как деперсонализация вносит наибольший вклад в общее значение профессионального выгорания педагогов. Как уже отмечалось, деперсонализация проявляется в негативной установке по отношению к субъектам профессионального взаимодействия, которое сопровождается негативными переживаниями. Подобная тенденция может быть обусловлена тем, что контингент, с которым приходится иметь дело педагогу, чрезвычайно сложный и разнообразный: воспитанники и их родители, коллеги, руководство, — к каждому из которых необходим свой подход, без которого успешное сотрудничество и профессиональная деятельность ограничены [15].

3.2. Анализ результатов второго этапа констатирующего эксперимента

3.2.1. Диагностика профессионального выгорания педагогов дошкольного образования

В рамках второго этапа констатирующего эксперимента проводилась диагностика профессионального выгорания на выборке из 35 педагогов дошкольного образования. По результатам диагностики и на основе данных, полученных в ходе предыдущего этапа, можно дифференцировать 3 группы педагогов: с высоким, средним и низким уровнем выгорания по шкале деперсонализация. Как можно заметить (рис.2), на, так или иначе, выгоревших педагогов приходится большая часть выборки: показатели 15 респондентов относятся к высокому уровню, 13 — к среднему и только у 7 педагогов отмечаются низкие значения, что в достаточной мере отражает масштаб проблемы и необходимость создания тренинга коррекции профессионального выгорания педагогов дошкольного образования.

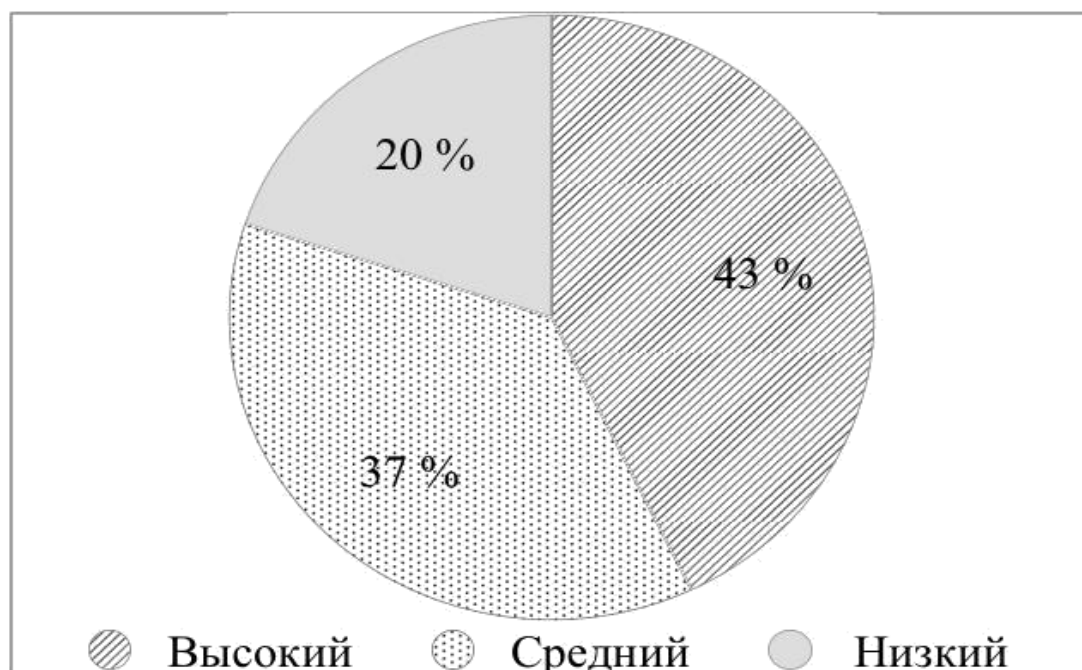


Рис. 2. Процентное соотношение уровней выгорания по шкале деперсонализация на втором этапе констатирующего эксперимента (n=35)

3.2.2. Взаимосвязь профессионального выгорания педагогов дошкольного образования с эмпатией, агрессией и стратегией поведения в конфликте

По результатам первого этапа констатирующего эксперимента было установлено, что деперсонализация является наиболее «весомым» фактором выгорания. Несмотря на то, что авторы методики дают четкое представление о деперсонализации и определяют её, как склонность к «обезличиванию» профессиональных контактов, негативное отношение к субъектам профессиональной деятельности вообще, в контексте разработки коррекционной программы целесообразно конкретизировать проявления данного фактора у педагогов с целью определения точек воздействия, на которые будут направлены тренинговые упражнения.

В связи с чем, следующая задача исследования заключалась в выявлении взаимосвязей профессионального выгорания с эмпатией, агрессивным поведением и стилем поведения в конфликте. Стоит отметить, что диагностике последних двух характеристик предшествовала информация для испытуемых о том, что все утверждения, представленные в опроснике

необходимо рассматривать в контексте профессионального взаимодействия, соотносить с профессиональными ситуациями. В свою очередь, из результатов диагностики с использованием методики И.М. Юсупова учитывались шкала «эмпатия к детям» и показатель общего уровня эмпатии, как наиболее значимые и актуальные в рамках данного исследования.

Было обнаружено большое количество взаимосвязей (табл.4). Так, деперсонализация связана с подозрительностью ($r=0,348$), негативизмом ($r=0,335$) и индексом враждебности ($r=0,352$).

Таблица 4

Значимые взаимосвязи компонентов профессионального выгорания с эмпатией и агрессией педагогов дошкольного образования

Шкалы методик	Эмпатия к детям	Общий уровень эмпатии	Негативизм	Подозрительность	Индекс враждебности
Эмоциональное истощение	—	-0,390*	—	—	—
Деперсонализация	-0,346*	-0,503**	0,335*	0,348*	0,352*
Эмпатия к детям	—	—	-0,463**	—	—

Условные обозначения: *— различия статистически достоверны ($p < 0,05$)

То есть, выгорание педагогов по показателю деперсонализации сопряжено с недоверием к людям, основанном на убеждении, что те хотят навредить, с недовольством существующими порядками, зачастую направленному на руководителя, а также с общей негативной установкой на окружающих.

Можно предположить, что подобный результат с ролевым стрессом, сопутствующим педагогу в его профессиональной деятельности. В частности, постоянно меняющиеся требования руководства, периодически противоречащие друг другу или существующим правилам, а также не соответствие поощрения или наказания совершаемым поступкам.

Вместе с чем, обнаруживается прямая взаимосвязь деперсонализации с такой стратегией поведения в конфликте как конфронтация ($r=0,520$), а также

обратная со стратегией уклонения ($r=-0,408$). Помимо этого, конфронтация коррелирует с индексом враждебности ($r=0,469$), подозрительностью ($r=0,502$), негативизмом ($r=0,565$) и вербальной агрессией ($r=0,342$) (табл.5). То есть, выгорающим по показателю деперсонализация педагогам в меньшей степени свойственно избегание конфликта, напротив, полученные данные свидетельствует о предпочтительности активного, открытого столкновения с оппонентом, вступление с ним в словесную «перепалку», противостояние с целью удовлетворения собственных требований в ущерб его интересам.

Таблица 5

Значимые взаимосвязи компонентов выгорания, эмпатии и агрессии со стилями поведения в конфликте педагогов дошкольного образования

Шкалы методик	Конфронтация	Сотрудничество	Уклонение
Деперсонализация	0,520**	—	-0,408*
Эмпатия к детям	-0,364*	0,484**	—
Общий уровень эмпатии	—	0,337*	—
Негативизм	0,565**	-0,346*	-0,383*
Подозрительность	0,502**	—	—
Вербальная агрессия	0,561**	—	—
Индекс враждебности	0,469**	—	—

Условные обозначения: *— различия статистически достоверны ($p < 0,05$) Такой результат, предположительно, связан со спецификой деперсонализации: формальность контактов и негативное отношение к субъектам профессионального взаимодействия приводят к снижению потребности сохранения с ними хороших отношений, а следовательно и к отсутствию необходимости использования продуктивных стратегий поведения в конфликте.

Кроме этого, имеет место обратная взаимосвязь эмоционального истощения и деперсонализации и общего показателя эмпатии — ($r=-0,390$) и

($r=-0,503$) соответственно. То есть, профессиональное выгорание сопряжено со снижением эмпатии в целом, что закономерно, с учетом того, что данные характеристики буквально противоположны: деперсонализация характеризуется негативной установкой по отношению к субъектам профессионального взаимодействия, в то время как, эмпатия, напротив, определяется как положительная — проблематично сопереживать и помогать тем, с кем не хочешь иметь никаких дел.

Общий уровень эмпатии, в свою очередь, взаимосвязан с такой стратегией поведения в конфликте, как сотрудничество ($r=0,337$). То есть, чем выше общий показатель эмпатии, тем предпочтительнее становится стратегия сотрудничества. Можно предположить, что общая положительная установка на взаимодействие, в частности, на профессиональное, понимание чувств оппонента, позволяет выстраивать это взаимодействие в продуктивном ключе даже в ситуации конфликта, разрешая его как с учетом своих, так и чужих интересов.

Сотрудничество также тесно связано с эмпатией к детям ($r=0,484$), которая, в свою очередь, образует обратную связь с конфронтацией ($r=-0,364$) и негативизмом ($r=-0,463$). Как и в случае с общим уровнем эмпатии, взаимосвязь эмпатии к детям и сотрудничества может быть обусловлена в целом позитивным настроем на взаимодействие, а с учетом специфики направленности данного вида эмпатии и наличии отрицательной тенденции к противостоянию может свидетельствовать предпочтении демократического стиля педагогического общения, который отнюдь не свойственен для педагогов подверженных профессиональному выгоранию.

Таким образом, можно сказать, что «выгоревшие» педагоги по компоненту деперсонализация характеризуются снижением проявлений эмпатии, общей негативной, недоверчивой позицией по отношению к субъектам профессионального взаимодействия, а также склонностью к открытому конфронтационному поведению в конфликте.

3.3. Основной формирующий эксперимент

По результатам констатирующего эксперимента была разработана и реализована программа тренинга коррекции профессионального выгорания. В рамках констатирующего этапа было установлено, что такой компонент как деперсонализация является ключевым компонентом профессионального выгорания педагогов дошкольного образования, а выявленные взаимосвязи с эмпатией, агрессией и враждебностью и поведением в конфликте, позволили дифференцировать и конкретизировать направления дальнейшей работы — характер и содержание тренинговой программы (табл.6).

Рассматривая программу в рамках технологического подхода к социально-психологическому тренингу, можно сказать, что программа образована одним концептуальным модулем — коммуникативно-поведенческим. Кроме этого, представленная программа отражает соотношение этапов работы тренинга, их содержания, с уровнями личности, на которые оказывается влияние, посредством чего оказывается данное влияние — то есть, процедуры модуля, а также какие результаты достигаются за счет этого.

Цель тренинга: снижение профессионального выгорания педагогов ДОО путем коррекции неконструктивных стратегий поведения в рамках профессионального взаимодействия

Задачи тренинга:

1. Создать благоприятную атмосферу, располагающую к взаимодействию.
2. Помочь участникам осознать наличие трудностей профессионального взаимодействия, вызванных выгоранием, а также пути их разрешения.
3. Определить наиболее продуктивные способы профессионального взаимодействия.
4. Сформировать конструктивные стратегии взаимодействия с субъектами профессиональной деятельности.

Форма организации: групповая.

Количество участников: 10-15 человек.

Программа технологического тренинга по снижению профессионального выгорания педагогов дошкольного образования

Этап тренинга	Содержание этапа	Личностный уровень	Процедура модуля	Ожидаемый результат
Этап создания работоспособности	1. Вступительное слово о цели и задачах предстоящей работы 2. Принятие правил и принципов работы 3. Дополнительные мероприятия для повышения работоспособности и мотивированности	Когнитивный	Психогимнастическая процедура	1. Повышение активности участников 2. Участники замотивированы и готовы работать
Этап ориентации	1. Информирование о профессиональном выгорании, его проявлениях и последствиях 2. Самодиагностика симптомов выгорания 3. Коррекция негативной установки по отношению к субъектам профессиональной деятельности	Эмоциональный	Обучающая процедура Корректирующая процедура	1. Актуализация знаний о выгорании, его проявлениях и последствиях 2. Осознание симптомов профессионального выгорания и важности их коррекции 3. Снижение негативного отношения к субъектам профессии
Этап изменения	1. Формирование позитивного отношения и навыков эмпатического слушания и понимания партнера 2. Формирование продуктивных стратегий взаимодействия в конфликте	Когнитивный	Развивающая процедура	1. Умение анализировать ситуацию со стороны другого человека, представлять, что он чувствует 2. Использование продуктивных стратегий поведения в конфликте
Этап завершения	1. Обобщение опыта, полученного в ходе тренинга 2. Проработка вариантов его использования.		Процедура рефлексии	1. Осознание приобретенных моделей взаимодействия 2. Понимание ситуаций их применения

Методы и приёмы: психогимнастика, мини-лекция, кейс-задание, ролевая игра.

Структура занятия:

1. Вводная часть — знакомство, приветствие, разминка.
2. Основная часть состоит из упражнений, направленных на снижение профессионального выгорания за счет коррекции проявлений компонента деперсонализация: коррекция негативного отношения к субъектам профессиональной деятельности, формирование эмпатической установки, развитие продуктивных стратегий поведения в конфликте.
3. Заключительная часть — рефлексия: обмен мнениями, чувствами о проведённом занятии; ритуал прощания).

Режим проведения: ежедневная форма 3-часовых занятий продолжительностью в три дня (9 часов).

3.3.1 Ход тренинга

ЗАНЯТИЕ 1

Цель: создание условий для установления контакта, определение задач предстоящей работы, установление определенных принципов и правил групповой работы, рассмотрение теоретических аспектов проблемы профессионального выгорания и его проявлений, рассмотрение эффективных моделей взаимодействия.

1. Принятие принципов и правил

Целью данного упражнения является создание ощущения закрытости, обособленности и единства группы у участников, принятие ответственности участников за собственные действия в рамках этой группы.

Участники выслушивают и принимают правила и принципы работы в тренинге:

- принцип «здесь и сейчас» — во время обсуждения говорить только то, что было замечено во время работы в группе;
- общение на равных;

- принцип персонификации высказываний — говорить только о собственных переживаниях;
- принцип активности каждого участника;
- конфиденциальность.

2. Знакомство

Данное упражнение позволяет включиться каждому участнику в групповую работу, поделиться положительными переживаниями с коллегами и разделить их, вместе с чем позволяет сориентироваться в отношении к негативным рабочим моментам и подвести участников к основной теме занятия и тренинга в целом.

Каждый участник по очереди представляется: называет свое имя то, что они любят своей профессии, а также то, что им в ней нравится меньше всего (например: я — Светлана, я люблю свою работу за..., но мне не нравится, что...) Следующий участник также представляется, выражает согласие, если разделяет чувства предыдущего в данном вопросе, и называет собственную причину: меня зовут Наталья, я как и Светлана люблю свою работу за..., а ещё за..., но мне не нравится, что... И так пока не выскажутся все участники.

3. Мини-лекция «Профессиональное выгорание и его последствия»

Назначение: ознакомить участников с теоретическими представлениями о феномене профессионального выгорания, а также с его проявлениями и последствиями.

У людей, которые по роду службы вынуждены много и интенсивно общаться с различным контингентом всегда высок шанс оказаться в стрессовой ситуации. Из-за постоянного, длительного стресса развивается синдром профессионального выгорания: появляется чувство усталости, которое сменяется разочарованием, снижением интереса к своей работе, появлением конфликтов. Далее неизбежно происходит изменение поведения человека, наступают психосоматические реакции, переходящие в серьезные заболевания. Появляется ощущение опустошенности, неспособности помогать людям, с которыми взаимодействуем в рамках работы,

неспособность войти в их положение, сочувствовать и сопереживать, отзываться на эмоциональные ситуации. Впоследствии, может проявляться резкость, грубость, раздражительность.

Кроме этого, отмечается утрата интереса к человеку как к участнику профессионального взаимодействия, общение, работа с людьми не приносит удовлетворения, не кажется важной. Иногда даже мысль о том, что придется контактировать с коллегами, воспитанниками или их родителями вызывает плохое настроение, дискомфорт.

Профессиональное выгорание "заразно" — могут выгорать целые коллективы. В связи с чем, психологическое здоровье каждого сотрудника является важным фактором, препятствующим выгоранию. Дело в том, что выгоревший партнер по взаимодействию начинает существенно меньше эмоционально вовлекаться в отношения, в работу, не поддерживает коллег, сам не просит помощи и часто находится в агрессивном или депрессивном состоянии. Поскольку выгоревший человек почти ничего не дает коллегам, то они сами начинают испытывать нехватку ресурсов, искать их в других сферах или у других людей.

И не смотря на то, что повлиять на глобальные процессы, заставляющие испытывать стресс, мы зачастую не в состоянии, в наших силах и возможностях — повлиять на то, что зависит лично от нас. А именно — на качество своей жизни, на регуляцию собственного эмоционального состояния и на отношения с другими людьми.

Далее следуют ответы на вопросы, при возникновении таковых у участников.

4. Чек-лист профессионального выгорания

Назначение: осознание педагогами наличия профессионального выгорания, а также особенностей его проявления.

Участниками заполняется самоотчет (см. приложение), в котором представлены симптомы профессионального выгорания и сфера их проявления. Оглашается, что заполненные бланки останутся у участников, в

связи с чем им необходимо быть максимально честными, прежде всего перед собой, для успешного осуществления дальнейшей работы,

5. Упражнение «Нападающий и защищающийся».

Назначение: снижение агрессии, общего негативного отношения за счет переживания роли «защищающегося», осознания испытываемых им чувств, определение продуктивных моделей поведения.

Участники делятся на пары. Партнёры определяют каждому роль: "нападающего" и "защищающегося". Одну минуту обдумывается тематика претензии, связанная с профессиональной деятельностью, со стороны нападающего. "Нападающий" встает и "нависает" над партнером. Затем ведётся диалог. "Нападающему" необходимо твёрдо стоять на своей позиции, он говорит своему партнёру как тому необходимо вести себя и что он должен делать, ругает и критикует его. "Защищающийся" постоянно извиняется, говорит, как он старается, как сожалеет, что делает всё, что возможно. Через несколько минут завершается эта часть опыта. Участники меняются ролями. Необходимо полностью прочувствовать власть, авторитет "нападающего" или "защищающегося". Участники делятся своими впечатлениями и переживаниями, что они чувствовали, играя роль "нападающего", что испытывали в роли "защищающегося". Сравниваются сыгранные роли со способами действия в реальной жизни. Обсуждаются возможные мотивы «нападающего», допустимость такого поведения в реальной ситуации и его возможные альтернативы.

6. Упражнение «Эмпатия и злость»

Назначение: осознание роли эмпатии в межличностном взаимодействии, эффективности эмпатического слушания в контексте разрешения негативных ситуаций.

Участники продолжают работу в парах, но меняют партнера. Предлагается вспомнить ситуацию из жизни, в которой участники испытывали сильное раздражение, злились на другого человека, возникающие претензии высказываются партнеру, который создаёт из них

эмпатическое утверждение. Например, раздраженный человек: «ты никогда не делаешь того, о чем я прошу», эмпатический слушатель: «ты испытываешь раздражение из-за того, что я не сделал свою работу и тебе пришлось работать за меня, я прав?». Затем, участники меняются ролями и повторяют упражнение. Итоги упражнения обсуждаются участниками по кругу:

1. Что вы чувствовали, когда придумывали раздраженную фразу?
2. Как вы думаете, что почувствует раздраженный человек, когда услышит эмпатический ответ? Как это отразится на его поведении?
3. Что вы чувствовали, когда получали эмпатический ответ?
4. Согласны ли вы с тем, что враждебность снижается и исчезает (хотя и не сразу) при эмпатических ответах?
7. Обратная связь Участникам предлагается поделиться ощущениями от первого занятия и

ответить на следующие вопросы:

- Что было главным для меня на первой встрече?
- Что я испытывала на протяжении занятия, как менялось мое состояние?
- Я поняла, что...

ЗАНЯТИЕ 2

Цель: повышение эффективности взаимодействия за счет обучения участников пониманию, считыванию чувства другого человека.

1. Упражнение «Улыбнись»

Назначение: активизация участников группы, формирование позитивного настроения на работу.

Участники делятся на пары. Очередность выполнения упражнения определяется самостоятельно. Начинаящий принимает вид грустного, чем-то расстроенного человека, необходимо постараться полностью погрузиться в это состояние. Вместе с чем, напарнику необходимо используя различные средства, изменить состояние грустного участника в позитивную сторону, вызвать у него улыбку, смех, активизировать его, не прибегая к физическому

контакту. Когда начинающий справляется с задачей, участники меняются ролями.

2. Упражнение «Любящий взгляд»

Назначение: развитие невербальных форм проявления эмпатии и их распознавание.

Один из участников выходит за дверь. Его задача — определить, кто из группы будет смотреть на него «любящим» взглядом. Ведущий в его отсутствие выбирает для этой цели двух-трех человек. Затем выбирается другой отгадывающий. Количество смотрящих «любящим» взглядом увеличивается.

3. Упражнение «Ответы за другого»

Назначение: развитие способности понимания и принятия видения ситуации другим человеком.

Участникам тренинга предлагается выбрать какую-либо сложную ситуацию профессиональной деятельности, которая случалась в их практике, или свидетелями которой они были. Необходимо, чтобы выбор ситуации устраивал обоих членов пары. Каждому в течение 3-5 минут необходимо «переселиться» в личность напарника, посмотреть на ситуацию его глазами и представить решение с его позиции. Во время выполнения этой части задания нельзя разговаривать, любое взаимодействие в парах исключается. Каждая пара зачитывает выбранную ими ситуацию и предлагает ее решение с позиций друг друга. Озвучивать решение нужно от имени партнера, например: «Я, Ольга Ивановна, сделала бы так: ...».

После выступления каждой пары следует общее обсуждение:

- Насколько соответствует выбор решения «за другого» его особенностям?
- Насколько удалось проникнуть во внутренний мир партнера?
- Что можно было бы сделать по-другому?

4. Упражнение «Решение проблемы»

Назначение: отработка умения эмпатийного понимания, анализа проблемы, умения увидеть проблему глазами другого.

Каждый участник делится неразрешимой для него проблемой. Затем группа коллегиально выбирает проблему, которая значима для каждого. После этого участники делятся на три микрогруппы и вырабатывают свое решение проблемы. Следующий этап – от микрогруппы выступает представитель с сообщением. Тот, чья проблема рассматривается, может задать вопросы на понимание, после чего благодарит всех за участие в решении его проблемы и сообщает, чей вариант ему подходит больше всего, не критикуя и не оценивая другие варианты. Данную процедуру можно провести несколько раз, так как она затрагивает непосредственно проблемы участников группы [38].

5. Обратная связь

Каждый из участников должен продолжить предложение: «сегодняшнее занятие...»

ЗАНЯТИЕ 3

Цель: формирование продуктивных моделей поведения в конфликте и разрешения конфликтных ситуаций.

1. Упражнение «Неформальное приветствие»

Назначение: включение в работу, стимуляция активности участников.

Участникам предлагается поприветствовать друг друга разными частями тела. По команде ведущего они начинают передвигаться по аудитории в хаотичном порядке. Когда слышат произнесение какой-либо части тела, то должны как можно быстрее соприкоснуться ею с максимальным количеством участников. Последовательность частей тела: локти, спины, колени, плечи, ладони, тело (объятие).

2. Упражнение-кейс «Дети — цветы жизни»

Назначение: определение наиболее эффективных способов разрешения типичных профессиональных ситуаций.

Участники делятся на мини-группы, каждая группа получает листок с описанием профессиональной ситуации, которую необходимо решить. На обсуждение отводится 10 минут, затем участники презентуют проблему, над которой они работали, и её решение. Затем участники других групп соглашаются с предложенным решением, аргументируя свою позицию, или же предлагают собственный вариант.

Ситуация 1

Ребенок приносит свою игрушку в детский сад и остро реагирует, если ее берут без разрешения. Он может плакать, злиться и даже драться. Как вести себя педагогу?

Ситуация 2

Ребенок потерял дорогостоящую игрушку в детском саду. Родители требуют её найти, что нарушает распорядок дня, например, когда дети должны собираться на прогулку.

Ситуация 3

Забирая ребенка домой, мама сообщает воспитателю, что сын жалуется, что его обижают в детском саду. На самом деле мальчика никто не обижал. Ваши действия.

Ситуация 4

Ребенок сломал чужую игрушку, и родители требуют возмещения. Нужно ли в этой ситуации вам включаться в разбирательство?

3. Упражнение: «День из жизни воспитателя»

Назначение: формирование продуктивных стратегий взаимодействия в конфликтных ситуациях

На каждую из пяти ролей последовательно отбирается педагог, остальные участники выступают в качестве наблюдателей. Ведущим назначается педагог на роль Воспитателя, а также на одну из других ролей.

Задача педагога состоит в том, чтобы продуктивно разрешить профессиональную конфликтную ситуацию с тем кого отыгрывает коллега,

причем сделать это нужно так, чтобы было обнаружено решение, устраивающее обоих.

После разрешения одной ситуации роль Воспитателя переходит к другому педагогу, а также назначается новый оппонент из списка представленного ниже. Так им образом, проигрываются все роли и связанные с ними ситуации пока каждый конфликт не будет разрешен или до остановки упражнения.

Роли:

1. Старший педагог — настаивает на дополнительных курсах, которые не нужны для вашей основной деятельности, вами уже были пройдены необходимые курсы, но она очень требовательна.
2. Помощник воспитателя — обед уже прошел, требуется помощь с подготовкой детей ко сну, но она так и не помыла посуду, пьет чай, помогать не собирается.
3. Напарница — опять занимается на работе своими делами, сидит вяжет носки, хотя необходимо, чтобы она написала свою часть календарно-тематического плана ведь сроки сдачи уже близко.
4. Родитель — в очередной раз высказывает претензии относительно внешнего вида ребенка после прогулки, грязная одежда
5. Воспитатель — пытается разрешить проблемные ситуации.

По завершению упражнения проходит обсуждение:

- Что удалось сделать? Что можно было сделать по-другому?
- Что помогало разрешить ситуацию? Что мешало?
- Что было вынесено для себя?

4. Обратная связь

Назначение: интеграция опыта, полученного в ходе всего тренинга, проработка вариантов его использования.

Каждый из участников по кругу отвечает на следующие вопросы:

- Что было важным для вас на этом тренинге?
- Как вы будете использовать полученный опыт?

3.4. Результаты контрольного эксперимента

Последней и ключевой задачей данного исследования, соответствующей завершающему этапу и непосредственно соотносящейся с целью исследования, являлась проверка эффективности разработанного тренинга в преодолении профессионального выгорания педагогов дошкольного образования. В соответствии с дизайном исследования и выбранным экспериментальным планом, оценка эффективности проводилась при помощи сравнительного анализа результатов предварительного замера — до экспериментального воздействия, и итогового замера — после, в экспериментальной группе, с использованием *t*- критерия Стьюдента (табл.7), а также результатов итогового замера в экспериментальной и контрольной группах(табл.8).

Таблица 7

Сравнительный анализ предварительного и итогового замеров
в экспериментальной группе

Шкалы методик	M_1	Sd_1	M_2	Sd_2	<i>t</i> -критерий
Деперсонализация	10,714	3,561	8,286	2,367	2,474*
Интегральный индекс выгорания	0,381	0,104	0,312	0,083	2,331*
Эмпатия к детям	9,785	2,516	12,214	2,607	2,275*
Общий уровень эмпатии	51,642	6,440	55,214	9,878	2,541*
Негативизм	2,428	1,157	1,214	1,528	2,716*
Конфронтация	2,714	1,728	1,643	0,842	2,206*
Сотрудничество	4,714	1,069	5,857	1,610	2,232*

*Условные обозначения: M_1 и Sd_1 — значения среднего арифметического и среднего квадратичного отклонения до экспериментального воздействия в экспериментальной группе, M_2 и Sd_2 — значения, среднего арифметического и среднего квадратичного отклонения после экспериментального воздействия; *— различия статистически достоверны на уровне не менее ($p < 0,05$)*

Таблица 8

Сравнительный анализ итоговых замеров в экспериментальной и контрольной группе

Шкалы методик	M ₁	Sd ₁	M ₂	Sd ₂	t-критерий
Деперсонализация	11,428	4,669	8,286	2,367	2,231*
Интегральный индекс выгорания	0,368	0,102	0,312	0,830	2,456*
Эмпатия к детям	8,643	3,225	12,214	2,607	3,222*
Общий уровень эмпатии	50,929	7,721	55,214	9,878	2,541*
Негативизм	2,429	1,528	1,214	1,528	2,234*
Конфронтация	2,694	1,642	1,643	0,842	2,439*
Сотрудничество	4,857	1,400	5,857	1,610	2,485*

*Условные обозначения: M₁ и Sd₁ — значения среднего арифметического и среднего квадратичного отклонения в контрольной группе после итогового замера, M₂ и Sd₂ — значения, среднего арифметического и среднего квадратичного отклонения после экспериментального воздействия; *— различия статистически достоверны на уровне не менее ($p < 0,05$)*

Между предварительным и итоговым замером в экспериментальной группе, также между итоговыми замерами в экспериментальной и контрольной группах отмечаются значимые различия, а именно снижение значения деперсонализации и интегрального индекса выгорания, увеличение как эмпатии к детям так и общего уровня эмпатии, снижение склонности к противостоянию — конфронтации и увеличение к взаимодействию — сотрудничеству.

То есть, можно сказать, что педагоги, прошедшие тренинг, стали в большей степени ориентированы на взаимодействие, стали лучше понимать, что испытывает другой человек, научились ставить себя на его место, кроме этого, участниками был освоен концепт продуктивного разрешения конфликта, стремления к взаимовыгоде и взаимопомощи, о чем свидетельствует увеличение предпочтительности сотрудничества и

уменьшение — противостояния. Стоит сказать, что упражнений непосредственно направленных на преодоление негативизма не было, тем не менее значимые различия имеют место. Подобный результат может быть объяснен совокупным влиянием тренинга на данную характеристику, а также её связями с эмпатией и стратегиями поведения в конфликте: если человек может представить, что испытывает его партнер по общению, чем может быть обусловлено его поведение, и знает, как при необходимости продуктивно разрешить конфликтную ситуацию, то необходимость в немотивированном сопротивлении исчезает.

Как можно заметить, значимые различия в диагностических показателях отмечаются не только по тем характеристикам, которые непосредственно подвергались развитию или коррекции в ходе тренинга, но и в значениях фактора деперсонализация и общего индекса выгорания, что свидетельствует о верном выборе ключевых содержательных характеристик и методический инструментов для создания тренинга.

Таким образом, можно сказать, что разработанная программа социально-психологического тренинга является эффективным инструментом в борьбе с профессиональным выгоранием педагогов дошкольного образования, позволяя им за счет приобретения эффективных моделей поведения, в дальнейшем, выстраивать более продуктивное взаимодействие с субъектами профессиональной деятельности при этом не выгорая.

ВЫВОДЫ

1. Деперсонализация оказывает наибольшее влияние на интегральный показатель профессионального выгорания, в связи с чем, выстраивание коррекционной программы по снижению выгорания целесообразно в рамках нормализации профессионального взаимодействия за счет снижения деперсонализации и связанных с ней характеристик.
2. Были обнаружены значимые взаимосвязи деперсонализации с отдельными проявлениями враждебного поведения, уровнем эмпатии и стилем поведения в конфликте. Так, увеличению деперсонализации соответствует увеличение общей негативной позиции к окружающим, снижение эмпатии, использование конфронтации в качестве предпочтительной стратегии поведения в конфликте. То есть, подбор тренинговых упражнений должен производиться в коммуникативно-поведенческом направлении.
3. Существуют значимые различия показателей деперсонализации, интегрального показателя выгорания, эмпатии, враждебного поведения и стратегий поведения в конфликте между предварительным и итоговым замером в экспериментальной группе, а также между итоговыми замерами в экспериментальной и контрольной группе, в связи с чем, разработанный тренинг можно назвать эффективным инструментом преодоления профессионального выгорания. Таким образом, основная гипотеза исследования подтверждается.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В рамках теоретической части нами были рассмотрены подходы к изучению социально-психологического тренинга, определены его функции и структура. Анализ характера профессионального выгорания педагогов дошкольного образования показал, что в большей степени оно обусловлено профессиональной средой, то есть качеством взаимоотношений с субъектами профессиональной деятельности. Кроме этого, приводится теоретическое обоснование разработанной программы.

Целью данного исследования являлась оценка эффективности разработанной программы тренинга в качестве способа коррекции профессионального выгорания педагогов дошкольного образования.

Было установлено, что деперсонализация вносит наибольший вклад в общий показатель профессионального выгорания педагогов дошкольного образования, что обусловлено спецификой данной профессии, а именно постоянный взаимодействием с различным контингентом. Были выявлены значимые взаимосвязи профессионального выгорания с эмпатией, агрессией и стратегией поведения в конфликте. Так, высокому уровню выгорания соответствует снижение эмпатии, усиление негативизма, общего отрицательного отношения к людям и взаимодействию с ними, предпочтительность конфронтующего поведения в конфликте. На основе полученных результатов был разработан тренинг, эффективность которого в преодолении профессионального выгорания подтвердилась. Таким образом, как основная, так и частные гипотезы подтверждаются.

Результатом работы стала программа социально-психологического тренинга, направленного на преодоление профессионального выгорания педагогов дошкольного образования. Данная разработка может быть использована в практической деятельности психолога, работающего в дошкольном учреждении.

Дальнейшая работа может проводиться в рамках расширения и усовершенствования разработанной программы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бабич, О.И. Личностные ресурсы преодоления синдрома профессионального выгорания педагогов: автореферат дис. ... канд. психол. наук / О.И. Бабич. — Хабаровск. 2007. — 24 с.
2. Бобченко, Т.Г. Основы тренинговой работы: курс лекций / Т.Г. Бобченко. — Владимир: Изд-во ВлГУ, 2018. — 128 с.
3. Бойко, В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. — СПб., 1999. — 105 с.
4. Ванновская, О.В. Развитие коммуникативной компетентности преподавателей системы дистанционного обучения средствами социально-психологического тренинга: автореф. дис. ...канд. психол. наук / О.В. Ванновская — СПб., 2003. — 22 с.
5. Вачков, И.В. Основы технологии группового тренинга: учебное пособие / И.В. Вачков. — М: Изд-во "Ось-89", 1999. — 176 с.
6. Вачков, И.В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы / И.В. Вачков. — М.: Эксмо, 2007. — 416 с.
7. Водопьянова, Н. Е. Стресс-менеджмент : учебник для вузов / Н. Е. Водопьянова. — М.: Изд-во Юрайт, 2020. — 283 с.
8. Водопьянова, Н.Е. Синдром «психического выгорания» в коммуникативных профессиях / Н.Е. Водопьянова // Психология здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. — 2000. — С. 443–463
9. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. — СПб.: Питер, 2008. — 358 с.
10. Волкова, О.Ю. К проблеме актуальности изучения особенностей эмоционального выгорания у педагогов дошкольных образовательных учреждений на различных стадиях профессионализации / О.Ю. Волкова, И.Г. Маракушина // Вестник ТОГИРРО. — 2013. — №2. — С. 428–429.
11. Гринберг, Дж. Управление стрессом. / Дж. Гринберг; пер. С англ. — Л. Гительман, М. Потапова. — СПб.: Питер, 2002. — 496 с.

- 12.Евтихов, О.В. Практика психологического тренинга / О.В. Евтихов. — СПб.: Речь, 2004. — 256 с.
- 13.Ермакова, В. В. Психологическое здоровье воспитателей дошкольных образовательных организаций как условие их эффективной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС ДО и профессиональных стандартов / В. В. Ермакова.// Педагогика: традиции и инновации: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, январь 2016 г.). — Челябинск : Два комсомольца, 2016. — С. 110–112.
- 14.Кардашина, С.В. Психометрические характеристики русскоязычной версии Опросника К. Томаса - Р. Килманна / С.В. Кардашина, Н.В. Шаньгина // Педагогическое образование в России. – 2016. – №11. – С. 216–228.
- 15.Климов, Е.А. Психология профессионала. / Е.А. Климов. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МО-ДЭК», 1996 — 400 с.
- 16.Костин, Е. Ю. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности педагогов дошкольного образовательного учреждения / Е.Ю. Костин // Педагогика и психология образования. – 2013. – №2. – С. 40–44.
- 17.Лозинская, Е.И. Системный индекс синдрома перегорания (на основе теста МВІ): метод. рекомендации / Е.И. Лозинская, Н.Б. Лутова, В.Д. Вид. С.- Петерб. науч.-исслед. психоневрол. ин-т им. В.М. Бехтерева. – СПб., 2007. – 17 с.
- 18.Майстренко, В.И. Взаимосвязь синдрома эмоционального выгорания и степени удовлетворенности профессиональных потребностей учителей / В.И. Майстренко // Психологическая наука и образование. 2010. — №1. — С.21–29.
19. Макаров, Ю.В. Социально-психологический тренинг как социогуманитарная коммуникативная технология / Ю.В. Макаров // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. — 2012. — №145. — С. 81–89.

- 20.Макаров, Ю.В. Психологический тренинг как технология / Ю.В. Макаров // Известия РГПУ им.А.И. Герцена.— 2013.— №5. — С. 61–66.
- 21.Макаров, Ю.В. Технологический подход к психологическому тренингу / Ю.В. Макаров // Известия ИГУ. Серия «Психология». – 2017. – Т. 19. – С.48–58.
- 22.Макшанов, С.И. Психология тренинга: Теория. Методология. Практика: монография / С.И. Макшанов. – СПб.: «Образование», 1997. — 238 с.
- 23.Мокаева, М.А. Психологическое здоровье педагога как условие его эффективной деятельности / М.А. Мокаева // Педагогическое образование в России. — 2010. — №3. — С. 37–41.
- 24.Наследов, А.Д. Математические методы психологического исследования: анализ и интерпретация данных: учебное пособие / А.Д. Наследов. — СПб.: Речь, 2007. – 392 с.
- 25.Орел, В.Е. Синдром психического выгорания личности / В.Е. Орел. – М.: Изд-во ИП РАН, 2005. – 330 с.
- 26.Орел, В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы / В.Е. Орел // Психологический журнал. — 2001. — Т. 22. — №1.— С. 34–42.
- 27.Петровская, Л.А. Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи. Введение в практическую социальную психологию. / Л.А. Петровская, Ю.М. Жукова, О.В. Соловьёва. — М.: Смысл, 1996.— 373 с.
- 28.Петровская, Л.А. Общение — компетентность — тренинг: Избранные труды. / Л.А. Петровская — М.: Смысл, 2007. — С. 375–594.
- 29.Позолотина Е.В. Методическое сопровождение совершенствования коммуникативной компетентности педагога ДОУ / Е.В. Позолотина // Педагогическое образование в России. — 2016. — № 10. — С. 61-67.

30.Привалихина, Т.И. Уровень и содержание конфликтной компетентности как образовательный эффект начальной школы: дис. ...канд. психол. наук / Т.И. Привалихина — Красноярск, 2004. —145 с.

31.Сюртукова, Е.Ю. Особенности детерминации психического выгорания в педагогических профессиях / Е.Ю. Сюртукова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2013. – №4. – С. 56–59.

32. Трифонова, Т.А. Основы социально-психологического тренинга: учеб. пособие / Т.А. Трифонова .— Казань: Познание, 2008 .— 184 с.

33.Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетиский, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии. — 2002. — 490 с.

34.Форманюк, Т.В. Синдром "эмоционального сгорания" как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т.В. Форманюк // Вопросы психологии. — 1994. — № 6. — С. 57–64.

35.Хасан, Б. И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность / Б. И. Хасан. – Красноярск : Фонд ментального здоровья, 1996. — 157 с.

36.Хрящева, Ю. Н. Психогимнастика в тренинге. / Ю.Н. Хрящева, Е.В. Сидоренко, С.И. Макшанова // 2000

37.Чутко, Л.С. Синдром эмоционального выгорания. Клинические и психологические аспекты / Л.С. Чутко, Н.В. Козина. — М.: МЕДпресс-информ, 2014.— 256 с.

38.Шепелева, Л.Н. Программы социально-психологических тренингов / Л.Н. Шепелева. — СПб.: Питер, 2011. —120 с.

39.Яркина Т.Н., Маркова Н.А. К вопросу о профессионально значимых качествах и свойствах педагога дошкольного образования в условиях стандартизации профессионально-педагогической деятельности / Т.Н. Яркина, Н.А. Маркова // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. — 2016. — №3 (13).— С. 54-61.

40. Anghelache, V. Factors which determine the level of job satisfaction for kindergarten teachers. Preliminary study. / V. Anghelache // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. — 2014. — Vol. 127 — P. 47–52
41. Freudenberger, H. Staff burn-out / H. Freudenberger // *Journal of social Sciences*. — 1974. — № 30. — P. 159–166.
42. Jaoul, G. Le burnout dans la profession enseignante / G. Jaoul, V. Kovess, // *Annales Médico-Psychologiques*. — 2004 — Vol. 162(1) — P. 26–35.
43. Maslach, C. *The Maslach Burnout Inventory* / C. Maslach, S.E. Jackson. — Palo Alto, CA.: Consulting Psychologists Press, 1986. — P. 191–218.
44. Maslach, C. Understanding burnout: Definitional issues in analyzing a complex phenomenon / C. Maslach // *Stress at work and burnout*. — 1982 — P. 29–40.
45. Paine, W.S. *Job Stress and Burnout* / W.S. Paine. — Beverley Hills: Sage, 1982. — 73 p.
46. Perlman, B. Burnout: Summary and Future and Research / B. Perlman, E.A. Hartman // *Human relations*. — 1982. — Vol. 35 (4). — P. 283–305.
47. Pines, A.M. *Career burnout: Causes and cures*. / A.M. Pines, E. Aronson — New York: The Free Press, 1988. — 257 p.
48. Pyhältö, K. Teacher–working-environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers / K. Pyhältö, J. Pietarinen, K. Salmela-Aro // *Teaching and Teacher Education* — 2011. — Vol. 27(7). — P. 1101-1110.
49. Shirom, A. Burnout in work organizations / A. Shirom, C.L. Cooper, I. Robertson // *International Review of Industrial and Organizational Psychology*. — 1989. — P. 25–48.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Анкета «Симптомы выгорания»

Симптомы		Степень выраженности, частота				
		1	2	3	4	5
Поведенческие	Сопро­тив­ле­ние выхо­ду на ра­бо­ту					
	Час­тые опоздания					
	От­кла­ды­ва­ние деловых встре­ч					
	Уединение, нежелание видеть коллег					
	Нежелание видеть детей					
	Нежелание заполнять документацию					
	Формальное исполнение обязанностей					
Аффективные	Утрата чувства юмора					
	Постоянное чувство неудачи, вины, самообвинения					
	Повышенная раздражительность					
	Ощущение придирок со стороны других					
	Равнодушие					
	Бессилие, эмоциональное истощение					
	Подавленное настроение					
Когнитивные	Мысли о смене профессии, уходе с работы					
	Слабая концентрация внимания, рассеянность					
	Ригидность мышления, использование стереотипов					
	Сомнения в полезности работы					
	Разочарование профессией					
	Циничное отношение к клиентам, коллегам					
	Озабоченность собственными проблемами					
	Нарушение сна (бессонница/ уход в сон)					
	Изменения аппетита (отсутствие/ «заедание»)					
Физиологические	Нарушение сна (бессонница/ уход в сон)					
	Изменения аппетита (отсутствие/ «заедание»)					
	Длительно текущие незначительные недуги					
	Восприимчивость к инфекционным заболеваниям					
	Усталость, быстрая физическая утомляемость					
	Головные боли, проблемы со стороны ЖКТ					
	Обострение хронических заболеваний					