

Т. В. Черникова

**ДИАГНОСТИКА И ПСИХОПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО
ВЫГОРАНИЯ У СТУДЕНТОВ-ВЫПУСКНИКОВ
С ПОЗИЦИЙ РАЗЛИЧНЫХ НАУЧНЫХ ПАРАДИГМ
И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПОДХОДОВ**

Необходимость проведения психологического мониторинга эмоционального выгорания у студентов-выпускников продиктована их высокой предрасположенностью к профессиональным деструкциям. Возможности организации психопрофилактической работы анализируются в контексте традиционного для вуза образовательного подхода (академического, технологического или антропологического), имеющего научно-парадигмальные основания.

Ключевые слова: научная парадигма, парадигмальная установка; академический, технологический и антропологический образовательные подходы; психологическая диагностика, психопрофилактические методы.

T. V. Chernikova

**DIAGNOSTICS AND PSYCHOPROPHYLAXIS OF EMOTIONAL BURNOUT
OF GRADUATES FROM THE VIEWPOINT OF VARIOUS SCIENTIFIC PARADIGMS
AND EDUCATIONAL APPROACHES**

The necessity of psychological monitoring of emotional burnout of graduates is determined by a high degree of their aptitude for professional breakdowns. Possibilities of organizing psychoprophylactic activities are analyzed in the context of the educational approach typical for the institution of higher education (academic, technological or [anthropological](#) approaches) having scientific paradigm grounds.

Keywords: scientific paradigm, paradigm precept; academic, technological and [anthropological](#) educational approaches; psychological diagnostics, psychoprophylactic methods.

Традиционная направленность деятельности высшей школы на успешное осуществление профессиональной подготовки специалистов в настоящее время переориентируется на поиск инновационных образовательных стратегий и технологий согласно требованиям новых стандартов образования. На примере высшей медицинской школы взятое направление обусловлено не только потребностью улучшения научного и учебно-технологического состояния вуза, но также целесообразностью развития человеческого фактора. Необходимость осваивать и применять современные технологии лечения и сохранения здоровья востребует от студентов интенсификации учебного труда и активизации

личностного потенциала, что, безусловно, чревато перегрузками и ранним обретением синдрома эмоционального выгорания.

Материалы современных исследований свидетельствуют о том, что эмоциональное выгорание перестало рассматриваться как результат длительного воздействия неблагоприятной среды учреждения и интенсивного или конфликтного профессионального общения. Так, в исследованиях Э.Э. Сыманюк обнаружено, что предпосылки развития профессиональных деструкций коренятся в мотивах выбора профессии, и профессиональная деятельность уже на стадии ее освоения деформирует личность и может

приводить к выгоранию [8]. В связи с этим как никогда актуальной становится проблема содействия психологическому здоровью врачей и других специалистов на этапе их перехода из учебной среды вуза в профессиональное сообщество. Психологическое здоровье проявляется в субъективно переживаемых состояниях комфорта, уравновешенности настроения и его адекватности внешним условиям жизнедеятельности, а также в свободной саморегуляции ситуативно целесообразного поведения и способности легко изменять интенсивность выполняемых действий согласно заданным требованиям труда.

Исследование предпосылок эмоционального выгорания, проведенное нами совместно с В. В. Болучевской и Ю. Г. Новиковой на выборке 725 студентов, окончивших Волгоградский государственный медицинский университет в 2011

и 2012 гг., показало смещение кривой нормального распределения в сторону критических значений: 40,27 % респондентов имели высокие и сверхвысокие показатели [9]. Таким образом, проблемной областью подготовки врачей и других специалистов сферы медицины в учреждениях высшего профессионального образования становится научное обоснование моделей и технологий психологической профилактики эмоционального выгорания, а также способов их задействования на занятиях по психологическим и другим дисциплинам гуманитарного профиля без редуцирования их учебно-предметного содержания [10].

Технологическое обеспечение образовательного процесса в вузе создается в рамках тех традиций, которые приняты в образовательном учреждении. Эти традиции в любом случае обусловлены приверженностью к какому-либо образовательному подходу, восходящему к одной из трех научных парадигм.

Научная парадигма (от греч. *paradeigma* — «пример», «образец») — рассматривается в данном случае как система принципов, задающая формы осуществления научного познания и

способы интерпретации исследовательских материалов. Обращение к иноязычной литературе показало, что процесс разделения на научные парадигмы носит общемировой характер. Пожалуй, впервые материалы на этот счет систематизировал А. Вочнер [11] в описании направлений

и перспектив исследований в социальных науках. Первое из перспективных направлений — *естественно-научное* — развивается по пути отстраненного изучения объективных фактов и явлений. Другая перспектива исследования — *герменевтическая* — допускает субъективное истолкование реальности с позиции эксперта, определяющего назначение и границы действия фактических событий. Третье направление — *критико-преобразующее* — предполагает критическое отношение к наблюдаемой действительности и преобразование ее по своему усмотрению.

Созвучно предложенному в зарубежной литературе разделению В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев [2] рассматривали три типа отношений человека с миром как три парадигмальные установки. В рамках естественно-научной установки (*отношения «человек—природа»*) мир трактуется как неизменная реальность фактов и явлений, подлежащих объективному изучению. Практическая парадигмальная установка (*отношения «человек—общество»*) допускает субъективное истолкование реальности с позиций эксперта-практика, определяющего назначение и границы действия событий в условиях жизнедеятельности человеческих сообществ. Гуманитарная установка исследователя (*отношения «человек—культура»*) обращена к духовному миру человека, его личностным ценностям и смыслам жизни. Антропологическая перспектива отечественного образования позволяет спрогнозировать результаты исполнения социально-культурной миссии отечественного образования и его развивающегося субъекта [2; 6]. Исследование личностных ценностей, смыслов, истоков духовности человека с гуманитарных позиций предполагает познание через понимание,

сопереживание, соучастие в условиях жизни событийной общности, содействие саморазвитию.

Ю. Н. Кулюткин [3], анализируя три пути решения проблемы профессионального развития взрослого человека, описал их как созвучное трем образовательным подходам, разрабатываемым

в рамках трех названных научных парадигм. Первый путь (*возрастная стратегия*) развития выбирается на основе понимания взрослости как важнейшего этапа жизнедеятельности личности. Акцент делается на профессиональных потребностях человека, достижимых в рамках имеющихся у него возможностей. Признаются возрастные

и предметно-профессиональные ограничения, в том числе обусловленные жизненным опытом. Второй путь (*функциональная стратегия*) развития строится с учетом динамики познавательных

и др. психических функций человека — восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения, интеллекта, а также эмоционально-волевых, регуляторных и др. ресурсов. Их совокупность рассматривается как функциональный потенциал, подлежащий развитию в условиях организованного обучения или самообразовательной практики. При

осуществлении образования по функциональному типу предполагается, что могут быть выбраны отдельные личностные функции (коммуникативные, креативные, предпринимательские), на развитии которых будет сосредоточена учебная работа. Третий путь (*концептуально-личностная стратегия*)

развития взрослого основывается на знании индивидуальной динамики смысловых образований личности, ее ценностных ориентаций, методологии решения теоретических и практических проблем.

В целом это обеспечивает, по мнению Ю. Н. Кулюткина, развитие личностного потенциала, который профессионал в полной мере сможет реализовывать в системе деятельности, в деловых и межличностных отношениях с различными группами людей.

Образовательные подходы к осуществлению профессиональной подготовки и переподготовки (академический, технологический, антропологический) соотносятся с тремя различными стратегиями (возрастной, функциональной, концептуально-личностной), парадигмальными установками (отношения «человек—природа», «человек—общество», «человек—культура»), парадигмами (естественно-научной, герменевтической, критико-преобразующей) и согласуются с принятыми в различные временные периоды в отечественной науке представлениями о личности (как системе качеств и свойств, как наборе функций, как субъекте) и механизмах ее развития (интериоризации, активности, рефлексии).

Сущностные характеристики личности, механизмы и процессы ее развития имели свои особенности в рамках академического, технологического и нарождающегося антропологического образовательных подходов. Происходило смещение научных оснований в сторону усиления ориентации на субъективность (как ключевую характеристику личности) и совместность (как ведущую линию учебного процесса). В систематизированном виде совокупность научных воззрений на личность, механизмы ее развития, а также способы осуществления образовательного воздействия на это развитие представлены в сравнительных материалах в табл. [1]

**Динамика развития научных представлений о личности и способах содействия
ее развитию в процессе профессионального образования**

Содержание представлений	Временные этапы и образовательные подходы		
	Академический 70—80-е гг.	Технологический 80—90-е гг.	Антропологический конец XX — начало XXI вв.
Понятие личности	Система качеств и свойств	Функция или набор функций	Субъект
Механизм развития личности	Интериоризация	Сдвиг мотива на цель	Рефлексия
Процесс развития личности	Формирование качеств и свойств	Активность (деятельность, действие, поступок, процесс творчества)	Трансцендирование (самопреобразование)
Стратегия профессиональной подготовки	Предоставление знаний и контроль за их усвоением	Транслирование и освоение технологий эффективного профессионального поведения	Передача ценностного отношения к профессии и себе как субъекту образования

В каждом из образовательных подходов просматриваются присущие ему приоритеты и отличительные характеристики. Каждый следующий по времени образовательный подход, сохраняя основные характеристики предыдущего, добавлял новые содержательные особенности и достижения.

Академический подход. Научный взгляд Б. Г. Ананьева на динамику развития психических функций и социального статуса взрослого человека в начале 70-х гг. оказал значительное влияние на становление и развитие системы профессионального образования. С этого времени психологическое знание о возможностях человека стало активно включаться в содержание профессиональной подготовки. Профессиональное развитие в условиях реализации академического подхода носит преимущественно информационный и экспертный характер. Результатом реализации академического образовательного подхода становится соединение профессионального труда с повышением уровня общетеоретических знаний, усилением осознанности выполняемых профессиональных действий. При этом учитываются психофизиологические и половозрастные особенности работающих

специалистов. Общим результатом академического этапа подготовки специалистов считается повышение их общественно-политической, научно-культурной и профессиональной осведомленности, изменение образовательных стимулов. Академический этап осуществления профессионального образования взрослых характеризуется в большей степени реализацией задач развития интеллектуальной сферы — повышением уровня общей осведомленности и общим развитием социально-познавательной стороны личности специалистов. Ограниченные возможности академического подхода связывались со стандартностью и формальностью учебного материала, что сдерживает творческую активность обучающихся. Кроме того, отмечаются также трудности применения полученных знаний на практике.

Образовательные отношения в каждом из походов анализируются исходя из характерных признаков образовательной общности. Эти признаки включают в себя структуру и динамику взаимоотношений участников учебной группы, курса, потока. Образовательные отношения академического типа имеют своей целью повышение информационной компетентности (как обучающихся, так и преподавателя) при отстраненности межличностных позиций.

Отношения академического типа предполагают, что студент как участник учебного процесса является объектом воздействия. Ему предписывается выполнение назначенных действий для устранения незнания. Основным средством обучения является инструкция (совет, наставление), а результатом обучения — предоставленная и полученная информация, достоверность которой проверена контрольным путем. Достоинства такой формы отношений состоят в ориентации на ценность познания и на ответственность преподавателя за качество обучения и последствия предоставленной информации. Основные трудности могут быть связаны

с переживанием некомпетентности при недостаточной информированности сторон и с осознанием субъективности и относительности предоставляемых сведений.

Технологический подход. Резко изменившиеся в середине 80-х гг. XX в. социально-политическая и рыночно-экономическая ситуации потребовали специалистов с высокой профессиональной мобильностью — готовностью эффективно выполнять работу при необходимости быстро менять ее содержание. Следует, однако, отметить, что резкой смены образовательного подхода в высшей школе не произошло, и академическая тенденция преобладала в работах ученых не только до конца 80-х, но и на протяжении почти всех 90-х гг. Справедливости ради стоит отметить, однако, что представленное в них знание становилось, с одной стороны, более специализированным и системным, а с другой — более авторским и практико-ориентированным.

В то же самое время уже в рамках академического образовательного подхода учебное взаимодействие строилось на основе новых образовательных технологий. Не вступая в дискуссию по поводу содержания понятия «технология», мы даем собственное определение названному явлению психолого-педагогической практики и будем придерживаться его в дальнейшем. *Технологии* в контексте образовательной деятельности по подготовке и переподготовке работающих специалистов периода 80—90-х гг. понимались как

ситуативные модели (способы) эффективного профессионального поведения, или, иначе говоря, как поведенческие паттерны — клишированный опыт профессионально целесообразных действий. Целью технологического образовательного этапа подготовки кадров явилось обучение специалистов

с помощью эффективных практико-ориентированных разработок. Технологический подход в образовании обладал несомненными преимуществами по сравнению с академическим, т. к. содержал актуальный учебный материал, обеспечивал мотивационную вовлеченность участников в процесс обучения, помогал прогнозировать применение полученного образовательного опыта. В то же самое время этот подход обнаруживал существенные недостатки: при внедрении технологий исключалась специфика культурно-образовательной среды; полоролевые и этнокультурные различия обучающихся, как правило, не принимались во внимание; критерии готовности специалиста к применению технологий не были четко определены; тревожила вероятность сильного вмешательства личностных особенностей нового обладателя опыта (в том числе его деструктивных проявлений) в процесс интерпретации и трансляции технологии; возникали вопросы относительно границ вариативного применения конкретных технологий без ущерба для их содержания и сущности.

Образовательные отношения технологического типа позволяют обеим сторонам учебного процесса выбирать приоритетные для более глубокого изучения разделы и способы активизации познавательной деятельности. Признается, однако, что качество подготовки напрямую зависит от способности преподавателя мотивировать студентов в процессе обучения и стимулировать их продуктивную активность. Достоинством технологического типа отношений является центрация на проблемной стороне освоения учебного материала, а недостатки связаны с переживанием бессилия при неудачных профессиональных пробах или при обнаружении ограничений в применении технологий.

Антропологический подход с его приоритетной ориентацией на человека и его духовные

потребности призван интегрировать имеющиеся образовательные традиции, уходящие своими корнями в казавшиеся альтернативными естественно-научную и гуманитарную парадигмы. При сохранении общей цели образования (обретение нового знания в академическом) и его основного содержания (освоение культурного опыта социального поведения в технологическом) антропологический подход имеет существенное отличие от двух предыдущих. Оно состоит в том, что ведущим способом взаимодействия становится передача отношения к человеку как непреходящей ценности.

В применении к ситуации в высшей школе это означает, что учебное взаимодействие между субъектами образовательного процесса строится с учетом поддержания позитивно ориентированных жизненных смыслов, ценностей и форм профессионально адекватного поведения. Самым важным параметром сравнения следует считать ориентацию на различные мотивы учения. Если при реализации первых двух подходов большое внимание уделяется внешней мотивации (соответствия, престижа), то организация учебной работы в рамках антропологического подхода предполагает ориентацию на мотивы личностного роста и самореализации обучающихся.

Образовательные отношения антропологического типа имеют специфические сущностные характеристики. Задача преподавателя — раскрыть будущему специалисту его собственную субъективность, способность к саморазвитию; содержание отношений — восстановление и укрепление профессиональных и личностных отношений с миром на основе актуализации его интеллектуальных, эмоциональных, регуляторно-поведенческих ресурсов; ведущие стимулы учения — реализация личностного потенциала; методы обучения и усвоения учебного материала направлены на реализацию потенциала в ходе решения образовательных задач, максимально приближенных к жизненным и

профессиональным; типичные результаты и характеристики творческих продуктов деятельности — порождение нового, «авторского» отношения к себе и профессии, повышение преобразующих возможностей у субъектов образовательной и профессиональной деятельности.

Диагностическая и психопрофилактическая работа по упреждению эмоционального выгорания, представленная в статье, спроектирована для студентов медицинских специальностей. Однако работа такого рода может быть распространена на представителей других учебно-профессиональных групп (военные, сотрудники МВД и МЧС, педагоги, менеджеры и др.). Накануне вхождения в профессиональную среду эта работа может быть включена в учебные дисциплины по психологии, максимально согласуясь с традициями и ведущими образовательными стратегиями вуза.

Так, в рамках *естественно-научной традиции и академического подхода* к преподаванию эмоциональное выгорание студентов-выпускников диагностируется тестовыми методами и констатируется как объективная данность, не подлежащая изменению. Определяются уровни эмоционального выгорания по шкалам, и диагностические методики совершенствуются в направлении точности описания индивидуального проявления изучаемого феномена у каждого испытуемого, их подгруппы или группы в целом. Предпосылки эмоционального выгорания выявляются чаще всего исходя из психофизиологических данных. Психопрофилактика проводится путем консультирования по результатам диагностики и предоставления общих или индивидуальных рекомендаций.

Собственно психопрофилактическая (упреждающая) работа сводится к учету будущим работником слабого типа своей нервной системы. Основная линия профилактической работы может быть условно выражена формулой: «Если ты получил профессию, которая оказалась не по плечу, то надо экономно расходовать силы и найти индивидуальные способы восполнения своих психофизиологических ресурсов».

Психопрофилактика, таким образом, сводится к тому, чтобы: а) определять общие проблемы становления специалиста и разрабатывать развивающие средства для включения их в систему практических занятий по психологии в вузе; б) оказывать помощь в оценке готовности к практической работе (степени понимания и принятия профессиональных задач с оценкой ресурсов для их решения); в) подбирать и составлять контрольно-оценочные задания с ориентацией не только на содержание материала, но и на оценку возможностей противостоять предпосылкам эмоционального выгорания.

При реализации *практикоориентированной традиции* и *технологического подхода* в учреждении высшего профессионального образования диагностические средства имеют не только вид опросников и экспертных процедур. Часто они включены в содержание заданий в ходе применения активных методов обучения на занятиях в аудитории или на рабочем месте во время производственной практики. Эмоциональное выгорание исследуется в моделируемых условиях его проявления, выявленные особенности классифицируются, обнаруженные трудности освоения профессии переформулируются в развивающие задания. Предпосылки эмоционального выгорания основываются на недостаточном владении предметными и коммуникативными технологиями, а также на ошибочной интерпретации отдельных явлений профессиональной деятельности. Психопрофилактика происходит за счет изменения точки зрения участников учебно-тренировочной группы на диагностируемые явления и события, отстранения от проблемы, ее рационализации, определения направлений самообразовательной работы, перенесения в практику и осуществления в режиме профессиональных проб с оценкой результативности. Условная формула осуществления психопрофилактики такого рода может быть выражена девизом: «Если ты получил профессию, для самореализации в которой у тебя недостаточно ресурсов, то их надо инвентаризировать и развивать, насколько это возможно». Преподаватель, осуществляя

подготовку будущих специалистов к выполнению самостоятельной работы в этом направлении, максимально насыщает учебные занятия материалами, приближенными к реальной деятельности. В качестве примера такой работы может служить проведение конференции по итогам производственной практики в форме балинтовской группы. Алгоритм рассмотрения трудного случая из жизни учреждения или конкретного работника послужит образцом для многостороннего самостоятельного анализа профессиональных трудностей в будущем. Важную роль в становлении профессиональной зрелости играют системные встречи, организованные по принципу работы клуба по интересам. Например, клубные встречи по развитию гибкости в общении и расширению диапазона коммуникативных компетенций в медицинском вузе могут быть организованы с будущими клиническими психологами и специалистами социальной работы, поскольку именно у них раньше других эмоциональное выгорание начинает проявляться по шкале деперсонализации.

Приверженность *гуманитарной парадигме* и *антропологическому подходу* в образовании проявится в том, что преподаватель будет предлагать студентам задания, отличающиеся неразрывностью диагностики и развития в условиях рефлексивного принятия ценностного императива профессии и освоения гуманитарных отношений. С позиций гуманитарной парадигмы в образовании предпосылками эмоционального выгорания (а не его результатами) выступают изначально искаженные смыслы и ценности профессиональной деятельности. Как доказано в исследовании Е. Г. Ожоговой [4], выгоранию в первую очередь подвержены работники с индивидуалистической ориентацией, высоким эгоцентризмом и направленностью в большей степени на потребление, чем на продуцирование. Позитивным эмоциональным настроением и устойчивостью к выгоранию обладают лица с выраженной конструктивной позицией, в меру альтруистичные, креативные и свободно проявляющие саморегуляторные способности во взаимодействии с другими. Психопрофилактическая работа в условиях

антропологического подхода строится исходя из формулы-требования: «Следует получать профессию и вступать в профессиональное сообщество, если для этого есть достаточные основания; в противном случае требуется пересмотреть содержание предстоящей деятельности с учетом имеющихся возможностей таким образом, чтобы не вредить другим людям (клиентам, пациентам, обучаемым)».

Список библиографических ссылок

1. Гуманитарные технологии преподавания в высшей школе / под ред. Т. В. Черниковой. М.: Планета, 2011.
2. Исаев Е. И., Слободчиков В. И. Введение в антропологию образования. Биробиджан, 2012.
3. Кулюткин Ю. Н. Психологические проблемы образования взрослых // Вопросы психологии. 1989. № 2. С. 5—13.
4. Ожогова Е. Г. Взаимосвязь синдрома «психического выгорания» и особенностей ценностно-смысловой сферы у педагогов общеобразовательных школ: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Саратов: СГУ им. Н. Г. Чернышевского, 2008.
5. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии. 1998. № 6. С. 3—17.
6. Слободчиков В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург, 2010.
7. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. М.: Школа-пресс, 1995.
8. Сыманюк Э. Э. Психологические барьеры профессионального развития личности / под ред. Э. Ф. Зеера. М.: МПСИ, 2005.
9. Черникова Т. В., Болучевская В. В. Психологические факторы риска профессиональной карьеры у выпускников медицинского университета // Психология социальных и экологических рисков в современном обществе: материалы междунар. науч.-практ. конф. Саратов, 2011. С. 98—102.
10. Черникова Т. В., Болучевская В. В., Новикова Ю. Г. Технологии психопрофилактики эмоционального выгорания у студентов медицинских вузов // Профессиональный и организационный стресс: диагностика, профилактика и коррекция: материалы всерос. науч.-практ. конф. Астрахань: ИД Астраханского ун-та, 2011. С. 195—197.
11. Bochner A. Perspective on inquiry: representation, conversation and reflection / Handbook of interpersonal communication // Ed. by M. Knapp. Sage, 1985.

© Черникова Т. В., 2012