

Федеральное агентство по образованию
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Удмуртский государственный университет»

На правах рукописи

Мерзлякова Дина Рафаиловна

**Влияние профессионального «выгорания» педагога на личностные
характеристики и успешность учебной деятельности младшего
школьника**

19.00.07 - педагогическая психология

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Научный руководитель
доктор психологических наук,
профессор А. А. Баранов

Ижевск - 2006

	стр.
Введение	4
Глава I. Синдром профессионального «выгорания» и метаиндивидуальность педагога	12
1.1. Общие вопросы исследования феномена синдрома профессионального «выгорания» в зарубежной и отечественной психологии	12
1.2. Профессиональное «выгорание» как метаиндивидуальная характеристика педагога	30
Выводы по первой главе	34
Глава II. Профессиональное «выгорание» педагога и личностно- деятельностные характеристики его учеников	36
2.1. Влияние эмоционального истощения «выгоревшего» педагога начальных классов на личностные характеристики и успешность учебной деятельности младших школьников	41 53
2.2. Влияние деперсонализации «выгоревшего» педагога начальных классов на личностные характеристики и успешность учебной деятельности младших школьников	60
2.3. Влияние редукации личных достижений «выгоревшего» педагога начальных классов на личностные характеристики и учебную успешность младших школьников	68
Выводы по второй главе	
Глава 3. Организация эмпирического исследования и методы изучения профессионального «выгорания» педагога,	70

**личностных характеристик и успешности учебной деятельности
младшего школьника**

3.1. Организация и методы исследования	70
3.2. Определение уровня профессионального «выгорания» учителей начальной школы	77
3.3. Влияние уровня профессионального «выгорания» педагога на личностные характеристики и учебную деятельность их учеников	80
3.4. Механизмы влияния педагога средне-высокого уровня профессионального «выгорания» на личностные характеристики и учебную деятельность школьников различных типов	109
3.5. Направления коррекционной работы с различными типами учеников педагогов средне-высокого уровня профессионального «выгорания»	109
3.6. Коррекционная работа с педагогами, подверженными синдрому профессионального «выгорания»	123
Выводы по третьей главе	135
Заключение	138
Библиография	147
Приложения	166

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Изменения в экономической, политической, социальной и культурной сферах, происходящие в последние десятилетия в России, предъявляют все более высокие требования к педагогу, его интеллектуальному профессиональному уровню, раскрытию способностей и дарований. В связи с этим, учебные результаты перестают считаться единственным показателем эффективности его деятельности. Особую значимость представляет обеспечение психологического здоровья учеников, создание условий для их личностного, эмоционального и умственного развития. При реализации принципов личностно-ориентированного обучения, актуальность приобретает изучение факторов, препятствующих гуманизации отношений в диаде «учитель-ученик».

В таких условиях личность учителя как инструмент воздействия на развитие его учеников приобретает большее значение. Имеется достаточно много исследований, посвященных воздействию профессиональной деятельности педагога на различные аспекты личностного развития учащихся (Б.Г. Ананьев, А.А. Баранов, Ю.Б. Гатанов, А.К. Маркова, Л.Н. Митина, А.Я. Никонова, А.О. Прохоров, Р.Х. Шакуров, К. Levin, R. Lippit, K.White). При этом, в данных исследованиях не рассматривается проблема влияния педагога с синдромом профессионального «выгорания» на личностные характеристики и учебную деятельность младших школьников. Исследователи феномена профессионального «выгорания» (В.В. Бойко, Н.Е. Водопьянова, Н.В. Гришина, А.К. Маркова, В.Е. Орел, Т.И. Ронгинская, Т.В. Форманюк, Н.Л. Freudenberger, С. Maslach) изучают, каким образом изменяется личность специалиста, подверженного синдрому профессионального «выгорания».

Установлено **противоречие** между возрастающей интенсивностью труда соционемических профессий, в частности, педагогических, приводящей к развитию профессионального «выгорания» у педагогов и

неизученностью влияния данного синдрома на личностное и деятельностное становление младшего школьника.

Указанное противоречие обусловило постановку **проблемы** исследования, связанную с определением особенностей влияния учителя с синдромом профессионального «выгорания» на личностные характеристики и учебные результаты младших школьников. Это позволило сформулировать тему нашего исследования «Влияние профессионального «выгорания» педагога на личностные характеристики и успешность учебной деятельности младшего школьника».

Актуальность проблемы влияния профессионального «выгорания» педагога на личностные характеристики и учебную деятельность младшего школьника определила цель нашего исследования, выбор его объекта и предмета.

Объект исследования: процесс учебно-воспитательного взаимодействия учителя и младших школьников.

Предмет исследования: механизмы и эффекты влияния синдрома профессионального «выгорания» педагога начальных классов на личностные характеристики и учебную деятельность младших школьников.

Цель исследования заключается в выявлении механизмов и эффектов влияния синдрома профессионального «выгорания» педагога на личностные характеристики и успешность учебной деятельности младшего школьника.

Гипотеза исследования. Педагог с синдромом профессионального «выгорания» обуславливает развитие личностных характеристик и учебной успешности младшего школьника таким образом, что ученики, обучающиеся у учителей средне-высокого уровня профессионального «выгорания», характеризуются большей тревожностью, более низкими показателями самооценки, школьной мотивации и успеваемости по сравнению со школьниками, обучающимися у педагогов низкого уровня профессионального «выгорания».

Цель и гипотеза исследования определили постановку следующих **задач**:

1. Изучить эпистемологическую представленность причин, факторов, условий, механизмов, фаз и уровней развития синдрома профессионального «выгорания» в трудах зарубежных и отечественных психологов и педагогов.

2. Раскрыть механизмы влияния эмоционального истощения, деперсонализации и редукции профессиональных достижений учителя на его учеников.

3. Определить пути воздействия педагога с синдромом профессионального «выгорания» на личностные характеристики и успешность учебной деятельности его учеников.

4. Выявить типы учеников, обучающихся у педагогов средне-высокого уровня профессионального «выгорания».

5. Разработать психокоррекционную программу для учителей начальных классов, подверженных синдрому профессионального «выгорания» в зависимости от стадии и выраженности симптомов.

6. Определить пути психолого-педагогической поддержки школьников различных типов, обучающихся у педагогов средне-высокого уровня профессионального «выгорания».

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы использовались следующие **методы исследования**:

1. Для решения поставленных задач использовались теоретические методы исследования: анализ, синтез, структурирование, типологизация.

2. Эмпирические методы: психодиагностические методики - опросник МВІ; тест школьной тревожности Филлипса; диагностика школьной мотивации учащихся начальных классов (В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов, Н.П. Фетискин); субъективное шкалирование по типу методики исследования самооценки Дембо — Рубинштейн.

3. Методы описательной и непараметрической статистики, факторный и кластерный, дисперсионный анализ с использованием

программы SPSS 10.0 for Windows.

Теоретическую основу исследования составили: труды Н.Л. Фреунденбергер, С. Maslach о синдроме эмоционального «выгорания» и сопутствующих ему психологических процессах; теория Б.Г. Ананьева о комплексном изучении человека, о единстве и взаимосвязи свойств человека как личности и как субъекта деятельности, в структуре которых функционируют природные свойства человека как индивида; труды В.С. Мерлина, Б.А. Вяткина об интегральной индивидуальности человека и ее развитии; концепция А.А. Баранова о стресс-толерантности педагога; идеи Л.Я. Дорфмана о метаиндивидуальном мире; исследования А.Г. Исмагиловой стиля педагогического общения, концепция метаиндивидуального этнического мира В.Ю. Хотинец.

Методологической основой при организации диссертационного исследования явились принципы: системной организации психики человека (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, В.С. Мерлин), детерминизма (С.Л. Рубинштейн), единства сознания и деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн).

Методологические и теоретические основания и поставленные задачи определили последовательность теоретического и эмпирического исследования проблемы, которое проходило в три этапа в период с 2003 по 2006 гг.

На первом этапе (2003 - 2004 гг.) был проведен теоретический анализ содержания феномена профессионального «выгорания», характерного для ряда социальных профессий, определены его неотъемлемые составляющие (атрибуты). Осуществлен анализ основных факторов развития «выгорания».

На втором этапе (2004 - 2005 гг.) было проведено эмпирическое исследование. На базе средних общеобразовательных школ г. Ижевска и г. Сарапула проведено исследование синдрома профессионального «выгорания» среди педагогов начальных классов (3-4 параллель) и особенности влияния педагогов с синдромом профессионального «выгорания» на их учеников.

Проведено исследование особенности влияния педагогов с различным уровнем профессионального «выгорания» на личностные характеристики и учебную деятельность их учеников.

На третьем этапе (2006 г.) был проведен анализ и обобщение полученных результатов, сформулированы выводы, разработаны практические рекомендации, оформился текст диссертации.

Базой исследования явились МОУ СОШ № 11, № 27, № 48, № 28, № 58, № 66, № 67, № 68, № 93 г. Ижевска, МОУ СОШ № 7, № 15, № 12 г. Сарапула, МОУ Сигаевская СОШ, МОУ для детей дошкольного и младшего школьного возраста начальная школа - детский сад «Родничок» Сарапульского района Удмуртской Республики. Общая выборка испытуемых составила 45 педагогов и 1080 учеников начальной школы. Исследование проводилось в период с 2002 по 2006 гг.

Научная новизна заключается в:

- выявлении механизмов влияния компонентов профессионального «выгорания» учителя на его учеников;
- определении механизмов изменений личностных и поведенческих характеристик младших школьников, обучающихся у педагогов с синдромом профессионального «выгорания»;
- разработке типологии личностных и поведенческих характеристик учеников («тревожно-неуверенный», «социально-дезадаптированный», «осторожный»), обучающихся у педагогов средне-высокого уровня профессионального «выгорания»;
- обосновании психолого-педагогических средств превенции и коррекции развития синдрома профессионального «выгорания» учителя.

Теоретическая значимость диссертационного исследования состоит в конкретизации общетеоретических представлений об особенностях влияния педагогов начальной школы на личностные характеристики и успешность учебной деятельности младших школьников на примере специалистов, подверженных синдрому профессионального «выгорания».

Вскрыты механизмы влияния компонентов синдрома профессионального «выгорания» педагога на личностные характеристики и успешность учебной деятельности младшего школьника.

Определены механизмы формирования «тревожно - неуверенного», «социально - дезадаптированного» и «осторожного» типов учеников в результате влияния педагога с синдромом профессионального «выгорания».

Практическая значимость исследования.

Разработана психокоррекционная программа, предназначенная для учителей начальных классов, подверженных синдрому профессионального «выгорания» в зависимости от стадии и выраженности симптомов. Определены направления психолого-педагогической поддержки учеников различных типов, обучающихся у педагогов средне-высокого уровня профессионального «выгорания». Материалы исследования используются в лекционном курсе «Возрастная и педагогическая психология» для студентов Удмуртского государственного университета и могут быть полезны в системе подготовки и повышения квалификации учителей начальной школы.

Достоверность результатов исследования обеспечена непротиворечивостью исходных методологических позиций, применением комплекса взаимозаменяющих методов, адекватных объекту, предмету, цели и задачам исследования, репрезентативностью выборки.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Компоненты синдрома профессионального «выгорания» педагога (эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция профессиональных достижений) оказывают неодинаковое влияние на личностные характеристики и успешность учебной деятельности младшего школьника. Эмоциональное истощение педагога приводит к трудностям в развитии эмоционально-волевой и мотивационной сферы личности ученика. Деперсонализация педагога снижает уровень самоотношения младшего школьника. Редукция профессиональных достижений педагога вследствие субъект - объектного взаимодействия с учеником вызывает развитие и

закрепление неуверенности в себе и тревожности как черты характера школьника.

2. Для учеников, обучающихся у педагогов средне-высокого уровня профессионального «выгорания», характерны более низкие показатели самоотношения, школьной мотивации, просоциального поведения, школьной успеваемости и более высокий уровень школьной тревожности по сравнению со сверстниками, обучающимися у педагогов низкого уровня профессионального «выгорания».

3. Типология младших школьников, обучающихся у педагога с синдромом профессионального «выгорания» включает в себя «тревно-неуверенный», «социально-дезадаптированный» и «осторожный» типы.

4. Психокоррекционная программа, предназначенная для учителей начальных классов, включает в себя направления работы с педагогами, достигшими первой, второй и третьей стадий синдрома профессионального «выгорания», а также универсальные упражнения для превенции симптомов данного явления. Программа способствует снижению уровня профессионального «выгорания» за счет актуализации личностных ресурсов и развития поведенческих программ противодействия данному синдрому.

Апробация положений и результатов исследования.

Теоретические и экспериментальные материалы исследования обсуждались на заседаниях кафедры психологии развития и дифференциальной психологии Удмуртского государственного университета, на аспирантских семинарах (2003 - 2006). Основные положения и результаты диссертационной работы были представлены на научно-практических конференциях: научно-практическая конференция «Деструктивность человека: феноменология, динамика, коррекция» (Ижевск-Воткинск, 2002, 2003); международная научно-практическая конференция «Зависимость, ответственность, доверие: в поисках субъектности» (Ижевск, 2004); студенческая научно-практическая конференция (Ижевск, 2004, 2005); международная научно-методическая конференция «Инновационные

процессы в сфере образования и проблемы повышения качества подготовки специалистов» (Ижевск, 2005); Вторая научно-практическая конференция «Социальные инициативы и детское движение» (Ижевск, 2005); Российская научно-теоретическая конференция «Коммуникативная природа человека» (Ижевск, 2006).

Разработанная автором психокоррекционная программа, направленная на превенцию и купирование профессионального «выгорания» учителей начальных классов, используется в МОУ СОШ №28, МОУ СОШ №58 г. Ижевска, МОУ Сигаевская СОШ, МОУ для детей дошкольного и младшего школьного возраста начальная школа - детский сад «Родничок» Сарапульского района Удмуртской Республики.

Структура диссертации: работа состоит из введения, трех глав, включающих 10 параграфов, выводов по главам, 11 рисунков, 14 таблиц, заключения, библиографии, включающей 230 наименований, приложения.

ГЛАВА I. СИНДРОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО «ВЫГОРАНИЯ» И МЕТАИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА

1.1. Общие вопросы исследования феномена синдрома профессионального «выгорания» в зарубежной и отечественной психологии

В течение последних трех десятилетий проблема исследования феномена профессионального «выгорания» встала особенно остро. Актуальность этой проблемы обусловлена возрастающими требованиями со стороны общества к личности работников «помогающих» профессий, так как данные профессии обладают огромной социальной важностью. Известно большое количество эмоциогенных факторов, как объективных, так и субъективных, которые оказывают негативное воздействие на труд работников «помогающих» профессий, вызывая сильное эмоциональное напряжение и стресс. Также «помогающие» профессии являются профессиями альтруистического типа, что повышает вероятность возникновения профессионального выгорания.

Профессиональное «выгорание» возникает при несоответствии между требованиями, предъявляемыми к работнику, и его реальными возможностями, когда руководители предъявляют повышенные требования к личности. Если для работника выполнять распоряжения начальника является делом чести, но он объективно не в состоянии это сделать, то возникает стресс, происходит ухудшение качества работы, может произойти разрыв взаимоотношений с коллегами.

Часто синдром вызывается несоответствием между стремлением работников иметь большую степень самостоятельности в своей работе, определять способы и методы достижения тех результатов, за которые они несут ответственность, и жесткой, нерациональной политикой

администрации в организации рабочей активности и контроля над ней. Результат такого тотального контроля - возникновение чувства бесполезности своей деятельности и отсутствие ответственности.

Изучая «выгорание» у профессионалов, психологи выяснили, что данное явление «инфекционно»: те, кто подвержен синдрому эмоционального сгорания, становятся циниками, негативистами и пессимистами; взаимодействуя на работе с другими людьми, которые находятся под воздействием такого же стресса, они могут быстро превратить целую группу в собрание «выгорающих».

Многочисленные эмоциогенные факторы вызывают нарастающее чувство неудовлетворенности, накопление усталости, что ведет к профессиональным кризам, истощению и выгоранию. Результатом этих процессов являются физические симптомы - астенизация, частые головные боли и бессонница. Кроме этого возникают психологические и поведенческие симптомы - чувство скуки, снижение уровня энтузиазма, чувство обиды, неуверенность, раздражительность, неспособность принимать решения. Следствие этого - снижением эффективности профессиональной деятельности. Нарастающее чувство неудовлетворенности профессией, ведет к снижению уровня квалификации и обуславливает развитие процесса профессионального выгорания. Все эти явления зачастую возникают при одних и тех же условиях - при сверхоптимальной мотивации в фрустрирующей ситуации - и приводят к ухудшению или полной дезорганизации деятельности.

Среди многих особенностей и трудностей работников «помогающих» профессий зачастую выделяют ее высокую психическую напряженность. Более того, способность к переживанию и сопереживанию (эмпатии) признается одним из профессионально важных качеств работников «помогающих» профессий. Однако фактически практическая роль эмоций в профессиональной деятельности оценивается порой противоречиво. Во всяком случае, работников «помогающих» профессий не готовят к

возможной эмоциональной перегрузке, не формируют (целенаправленно) соответствующих знаний, умений, личностных качеств, необходимых для минимизации и преодоления эмоциональных трудностей профессии.

Наиболее ярко синдром «выгорания» проявляется в тех случаях, когда коммуникации отягощены эмоциональной насыщенностью или когнитивной сложностью. Вероятность появления проблемы «выгорания» увеличивается по мере возрастания частоты и продолжительности контактов разрушительной или раздражительной природы. Соответствующим образом «выгорание» соотносится с количеством и качеством контактов, которые профессионал имел со своими подчиненными, клиентами, подопечными и т. д.

При синдроме эмоционального «выгорания» у профессионала наступает своеобразное исчезновение или деформация эмоциональных переживаний, которые являются неотъемлемой частью всей нашей жизни [174]. Его симптомы во многом сходны с таковыми при хронической усталости и составляют основной каркас для возможностей последующей профессиональной деформации.

Умение ставить перед собой цели достижения определенного уровня профессионального и личностного совершенствования, нравственная зрелость личности позволяют не только успешно осуществлять профессиональную деятельность, но и избегать состояния «утраты себя», которое может быть вызвано психотравмирующим влиянием профессии. Если работник социальной сферы как личность оказывается не готовым к тем эмоциональным нагрузкам, которые возникают при его профессиональной деятельности, то, под воздействием факторов среды (социальных, экономических и техногенных) в сочетании с его личностными особенностями, у него может развиваться синдром профессионального «выгорания».

Профессиональное «выгорание» – это не тот термин, который стал неожиданно известным. Определение появилось в середине 1970-ых, но

вероятно, это определение имело много предпосылок, включая психиатрическую концепцию о «выгоревших» пациентах. По мнению К. Маслач, профессиональное «выгорание» имеет множество определений. Общий аспект включает физическое, эмоциональное, духовное, интеллектуальное и межличностное истощение [211].

Синдром эмоционального «выгорания», по нашему мнению, не есть дериват действия исключительно внешних (профессиональных, социальных, организационных и других) факторов, их влияние неоспоримо и доказано. Однако рассмотрение синдрома исключительно в профессиональном плане упрощает проблему, переводит ее с психологических позиций на социально - психологические. Мы считаем, что устранение или ослабление внешних факторов стрессогенного характера (изменение функциональной нагрузки, снижение психоэмоционального напряжения работников помогающих профессий, применение специальных «защитающих» техник) является необходимым, но не достаточным условием для разрешения проблемы. Источником синдрома профессионального «выгорания» являются, по нашему предположению, факторы психологического порядка, остальные же - дополнительными, опосредующими.

Понятие «помогающие профессии». Профессии психолога-консультанта, педагога, врача относятся к числу так называемых «помогающих профессий», в которых деятельность специалиста реализуется через построение особых отношений с другими людьми, названных помогающими. «Помогающие» отношения, по утверждению К. Роджерса, это «отношения, в которых, по крайней мере, одна из сторон намеревается способствовать другой стороне в личностном росте, развитии, лучшей жизнедеятельности, формировании зрелости». Это определение охватывает широкий спектр отношений, способствующих развитию: родитель и ребенок, учитель и ученик, врач и пациент, психолог-консультант и клиент. Особенность деятельности работников «помогающих» профессий состоит прежде всего в том, что объектом и результатом труда является личность во

всей целостности - включая физические, интеллектуальные, личностные и духовные качества. Таким образом, своеобразие «помогающих» профессий заключается в том, что сам субъект деятельности является первичным инструментом своей работы, и для построения помогающих отношений оказывается недостаточным использование только методических приемов. «Помогающая» деятельность требует от профессионала личностной вовлеченности, открытости отношениям, умения сопереживать и сочувствовать, а также способности понимать интересы другого человека [4].

По мнению М.М. Рубинштейна, умение «вживаться в чужую психику, даже перевоплощаться..., но не растворяться в ней» является одним из основных профессиональных умений специалиста сферы «человек - человек». В то же время он предупреждал начинающих педагогов, что общество и наука пока не обеспечивают условий для необходимого самообразования и самовоспитания учителя, поэтому в эмоциональном развитии учитель должен продвигаться сам, чтобы выжить и не деградировать как личность [146, с. 146].

В контексте данных рассуждений мы видим, что личность специалиста в сфере «человек- человек» имеет первостепенное значение.

По К. Марксу - «гармонично развитый индивидуум» — это человек, постоянно меняющий свои профессиональные функции, это «суть сменяющие друг друга способы жизнедеятельности», то есть гармоничность понимается как разносторонность в разных видах труда. «При развитой промышленности работник каждые пять лет будет менять свою профессию», — писал К. Маркс.

Самое страшное «ругательство» для К. Маркса — это «профессиональный кретин» (или «профессиональная идиотия»), то есть человек, «хорошо знающий только свою профессию, ограниченный ею и не участвующий в жизни общества»... Другое «ругательство» К. Маркса — «призвание», которое также сильно ограничивает человека, так как закрепляет его за определенной трудовой функцией. «Признавая призвание,

мы вынуждены признать фатальность человеческой жизни, но человек — это творец своей судьбы», — писал К. Маркс.

К. Маркс отмечал, что «главным результатом труда являются не производимые товары, а сам человек в его общественных отношениях»... При капитализме появляется много людей, у которых есть возможность использовать свободное время для своего развития — и в этом прогрессивный смысл капитализма (по сравнению с предшествующими формациями). Но все это происходит за счет эксплуатации других людей (которые свое время тратят на изнурительный труд для обеспечения своего существования). Предполагалось, что при социализме у большинства людей будет время для гармоничного развития — в этом главная «крамола» Маркса...[103]

Э. Фромм рассматривал концепцию К. Маркса с психологической точки зрения. Он выделяет две категории: отчужденный характер и неотчужденный характер. При «отчужденном характере» человек отделяется от своего дела, от своей деятельности, когда деятельность перестает для него быть лично значимой, то есть человек как бы теряет смысл своего труда...Человек просто продает себя на «рынке личностей» (как и у Маркса, человек продает свою рабочую силу). Отчужденный характер — это и есть «рыночная личность», утратившая истинный смысл (смысл для такого человека находится как бы вне труда, например, в зарабатывании денег). Как антитезу «отчужденному характеру», Э. Фромм выделяет «неотчужденный характер», когда человек выполняет значимую для себя деятельность, как бы лично «сливаясь» с ней, но сущность такого человека раскрывается всего лишь через набор «красивых» (хотя и правильных) слов, типа через «ориентация на самого себя», ориентация деятельная, любящая и разумная», когда «любит то, ради чего он трудится, и трудится ради того, что он любит» [176].

В. Франкл рассматривает разные варианты смыслов («три триады смыслов») и выделяет самый главный из них — смысл страдания, но «только

такого страдания, которое меняет человека к лучшему»... Правда, до него еще Ф. Ницше писал, что «место человека в обществе определяется теми страданиями, которые он готов за это вынести»... Таким образом, для профессионального становления специалиста необходимо постоянное самосовершенствование, которое, по мнению В. Франкла и Ф. Ницше предполагает постоянную работу над собой. И хотя В. Франкл и Ф. Ницше, дают примерные ориентиры саморазвития, но предоставляют личности право выбора [175].

Определение синдрома профессионального «выгорания». Феномен профессионального «выгорания» в наиболее общей форме рассматривается как долговременная стрессовая реакция или синдром, возникающий вследствие продолжительных профессиональных стрессов средней интенсивности. В связи с этим синдром «психического выгорания» (в зарубежной литературе он известен под термином «burnout») обозначается рядом авторов понятием «профессиональное выгорание», что позволяет рассматривать это явление в аспекте личной деформации профессионала под влиянием профессиональных стрессов [211].

Первые работы по выгоранию появились в 70-е годы в США. Одним из основоположников идеи выгорания является Х. Фреденбергер, американский психиатр, работавший в альтернативной службе медицинской помощи. Он в 1974 году описал феномен, который наблюдал у себя и своих коллег (истощение, потеря мотиваций и ответственности) и назвал его запоминающейся метафорой — «выгорание». Х. Фреденбергер, что профессиональное выгорание является истощением энергии у профессионалов в сфере социальной помощи, когда они чувствуют себя перегруженными проблемами других людей. Это, как он утверждает, сопровождается циничной установкой: «Зачем беспокоиться? Это не имеет никакого значения». Когда сотрудник выгорает по какой-либо причине, он становится неэффективным в своих целях и действиях [203].

Другой основоположник идеи выгорания, К. Маслач определяет синдром профессионального «выгорания» как «состояние физического, эмоционального и умственного истощения, отмеченного физическим истощением и хронической усталостью, чувства беспомощности и безнадежности, развитием отрицательной самооценки и негативного отношения к работе, жизни и другим людям». К. Маслач подчеркивает, что выгорание - это не потеря творческого потенциала, не реакция на скуку, а скорее «эмоциональное истощение, возникающее на фоне стресса, вызванного межличностным общением»[209].

К. Маслач, С.Е. Джексон и В. Вилмар определяют синдром эмоционального «выгорания» как состояние физического, эмоционального и умственного истощения. Он проявляется в профессиях социальной сферы и включает в себя три составляющие:

1) *эмоциональное истощение*, связанное с чувством эмоционального опустошения и усталости, которое возникает при избыточной рабочей нагрузке, когда эмоциональные ресурсы человека оказываются исчерпанными, и он чувствует себя неспособным адекватно эмоционально реагировать;

2) *деперсонализация* (тенденция развивать негативное отношение к человеку) — отрицательное, циничное либо безразличное восприятие его, защита от подавляющих эмоциональных состояний путем обращения с учеником как с объектом;

3) *редукция профессиональных достижений*, проявляющаяся в переживании некомпетентности и неуспешности своей деятельности [210].

В 10 пересмотре Международной классификации болезней синдром выгорания был описан под рубрикой Z.73.0 как «Выгорание — состояние полного истощения» [227]. Люди с синдромом «выгорания» обычно имеют сочетание психопатологических, психосоматических, соматических симптомов и признаков социальной дисфункции. Наблюдаются хроническая усталость, когнитивная дисфункция (нарушения памяти и внимания),

нарушения сна с трудностями засыпания и ранними пробуждениями, личностные изменения. Возможно развитие тревожного, депрессивного расстройств, зависимостей от психоактивных веществ, суицид. Общими соматическими симптомами являются головная боль, гастроинтестинальные (диарея, синдром раздраженного желудка) и кардиоваскулярные (тахикардия, аритмия, гипертония) нарушения [226].

К. Чернисс определил синдром эмоционального «выгорания» как потерю мотивации в работе в ответ на чрезмерные обязательства, неудовлетворенность, реализующуюся в психологическом уходе и эмоциональном истощении [198].

Синдром эмоционального «выгорания», по описанию Дж. Кори, С. Найсберг-Феннинг, С. Феннинг, Дж. Кейнан, А. Елизир выражается в депрессивном состоянии, чувстве усталости и опустошенности, недостатке энергии и энтузиазма, утрате способностей видеть положительные результаты своего труда, отрицательной установке в отношении работы и жизни вообще [199; 214].

Одним из первых отечественных исследователей, который занялся проблемой «выгорания», является В.В. Бойко. Он пишет, что эмоциональное выгорание приобретает в жизнедеятельности человека. Этим «выгорание» отличается от различных форм эмоциональной ригидности, которая определяется органическими причинами — свойствами нервной системы, степенью подвижности эмоций, психосоматическими нарушениями [38, с. 132].

Эмоциональное выгорание В.В. Бойко определяет как выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций (понижения их энергетики) в ответ на психотравмирующие воздействия.

Для него «выгорание» представляет собой приобретенный стереотип эмоционального, чаще всего профессионального, поведения, отчасти функциональный стереотип, позволяющий человеку дозировать и экономно

расходовать энергетические ресурсы.

Само по себе «выгорание», таким образом, В.В. Бойко считает конструктивным, а дисфункциональными - его следствия, когда «выгорание» отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности и отношениях с партнерами. Тогда же эмоциональное выгорание приводит к профессиональной деформации личности [38, с. 140].

Синдром эмоционального «выгорания» (burn-out) представляет собой состояние эмоционального, психического, физического истощения, развивающегося как результат хронического неразрешенного стресса на рабочем месте. Развитие данного синдрома характерно для альтруистических профессий, где доминирует забота о людях (социальные работники, врачи, медицинские сестры, учителя и др.) [160, с. 3].

По мнению Н.В. Гришиной данный синдром рассматривается как стресс-реакция на продолжительные стрессы межличностных отношений [66, с. 156].

Существует множество теорий развития синдрома эмоционального «выгорания». Ряд исследователей считает основными предпосылками наличие организационных проблем (слишком большая рабочая нагрузка, недостаточная возможность контролировать ситуацию, отсутствие организационной общности, недостаточное моральное и материальное вознаграждение, несправедливость, отсутствие значимости выполняемой работы) [210]. В то же время другие исследователи считают более важными личностные характеристики (низкая самооценка, высокий невротизм, тревожность и др.) [125]. В англоязычной литературе было опубликовано свыше тысячи статей по эмоциональному «сгоранию». Однако исследования носили главным образом описательный и эпизодический характер. Трудности исследования синдрома до 1980-х годов связаны с неопределенностью и многокомпонентностью его описательных характеристик, а также с отсутствием соответствующего измерительного инструментария. В настоящее время исследователи выделяют около 100

симптомов, так или иначе связанных с психическим «выгоранием». В большинстве случаев они носят описательный характер, не подтвержденный эмпирическими исследованиями.

Модели изучения психического «выгорания». Наиболее интенсивно синдром эмоционального «выгорания» (burnout) начал изучаться после публикации работ К. Маслач [213]. Издание в 1986 году опросника «Maslach Burnout Inventory» (МВІ), позволившего стандартизировать проводимые исследования, привело к тому, что изучение проблемы выгорания приобрело на Западе практически массовый характер. В МВІ синдром психического выгорания рассматривается как трехмерная конструкция, включающая в себя: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редуцирование личных достижений.

А. Харт предлагает следующую структуру «выгорания»: Синдром эмоционального «выгорания» включает в себя:

- деморализацию;
- деперсонализацию (обезличенное отношение к самому себе и окружающим); отстраненность (уход от проблем);
- дистанцирование (избегание социальных и личных контактов);
- пораженческие настроения [202].

В модели немецких исследователей Н. Ензманн и К. Клейбер выделяются три вида истощения: деморализация, истощение и потеря мотивации [200]. Взаимовлияние факторов определяет динамику развития процесса «выгорания». Авторы динамической фазовой модели «burnout» - Р.Т. Голембиевский и Р.Ф. Голембиевский, выделяют три степени и восемь фаз «выгорания», отличающиеся взаимоотношением показателей по всем трем факторам (под значениями показателей понимается оценка баллов, набранных по субшкалам опросника «МВІ», относительно среднестатистических величин). Предложенная модель позволяет выделить среднюю степень «выгорания», при которой наблюдаются высокие показатели эмоционального истощения, и представляет собой переходный

уровень. До этой стадии «выгорания» эмоционально-энергетический «запас» противодействует нарастающей деперсонализации и редукации личных достижений [201].

Японские исследователи считают, что для определения выгорания к трехфакторной модели К. Маслач следует добавить четвертый фактор «Involvement» (зависимость, вовлеченность), который характеризуется головными болями, нарушением сна, раздражительностью и др., а также наличием химических зависимостей (алкоголизм, табакокурение). Большинство специалистов признает необходимость учета именно трех составляющих для определения наличия и степени «выгорания». При этом вклад каждого из факторов различен (например, исключение фактора «персональные достижения» сближает синдром выгорания с депрессией).

По мнению Д.В. Дирендонка, В.Б. Шауфели, синдром профессионального «выгорания» включает в себя два фактора:

- эмоциональное истощение — «аффективный» фактор, относится к сфере жалоб на плохое физическое самочувствие, нервное напряжение;
- деперсонализация — «установочный» фактор, проявляется в изменении отношений к пациентам или к себе [200].

А. Пинес, Е. Аронсон рассматривают синдром «выгорания» как одномерной конструкт, это явление рассматривается как состояние физического и психологического истощения, вызванного длительным пребыванием в эмоционально перегруженных ситуациях [218]

А. Широм считает «выгорание» комбинацией физического, эмоционального и когнитивного истощения или утомления, при этом главным фактором является эмоциональное истощение. Дополнительные компоненты «burnout» являются следствием поведения (купирования стресса), ведущего к деперсонализации или собственно когнитивно-эмоционального выгорания, которое выражается в редуцировании персональных достижений [223]. В противоположность двум предыдущим

подходам, авторы одномерного подхода не ограничивают «выгорание» определенными группами специалистов.

Факторы, способствующие развитию синдрома эмоционального «выгорания». Установлено, что одним из факторов синдрома «выгорания» является продолжительность стрессовой ситуации, ее хронический характер. На развитие хронического стресса у представителей коммуникативных профессий влияют:

- ограничение свободы действий и использования имеющегося потенциала;

- монотонность работы;

- высокая степень неопределенности в оценке выполняемой работы;

- неудовлетворенность социальным статусом. Профессиональное «выгорание» сотрудников может быть обусловлено структурно-организационными особенностями предприятия; характером самой деятельности; личностными особенностями работников, а также характером их межличностных взаимодействий. В качестве основных характеристик синдрома «выгорания» отмечают:

- неадекватный уровень требований к специалисту;

- недостаточные индивидуальные адаптивные способности к этим требованиям (сниженные ресурсы личности);

- дефицит внешней поддержки;

- ситуационные ограничения, влияющие на профессиональную адаптацию;

- заниженность профессиональной самооценки;

- эмоциональное истощение, приводящее к снижению профессиональной продуктивности;

- деперсонализация (обезличенность и стремление формализовать работу) [228].

Симптомы синдрома профессионального выгорания. К. Маслач рассматривала следующие симптомы «выгорания».

1. Уменьшение жизненной энергии. Для «выгоревшего» человека все труднее поддерживать прежний уровень трудоспособности.
2. Чувство неверного выбора профессии;
3. Редукция личных достижений и уменьшение удовлетворения от проделанной работы;
4. Ощущение беспомощности и неспособность видеть выход;
5. Цинизм и негативизм, касающийся самого себя, окружающих, рабочей обстановки и мир в целом [209].

Г.С. Абрамова, Ю.А. Юдчиц выделяли следующие симптомы профессионального «выгорания». Это утомление и истощение после активной профессиональной деятельности, психосоматические проблемы типа колебаний артериального давления, головных болей, симптомов со стороны пищеварительной и сердечно-сосудистой систем, бессонницы. Другим характерным признаком, по мнению Г.С. Абрамовой и Ю.А. Юдчиц, является возникновение негативного отношения к пациентам (дегуманизация) и отрицательная настроенность к выполняемой деятельности. В последнем случае у врача исчезает тяга к совершенствованию в своей профессии, появляются тенденции к «принятию готовых форм знания», действию по шаблону с сужением репертуара рабочих действий, ригидность мыслительных операций. Недостаток чувства профессионального мастерства приводит к недовольству собой и комплексу вины с тревожными состояниями, пессимистической настроенностью и депрессией, что часто проецируется вовне в виде агрессивных проявлений типа гнева и раздражительности по отношению к коллегам и пациентам [2, с. 132].

Стадии развития синдрома профессионального «выгорания». Большинство исследователей акцентируют внимание на фазах синдрома эмоционального сгорания, которые рассматриваются с позиций стресса Г. Селье: в первой фазе напряжения доминируют симптомы «переживания психотравмирующих ситуаций», «неудовлетворенности собой»,

«загнанности в клетку», «тревоги и депрессии»; во второй фазе сопротивления - симптомы «неадекватного эмоционального реагирования», «эмоционально-нравственной дезориентации», «расширения сферы экономии эмоций», «редукции профессиональных обязанностей»; в третьей фазе истощения - симптомы «эмоционального дефицита», «эмоциональной отстраненности», «психосоматических и психовегетативных нарушений».

Первая стадия - на уровне выполнения функций, произвольного поведения: забывание каких-то моментов, говоря бытовым языком, провалы в памяти (например, внесена нужная запись или нет в документацию, задан ли планируемый вопрос, какой получен ответ), сбои в выполнении каких-либо двигательных действий и т.д. Обычно на эти первоначальные симптомы мало кто обращает внимание, называя это в шутку «девичьей памятью» или «склерозом». В зависимости от характера деятельности, величины нервно-психических нагрузок и личностных особенностей специалиста первая стадия может формироваться в течение трех–пяти лет.

На *второй стадии* наблюдается снижение интереса к работе, потребности в общении (в том числе и дома, с друзьями): «не хочется видеть» тех, с кем специалист общается по роду деятельности (школьников, больных, клиентов), «в четверг ощущение, что уже пятница», «неделя длится нескончаемо», нарастание апатии к концу недели, появление устойчивых соматических симптомов (нет сил, энергии, особенно к концу недели, головные боли по вечерам; «мертвый сон, без сновидений», увеличение числа простудных заболеваний); повышенная раздражительность, человек «заводится», как говорят, с пол-оборота, хотя раньше подобного он за собой не замечал. Время формирования данной стадии в среднем от пяти до пятнадцати лет.

Третья стадия - собственно личностное выгорание. Характерна полная потеря интереса к работе и жизни вообще, эмоциональное безразличие, отупение, ощущение постоянного отсутствия сил. Человек стремится к уединению. На этой стадии ему гораздо приятнее общаться с животными и

природой, чем с людьми. Стадия может формироваться от десяти до двадцати лет.

Производственный стресс и синдром «выгорания». Профессиональная деятельность педагогов является одним из наиболее напряженных (в психологическом плане) видов деятельности и входит в группу профессий с большим присутствием стресс-факторов.

Стрессогенный характер учительской деятельности и необходимость развития стрессоустойчивости у педагога отмечают в своих работах А.А. Баранов, Б.Х. Варданян, Г.Г. Заремба, П.Б. Зильберман, Н.В. Кузьмина, Я. Рейковский, Л.В. Смолова, С.В. Субботин [17, 92, 93, 164 и др.].

Профессиональный труд учителя отличается большой эмоциональной загруженностью. Ф.Н. Гоноблин, Н.В. Кузьмина, В.В. Бойко выделяют следующие стресс-факторы, влияющие на эмоциональные состояния учителя [38, 61, 92]:

- хроническая напряженная психоэмоциональная деятельность, которая связана с интенсивным общением, когда постоянно приходится ставить и решать проблемы, внимательно воспринимать, усиленно запоминать и быстро интерпретировать визуальную, звуковую и письменную информацию;

- дестабилизирующая организация деятельности, когда наблюдается нечеткая организация и планирование труда, недостаток образования, плохо структурированная и расплывчатая информация, завышенные нормы контингента, с которым связана профессиональная деятельность;

- повышенная ответственность за исполняемые функции и операции, т.е. работа в режиме жесткого внешнего и внутреннего контроля;

- неблагоприятная психологическая атмосфера профессиональной деятельности, отличающаяся конфликтностью по вертикали, в системе «руководитель - подчиненный», и по горизонтали, в системе «коллега - коллега»;

- психологически трудный контингент, с которым имеет дело

профессионал в среде общения (дети с аномалиями характера, нервной системы, задержками психического развития).

Теоретический анализ научной литературы показывает, что учительский труд представляет собой процесс пребывания в состоянии хронического напряжения, что связано с существенным количеством стресс-факторов, сопровождающих учительский труд.

Несмотря на сходство эмоционального «выгорания» и стресса, между двумя феноменами существуют различия.

А. Харт выделял следующие различия:

- Выгорание - защита, характеризующаяся уходом от проблем.
- Стресс характеризуется повышенной ответственностью.
- Для «выгорания» характерно притупление эмоций.
- При стрессе развивается повышенная реактивность.
- При «выгорании» первичным является нарушение эмоциональной сферы.
- Для стресса в первую очередь характерны физические нарушения.
- Эмоциональное истощение синдрома «выгорания» влияет на мотивацию и потребности личности.
- Истощение, возникающее при стрессе, воздействует на физическую энергию человека.
- «Выгорание» вызывает деморализацию.
- Стресс вызывает дезинтеграцию.
- «Выгорание» лучше всего может быть понято как потеря идеалов и надежды.
- Напряжение может лучше всего быть понято как потеря ресурсов и жизненной энергии.
- Причиной депрессивных симптомов «выгорания» является уныние. Уныние вызвано потерей идеалов и надежды.

- Депрессивные симптомы, возникающие при стрессе, вызваны потребностью человека защитить себя и сохранить энергию.
- При «выгорании» возникает ощущение беспомощности и безнадежности.
- Стресс вызывает ощущение безотлагательности и гиперактивности.
- Выгорание способствует развитию параноидальных расстройств, деперсонализации и отстраненности.
- При стрессе появляются различные фобии, паника и напряжение.
- При «выгорании» теряется вкус к жизни. Вы можете прожить долгую жизнь, но она может показаться Вам малоценной.
- Стресс может убить Вас преждевременно, и у Вас не будет достаточно времени для того, чтобы закончить то, что Вы начали [201].

Таким образом, мы рассмотрели проблему профессионального «выгорания» в контексте стрессоустойчивости педагогов. Были выделены стресс-факторы, влияющие на эмоциональные состояния учителя. Также были определены корреляционные связи между производственными стресс-факторами и симптомами «выгорания», и дифференциальная диагностика между «выгоранием» и стрессом.

На основании проведенного исследования теоретических источников о феномене профессионального «выгорания» можно сделать следующие выводы.

Диапазон признаков и детерминант профессионального «выгорания», а также негативных деструктивных проявлений личности разнообразен и широк. Существуют различные позиции исследователей, которые оказывают влияние на выбор тех или иных признаков, показателей профессионального «выгорания».

На формирование и развитие профессионального «выгорания» специалистов сферы «человек-человек» оказывают влияние многочисленные негативные факторы.

Анализ литературы также показал, что в настоящее время нет единого взгляда на структуру синдрома «burnout», но, несмотря на различия в подходах к его изучению, можно заключить, что данный синдром представляет собой эмоциональное истощение, возникающее на фоне стресса, вызванного межличностным общением [211]. Последствия «выгорания» могут проявляться как в психосоматических нарушениях, так и в сугубо психологических (когнитивных, эмоциональных, мотивационных) изменениях личности. Большинство авторов склоняются к мнению, что синдром «выгорания» наиболее характерен для представителей коммуникативных профессий, то есть профессий системы «человек-человек».

1.2. Профессиональное «выгорание» как метаиндивидуальная характеристика педагога

Термин и понятие «метаиндивидуальность» (от греческого «meta» - «сверх, после») обязаны своим рождением двум отечественным психологам - В.С. Мерлину и А.В. Петровскому.

В.С. Мерлин рассматривал проблему метаиндивидуального мира в контексте теории интегральной индивидуальности [109].

Теория интегрального исследования индивидуальности (или интегральной индивидуальности) сначала возникла в русле дифференциальной психофизиологии [108], затем приняла фактически междисциплинарный характер в области наук о человеке [109]. В основу ее положены определенные принципы системности. Не одна система (по типу русских матрешек), а иерархическая совокупность не входящих друг в друга, относительно автономно сосуществующих разноуровневых подсистем, причем полиморфно связанных между собой, образует интегральную

индивидуальность. Иерархический способ организации и многоуровневость, единство процессов интеграции и дифференциации, телеологический и каузальный типы детерминации, гибкость много-многозначных и жесткость однозначных связей между индивидуальными свойствами - таковы главные особенности устройства интегральной индивидуальности как большой системы.

Если рассматривать интегральную индивидуальность человека как самостоятельную систему с имманентно присущей ей самостью, то это будет одна ее сторона - интраиндивидуальная, которая не может быть выведена из особенностей ее восприятия или отношения к ней других людей. Но когда встает вопрос об отношении окружающих людей к данной индивидуальности или, наоборот, о вкладе индивидуальности в жизнь других людей, обнаруживается еще одна сторона индивидуальности - ее метаиндивидуальный уровень [74].

Метаиндивидуальность рассматривается В.С. Мерлиным как некоторое продолжение либо альтернатива интраиндивидуальности, обозначающая неповторимое взаимосочетание биохимических, соматических, нейродинамических, психодинамических, личностных и социально-психологических свойств человека как субъекта жизнедеятельности. Вокруг каждого человека в конкретной социальной группе создается особая психологическая атмосфера, проявляющаяся, с одной стороны, в субъективном отклике группы на индивидуальность, а с другой — в том влиянии, которое индивидуальность оказывает на сознание и деятельность окружающих людей. Отмечая эти две стороны метаиндивидуальности, В.С. Мерлин рассматривал, прежде всего, первую, определяя метаиндивидуальность как «психологическую характеристику отношений окружающих людей к данной конкретной индивидуальности». Метаиндивидуальность в этом смысле проявляется и в аналитической форме (разного рода оценки, суждения, независимые характеристики), и в синтетической (разные индивидуально-личностные статусы: эмоционально-

личностный, социометрический, ценностно-ориентационный, референтометрический) [75].

По мнению Б.А. Вяткина, под метаиндивидуальностью следует понимать также те вклады, которые производит индивидуальность данного человека в других людей, осуществляя реальные изменения в их личности, сознании и поведении [55].

В контексте нашего исследования нам необходимо выяснить то влияние, которое оказывает личность педагога на сознание и деятельность учащихся. Каким образом педагог с синдромом профессионального «выгорания» оказывает влияние на личностные характеристики и успешность учебной деятельности ученика. Этому понятию соответствует термин метахарактеристика.

Б.А. Вяткин определял метахарактеристику как обязательно многоуровневое, интегральное образование, представленное в социальном мире и воплощенное в других субъектах социальной действительности [55]. При этом у метахарактеристики есть внутренние критерии - интегрированный, многоуровневый, многокомпонентный характер и внешние критерии - профессиональная значимость, наличие механизма влияния - симпатия, власть, референтность. По мнению Б.А. Вяткина, существуют следующие метаиндивидуальные характеристики учителей начальных классов: устойчивость к психическому стрессу; конфликтность; общая активность; общая культура; индивидуальный стиль педагогического общения.

На наш взгляд, подверженность синдрому профессионального «выгорания» является метаиндивидуальной характеристикой учителя.

Рассмотрим критерии метаиндивидуальных характеристик и их соответствие подверженности синдрому профессионального «выгорания» учителя начальных классов. Метаиндивидуальные характеристики учителей начальной школы, по мнению Б. А. Вяткина, должны отвечать ряду критериев:

– Быть профессионально значимой в работе учителя, т.е. проявляться в разнообразном спектре педагогических реалий либо как перцептивная, либо как способная воздействовать, либо демонстрирующая умение владеть собой и т.д. На наш взгляд, педагог с синдромом профессионального выгорания не способен к дальнейшему профессиональному росту. «Выгоревший» специалист не способен справиться с психологическими проблемами и нормативными кризисами, возникающими в процессе профессионального развития, что свидетельствует о личностно-профессиональной деформации специалистов [38, 87, 173]. Поэтому синдром профессионального «выгорания» оказывает существенное влияние на профессиональную деятельность учителя.

– Существенно влиять на процессы взаимодействия учителя и ученика — либо количественно (например, сужая или расширяя круг общения), либо качественно (значительно видоизменяя его). Одним из компонентов профессионального «выгорания» является деперсонализация. По мнению К. Маслач, С. Е. Джексон, В. Вилмар - деперсонализация (тенденция развивать негативное отношение к человеку) - это отрицательное, циничное либо безразличное восприятие его, защита от подавляющих эмоциональных состояний путем обращения с учеником как с объектом [208]. Таким образом, мы видим, что для «выгоревшего» педагога характерно превалирование негативных оценок в восприятии своих учеников, то есть качественные изменения взаимоотношений ученика и учителя. Помимо этого, происходят количественные изменения взаимодействия учителя и ученика. По мнению В.В. Бойко, «выгоревший» специалист стремится облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат [38].

– Иметь интегративный характер, т.е. в ее формировании и функционировании должны участвовать достаточно широкие пласты индивидуальности. Так, например, Н.В. Гришина считает, что «выгорание» - плата не за сочувствие людям, а за свои нереализованные жизненные

ожидания [66]. Лица с высокой степенью выгорания имеют негативные переживания, связанные с утратой ощущения смысла своей профессиональной деятельности. Например, «отчаяние из-за отсутствия результата», «работа впустую», равнодушие и непонимание окружающих приводят к обесцениванию усилий и потере веры в смысл жизни. Возникновение подобных переживаний бессмысленности и бессмысленности начинает определять общую жизненную ситуацию человека, вызывая в особо тяжелых случаях экзистенциальный невроз [66, 45].

Таким образом, учитель начальной школы с синдромом профессионального «выгорания» будет оказывать влияние на развитие личностных характеристик ученика. Так как ведущей деятельностью школьника, обучающегося в начальной школе, является учебная (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин), то влияние «выгоревшего» учителя будет распространяться на эту сферу деятельности ученика.

В результате проведенного анализа метаиндивидуальных характеристик учителей начальных классов можно сделать вывод о том, подверженность синдрому профессионального «выгорания» является метаиндивидуальной характеристикой учителя. Данная подверженность существенно влияет на процессы взаимодействия учителя и ученика и негативно воздействует на профессиональную деятельность учителя.

Выводы по первой главе

На основе проведенного нами анализа научно-методической литературы показано:

1. Существует большое число факторов, оказывающих влияние на данный синдром. Эти факторы включают организационные характеристики,

особенности профессиональной деятельности, рабочую ситуацию, коммуникации, личностные характеристики и др. Исследователи полагают, что «выгорание» является результатом сложного взаимодействия всех этих факторов.

2. В результате анализа отечественных и зарубежных исследований было выявлено, что нет единства в понимании природы синдрома профессионального «выгорания», особенно по вопросам детерминации данного феномена. Исходя из анализа различных подходов, мы считаем, что синдром профессионального «выгорания» - это комплекс симптомов, проявляющийся истощением, формированием негативных установок по отношению к другим, развитием негативного отношения к себе, своим профессиональным достижениям. В теоретических и прикладных исследованиях всесторонне рассматривается компонентный состав синдрома психического выгорания, этапность формирования данного феномена, факторы, определяющие его развитие.

3. Таким образом, учитель начальной школы с синдромом профессионального «выгорания» будет оказывать влияние на развитие личностных характеристик ученика. Так как ведущей деятельностью школьника, обучающегося в начальной школе, является учебная (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин), то влияние «выгоревшего» учителя будет распространяться на эту сферу деятельности ученика.

В результате проведенного анализа метаиндивидуальных характеристик учителей начальных классов можно сделать вывод о том, подверженность синдрому профессионального «выгорания» является метаиндивидуальной характеристикой учителя. Данная подверженность существенно влияет на процессы взаимодействия учителя и ученика и негативно воздействует на профессиональную деятельность учителя.

ГЛАВА II. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ «ВЫГОРАНИЕ» ПЕДАГОГА И ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЕГО УЧЕНИКОВ

Метаиндивидуальность, по В.С. Мерлину, включает в себя два аспекта:

Первый аспект - субъективный отклик группы на индивидуальность.

Второй аспект - то влияние, которое индивидуальность оказывает на сознание и деятельность окружающих людей [109].

Межиндивидуальное влияние по А.В. Петровскому, предполагает два варианта воздействия - направленное и ненаправленное. В первом случае субъект, оказывающий влияние, ставит перед собой определенную задачу: добиться желаемого результата от объекта воздействия, например, произвести на него впечатление, принудить сделать что-либо и т. д. В свою очередь, в подобном рода влиянии можно различить две формы: прямое воздействие, когда субъект влияния открыто предъявляет те или иные притязания, и косвенное, когда субъект, стремясь изменить поведение другого, преобразует среду в расчете на получение нужных ему откликов (от элементарных двигательных реакций до изменения личностных диспозиций другого лица). В обоих случаях влияние и воздействие соотносятся друг с другом как цель и средство, что составляет специфическую черту той категории явлений, которые активно изучаются в западной психологии в связи с проблематикой социальных влияний.

Во втором варианте (ненаправленное воздействие) субъект не стремится вызвать ту или иную реакцию у объекта влияния. Тем не менее эффект воздействия субъекта может быть весьма ощутимым.

В значительной мере проблема ненаправленного влияния, которое можно также назвать иррелевантным, изучается в связи с феноменами фасилитации - изменения эффективности деятельности одного индивида при контакте с другим. При фасилитации влияние одного партнера на другого,

проявляясь в изменении уровня достижений, первоначально принятых субъектом, не связано какими-либо дополнительными моментами активности, не относящимися к достижению поставленной цели. Таким образом, фасилитация, будучи иррелевантной целям влияющего, оказывается релевантной целям объекта влияния [136, с. 48].

Педагог, испытывающий чувства эмоционального истощения, изнеможения, негативно относящийся к своим подопечным, со сложившимся ущербным самовосприятием в профессиональном плане будет отрицательно влиять на того человека, с которым он взаимодействует по ходу своей трудовой деятельности. Его влияние будет неосознаваемым и педагогически нецелесообразным.

Особенно актуальна данная проблема для взаимодействия учителя начального звена общеобразовательной школы и его учеников. Это связано со значимостью оценки учителя у учащихся начальных классов. Именно в этом возрасте происходит актуализация внешних оценок, которые социум делегирует через учителя. По сравнению с представителями других профессий учителя находятся в особой ситуации. Личность учителя - мощный фактор формирования личности ученика. Социальные функции педагога - приобщить подрастающее поколение к культурному наследию, общественному опыту старших поколений. В реальной деятельности педагог наглядно демонстрирует усвоенные им модели поведения, социальные нормы и ценности. Еще К. Д. Ушинский отмечал, что в каждом наставнике «важно не только умение преподавать, а также характер, нравственность и убеждения, потому, что в классах малолетних детей и в народных школах большее влияние оказывает на учеников личность учителя, чем наука, излагаемая здесь в самых элементарных началах» [167]. Педагоги, реализуя себя, наполняют содержанием мир ценностей ребенка в наиболее сензитивный период развития и становления его личности. Для реализации себя как профессионала педагогу необходим подлинный авторитет личности.

Как отмечал Ф.Н. Гоноболин, «авторитетный педагог - это тот, кто имеет в глазах воспитанников ряд признанных достоинств, благодаря которым пользуется большим уважением и оказывает на них сильное влияние» [62, с. 56]. Аналогичное мнение высказывал и Н.Д. Левитов. «Авторитет личности... основан на «силе» личности в каком-либо отношении... Эта сила может иметь различное содержание,— писал он еще в 1946 г.— но во всех случаях характерным для авторитета является то, что «сила» личности того, кто обладает авторитетом, признается другими людьми и что слова и дела того, кто считается авторитетом, воспринимаются как критерий правильности суждений и поступков, уважаются тем, кто признает этот авторитет, являются образцом для подражания, для следования авторитету» [94, с. 32].

Основную задачу, стоящую перед психологами в деле изучения авторитета учителя, большинство отечественных исследователей видели в необходимости проанализировать «психологическую структуру», черты личности педагога, являющиеся основой его авторитета, условия и закономерности формирования этих черт, взаимосвязь их с другими чертами личности учителя-воспитателя».

Несколько иначе ставил проблему авторитета и авторитетного поведения А.С. Макаренко: «Если человек должен отвечать за свое дело и отвечает, то вот его авторитет. На этой базе он и должен строить свое поведение достаточно авторитетно» [99, с. 368]. Иными словами, в этом случае внимание концентрируется на реальной деятельности учителя и его общении с учащимися как на единственно возможном контексте и необходимом условии формирования системы авторитетных отношений и собственно авторитета педагога - свойства, возникающего и развивающегося только в процессе групповой деятельности. В работах большинства отечественных исследователей также отмечается, что авторитетному учителю как бы изначально авансируется успех, и, по справедливому замечанию Н.Д. Левитова, подобный успех, когда речь идет о такой

личности, ожидается и предвидится [94, с. 33]. При этом, авторитет того или иного лица может признаваться не только в той области, в которой он был изначально завоеван. Вполне возможен процесс своеобразной иррадиации авторитета, перенос его на те сферы жизнедеятельности группы, где право данного лица на авторитетное влияние еще не проверялось. В сущности, подобное явление по своей природе близко к эффекту «ореола». В.С. Мухина указывала, что учитель становится для ребенка фигурой, определяющей его психологическое состояние не только в классе, на уровне и в общении с одноклассниками, его влияние простирается и на отношения в семье (115, с. 255).

С.В. Субботин указывал на то, что для ученика начальных классов при оценивании учителя характерны следующие особенности: недифференцированность, малый объем характеристик деятельности и личности, фиксирование особенностей поведения учителя, недостаточное внимание особенностям личности, «эффект ореола», низкая критичность [164, с.32].

Рассмотрим особенности влияния педагога начальных классов на его учеников. Особенности оценивания учеником своего учителя приведет к тому, что школьник будет копировать поведение своего наставника. Стереотипы поведения и реагирования (в том числе и эмоционального) учителя будут являться образцом для его учеников. Данные стереотипы будут влиять на развитие личностных характеристик ученика. Конечно у ребенка, по определению, не может развиваться профессиональное «выгорание» в результате взаимодействия с учителем, так как он является развивающейся личностью, у которого нет профессиональной деятельности. Но у него будут происходить трансформации, сходные с теми изменениями, которые возникают у «выгоревшего» учителя.

Синдром профессионального «выгорания» представляет собой трехмерный конструкт, включающий в себя эмоциональное истощение, деперсонализацию и редуцирование личных достижений.

Рассмотрим механизмы влияния компонентов синдрома эмоционального «выгорания» на личность ученика. Для этого более подробно рассмотрим понятие «психологический механизм».

Л.И. Анцыферова увязывает изучение психологических механизмов с исследованием динамики психической жизни. Автор отмечает, что «психологические механизмы выступают как способы преобразования, организации личности лишь потому, что они являются механизмами реальных или мысленных преобразований, взаимоотношений индивида с обществом, с миром в целом» [15, с. 8].

Значительный вклад в современную психологическую науку и, в частности, в раскрытие сущности понятия «психологический механизм» внес В.Г. Леонтьев, который рассматривает его как систему психофизиологических, психических и социальных предпосылок целенаправленного и комплексного побуждения человека к определенному поведению и деятельности [95, с. 173].

В контексте нашего исследования нам близка точка зрения В.В. Собольникова, который рассматривает психологический механизм как систему психических и социальных предпосылок, условий, которые обеспечивают направленность человеческого поведения на развитие [162].

Таким образом, можно говорить о том, что психологический механизм раскрывает сущность явления. «Вскрыть механизм чего-либо - это значит проникнуть в его внутреннее устройство, уяснить взаимосвязь и взаимозависимость частей или элементов целого и через это понять и объяснить сущность предмета (процесса), его необходимый закономерный ход и его неизбежное возникновение из тех или иных условий» [39, с. 13].

Поэтому вскрытие механизмов влияния компонентов синдрома профессионального «выгорания» позволит выявить изменения в личностных характеристиках и учебной деятельности младших школьников.

2.1. Влияние эмоционального истощения «выгоревшего» педагога начальных классов на личностные характеристики и успешность учебной деятельности младших школьников

Эмоциональное истощение рассматривается как основная составляющая «профессионального выгорания». Оно проявляется в переживаниях сниженного эмоционального фона, равнодушии или в эмоциональном перенасыщении. Для «выгоревшего» человека характерна эмоциональная изоляция и повышенная тревожность [168, с. 270].

Эмоциональный аспект является ведущим в развитии синдрома профессионального «выгорания». Поэтому рассмотрим особенности эмоционального воздействия учителя на ученика в учебном процессе. Механизм влияния «эмоционального истощения» учителя на его учеников представлен на рис. 1.

Эмоциональная оценка у учащихся изучаемого предмета связана прежде всего с личностью учителя, который является центральной фигурой учебно-воспитательного процесса. Когда доброта, чуткость, человеческая непосредственность и справедливость учителя сочетаются с его эрудицией, артистизмом, умением организовывать познавательный интерес – это дает особый эффект и формирует у учащихся положительную эмоциональную оценку учителя.

Именно учитель в процессе взаимодействия с учащимися устанавливает характер их взаимоотношений в учебно-воспитательном процессе. В атмосфере любви, доброжелательности, доверия, уважения учащиеся становятся более открытыми для педагогических воздействий. Проявления внимания, доброжелательного отношения учителя пробуждает у учащихся радость, признательность, способствует установлению душевного контакта, улучшению взаимоотношений между учителем и учащимся [93, с. 22].

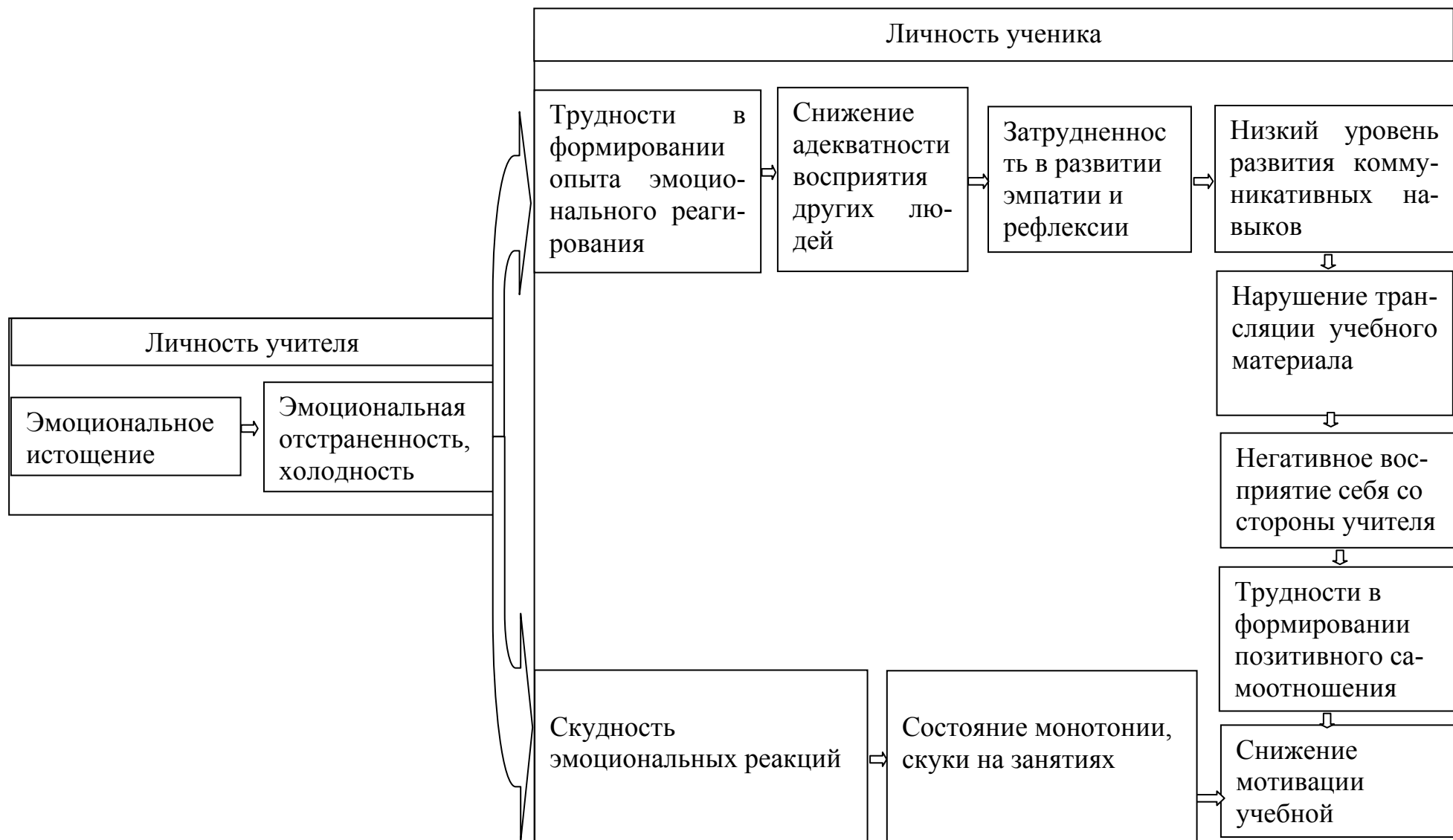


Рис. 1. Механизм влияния «эмоционального истощения» учителя на его учеников

Эмоциональная выразительность учителя также выступает важным фактором эмоционального воздействия. Наиболее ощутим общий эмоциональный тон учителя, расположение его к учащимся, его коммуникативная культура. Эмоциональная выразительность достигается за счет интонационных средств, экспрессивности учителя, эмоциональной окраски речи. Эмоциональность учителя помогает учащемуся глубже понять изучаемый материал, ярче и полнее воссоздать описываемые учителем события. Учебные знания, сообщаемые учителем в сочетании с эмоциональной поддержкой, характеризуются более высоким уровнем восприятия, усвоения, сохранения и последующего продуктивного оперирования. Расставляемые учителем эмоциональные акценты в процессе изложения учебного материала расширяют и упрочивают показатели его значимости, повышают информационную яркость и формируют к нему положительное отношение.

Глубокая содержательность, новизна изучаемого материала, его увлекательное изложение учителем, разнообразие форм и методов работы, увлечённость самого учителя материалом занятия, живость, эмоциональность изложения - всё это положительно эмоционально оценивается учащимися и одновременно способствует повышению эффективности обучения, оптимизации процесса обучения [93, с. 34].

Успешность коммуникативного взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса является необходимым условием формирования положительной эмоциональной оценки у учащихся, т. к. взаимодействуя с другими участниками учебно-воспитательного процесса, учащиеся удовлетворяют одну из своих самых важных потребностей - потребность в общении. Потребность в общении - это сплав двух разных потребностей: потребности в другом человеке как объекте для сопереживания, для эмоционального контакта, и потребности в самоутверждении личности, в её самореализации. В этом выражается стремление учащихся находиться вместе, переживать радость, искать у других и оказывать самим

эмоциональную поддержку. Удовлетворение или неудовлетворение этой стороны потребности в общении может отзываться возбуждением эмоциональной сферы учащихся.

Коммуникативное взаимодействие - это высокий уровень общения, если оно успешно, то характеризуется теплотой во взаимоотношениях, взаимопониманием, уважительностью, доверительностью, если оно неуспешно, то между участниками учебно-воспитательного процесса возникает отчуждённость, непонимание, неприязнь, отсутствие взаимопомощи.

Успешность коммуникативного взаимодействия в значительной мере определяет эмоциональный тонус учебной работы, вызывает интерес к совместной деятельности, содействует обмену опытом и знаниями, содействует стимуляции любой деятельности.

Коммуникативное взаимодействие в учебно-воспитательном процессе может осуществляться между учеником и учеником (в парах, диадах, триадах), в общегрупповом взаимодействии учеников во всём учебном коллективе (в целом классе), между учителем и учеником.

Учебное взаимодействие должно проявляться в сотрудничестве как форме совместной, направленной на достижение общего результата деятельности. Организационными формами сотрудничества являются деловые, ролевые игры, совместно-распределённая деятельность, работа в триадах, группах. Это укрепляет познавательный интерес, даёт чувство удовлетворения, создаёт положительные эмоции.

В процессе коммуникативного взаимодействия происходит взаимная оценка личностных особенностей взаимодействующих субъектов, значимости предмета взаимодействия, отношения сторон к этому процессу. Для того, чтобы коммуникативное взаимодействие было успешным, оно должно быть эмоционально привлекательным для его участников.

Для организации эффективного педагогического взаимодействия учителю необходимо владеть элементами актёрских и режиссёрских умений,

которые помогут ему в общении с учащимися производить впечатление не только на ум, но и на чувства учащихся, наиболее полно передавать им опыт эмоционального отношения.

Учителю также необходимо вести себя с учащимися так, чтобы у них создавалось ощущение своей значительности для учителя. Чтобы создать такое ощущение, важно в каждом ученике найти какие-либо достоинства, отличие от других, и не только найти, но и сказать ему об этом. Кроме того, учащийся должен чувствовать искренний интерес учителя к нему, к его делам, чувствам, настроению. Необходимо создавать положительную оценку действий учащегося или результатов его деятельности в целом через ободрение, похвалу, а также ситуацию успеха для учащихся в процессе обучения для позитивного эмоционального отношения учащегося к уроку и учителю. [93, с. 36-40].

М.И. Педаяс отмечает, что эмоциональный фактор является важнейшим фактором воздействия и взаимодействия в учебно-воспитательной работе: от него зависит успех эмоционального воздействия, он мобилизует учащихся и активизирует их интеллектуальную и учебную активность [93].

Б. Г. Ананьев, Б.И. Кочубей, Е.В. Кожевникова, Р.С. Рахматуллина, Т.Г. Сырецо, И.М. Юсупов, А.Н. Фоминова, Л.В. Уварова, А.Бинэ, К. Левин, А.Н. Леонтьев, Г. Олпорт, М. Рокич, Д.Н. Узнадзе рассматривали проблему мотивации учебной деятельности [12, 13, 95, 165, 177 и др.]. На основе данных исследований удалось установить, что личность педагога оказывает влияние на формирование мотивации учебной деятельности школьников, а также что оценивающая деятельность учителя оказывает непосредственное влияние на эффективность деятельности учащихся. Т.о. рассмотрение данного фактора позволило утверждать, что эмоциональное воздействие учителя является важнейшим фактором воздействия и взаимодействия в учебно-воспитательной работе, оно способствует мобилизации учащихся и повышению мотивации.

Д.В. Колегов, Н.А. Курдюкова, А.К. Маркова, Т.А. Матис, П.М. Якобсон выделяли ряд факторов, способствующих формированию положительного мотива к учению [100, 101 и др.]. Рассмотрим данные факторы: содержание учебного материала; организация учебной деятельности; оценка; стиль педагогической деятельности учителя. Таким образом, можно говорить о том, что стиль педагогической деятельности учителя и его оценка непосредственным образом влияют на мотивацию ученика.

Особенности воздействия стиля общения педагога с учащимися на их эмоциональный опыт рассматривал А.А. Бодалев. Общение является таким видом взаимодействия людей, в котором участвующие в нем лица своим внешним обликом и поведением оказывают более или менее сильное влияние на притязания и намерения, на состояния и чувства друг друга. Причем, в то время, как одни из них, вступая в контакты с окружающими, благодаря сформировавшейся у них манере общения, без всяких усилий со своей стороны или поддерживают, или просто создают у других людей хорошее настроение, другие - опять же в силу выработавшейся у них манеры общения - вносят в свои взаимоотношения с людьми напряженность и провоцируют развитие у последних отрицательных эмоций.

Часто эти различия в эмоциональных откликах, которые разные люди вызывают у окружающих, являются следствием того, что люди не в одинаковой мере хотят и умеют выбирать для каждого случая наиболее подходящий стиль общения. В то время как одни из них могут проявлять своеобразную гибкость и, учитывая особенности участвующих в общении людей, вносить в свою манеру общения требуемые обстоятельствами коррективы, другие на такие изменения неспособны и в общении с разными категориями лиц обнаруживают один и тот же ставший для них привычным способ поведения. Естественно, что эмоциональные состояния, которые могут вызвать эти люди благодаря присущей им манере общения у тех, с кем они вступают в разнообразные контакты, оказываются также очень

неоднозначными. Люди с негибкой манерой поведения в общении вызывают благоприятную эмоциональную реакцию у других лиц часто случайно, только потому, что выработавшаяся у них манера общения «подошла» к индивидуальным особенностям других участников общения, «совпала» с их требованиями к человеку, когда он выступает перед ними как объект и субъект общения. Зато в массе других случаев, когда ставший типичным для них способ общения разойдется с такими требованиями, эти люди, сами того не ведая, обычно стимулируют появление недовольства у других участников общения и укрепляют и поддерживают у них более или менее долго отрицательные эмоции [31, с. 256-258]. При этом наличие индивидуального стиля деятельности свидетельствует о его приспособлении к объективно заданной структуре профессиональной деятельности [84, с. 212].

Рассмотрение особенностей эмоционального воздействия учителя на учеников показало, что данное влияние способствует развитию положительной эмоциональной оценки у учащихся. Эмоциональный фактор влияет на формирование мотивации учебной деятельности школьников и активизирует их интеллектуальную и учебную активность.

При развитии синдрома профессионального «выгорания» у педагога развиваются следующие изменения в эмоциональной сфере: снижение эмоционального фона, равнодушие или эмоциональное перенасыщение, эмоциональная изоляция, неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, эмоционально-нравственная дезориентация, расширение сферы экономии эмоций.

В.В. Бойко рассматривает эмоциональное «выгорание» как стереотип эмоционального, чаще всего профессионального поведения, вызывающий дисфункциональные последствия, когда «выгорание» отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности и отношениях с партнерами. Такой стереотип поведения влияет на манеру общения «выгоревшего» педагога. Стереотип развивается в результате механизма «эмоционального переноса» — энергетика направляется не только и не

столько вовне, сколько на себя. Для такого педагога характерно неадекватное ограничение диапазона и интенсивности включения эмоций в профессиональное общение. Он стремится исключить эмоции из сферы профессиональной деятельности. «Выгоревшего» учителя почти ничто не волнует, почти ничто у него не вызывает эмоционального отклика: ни позитивные обстоятельства, ни отрицательные. Он как бы углубляет неадекватную реакцию в отношениях с деловым партнером. Нередко у такого специалиста возникает потребность в самооправдании. Не проявляя должного эмоционального отношения к субъекту, он защищает свою стратегию. При этом звучат суждения «это не тот случай, чтобы переживать», «такие люди не заслуживают доброго отношения», «таким нельзя сочувствовать», «почему я должен за всех волноваться». Таким образом, «выгоревший» педагог уже не может эмоционально помочь субъектам своей деятельности. Для него будет характерна эмоциональная отстраненность, холодность [32, с. 132-147].

Для того, чтобы определить, какие изменения в эмоциональной сфере происходят у школьника в результате влияния «выгоревшего» педагога, рассмотрим функции эмоций, их влияние на личностное развитие.

По мнению В.К. Вилюнаса, целостное эмоциональное явление всегда представляет собой единство двух моментов: с одной стороны, некоторого отражаемого содержания, с другой - собственно эмоционального переживания, т. е. той специфической окраски, с которой данное содержание отражается субъектом. Эмоциональные переживания выполняют функцию оценки и побуждения.

Эмоции и чувства выполняют две функции: *сигнальную и регулирующую*.

Сигнальная функция чувств выражается в том, что переживания возникают и изменяются в связи с происходящими изменениями в окружающей среде или в организме человека. Регулирующая функция чувств выражается в том, что стойкие переживания направляют поведение,

поддерживают его, заставляют преодолевать встречающиеся на пути преграды или мешают протеканию деятельности, блокируют ее.

Регулятивные механизмы эмоций могут снимать избыток эмоционального возбуждения или способствовать его нарастанию. Так, например, тоска, отчаяние, горе глубоко потрясают все существо человека: они не только причиняют психическую боль, но вызывают и органические изменения, которые могут приобрести характер болезненных расстройств.

При эмоциях происходят изменения в деятельности органов пищеварения, дыхания, сердечно-сосудистой системы, желез внутренней секреции, скелетной и гладкой мускулатуры и др.

Выразительные движения представляют экспрессивную сторону эмоций и чувств и осуществляют сигнальную функцию. Они дополняют переживания, делают их более яркими и легко доступными восприятию других людей.

Эмоции выступают в роли регуляторов человеческого общения, влияя на выбор партнеров общения и определяя его способы и средства. Эмоции по происхождению представляют собой форму видового опыта: ориентируясь на них, индивид совершает необходимые действия (например, по избеганию опасности, продолжению рода), целесообразность которых остается для него скрытой. Эмоции важны и для приобретения индивидуального опыта. В этом случае эмоции вызываются ситуациями и сигналами, предшествующими прямым вызывающим эмоции воздействиям, что позволяет субъекту заблаговременно к ним подготовиться [44, с. 42-47].

По мнению А.Н. Леонтьева, эмоции выполняют роль внутренних сигналов. Они являются внутренними в том смысле, что сами они не несут информацию о внешних объектах, об их связях и отношениях, о тех объективных ситуациях, в которых протекает деятельность субъекта. Особенность эмоций состоит в том, что они непосредственно отражают отношения между мотивами и реализацией отвечающей этим мотивам деятельности. При этом речь идет не о рефлексии этих отношений, а именно

о непосредственном их отражении, о переживании. Эмоции следуют за актуализацией мотива и до рациональной оценки адекватности деятельности субъекта [95, с. 75-76].

К эмоциональным процессам А.Н. Леонтьев относит широкий класс процессов, внутренней регуляции деятельности. Эту функцию они выполняют, отражая тот смысл, который имеют объекты и ситуации, воздействующие на субъекта, их значения для осуществления его жизни. У человека эмоции порождают переживания удовольствия, неудовольствия, страха, робости и т. п., которые играют роль ориентирующих субъективных сигналов. Простейшие эмоциональные процессы выражаются в органических, двигательных и секреторных изменениях и принадлежат к числу врожденных реакций. Однако в ходе развития эмоции утрачивают свою прямую инстинктивную основу, приобретают сложнообусловленный характер, дифференцируются и образуют многообразные виды так называемых высших эмоциональных процессов; социальных, интеллектуальных и эстетических, которые у человека составляют главное содержание его эмоциональной жизни.

Эмоция, получившая достаточную силу и организованность, приобретает способность оказывать большое влияние на функциональное состояние различных психических механизмов. Организующая функция эмоций проявляется в нескольких различных формах: в форме выразительных движений, в форме эмоциональных действий, в форме высказываний об испытываемых эмоциональных состояниях, в форме определенного отношения к окружающему [95, с. 77-78].

У «выгоревшего» педагога возникает чувство опустошенности, эмоционального перенапряжения и истощенности своих эмоциональных ресурсов. Человек чувствует, что не может отдаваться работе с таким же воодушевлением, желанием, как раньше. Для того, чтобы сохранить себя, «выгоревший» педагог вынужден прибегать к различным механизмам психологической защиты, у него развивается эмоциональная отстраненность,

холодность. У такого педагога будет страдать экспрессивный компонент эмоционального реагирования.

Как ранее было сказано, эмоциональность учителя является важнейшим фактором воздействия и взаимодействия в учебно-воспитательной работе; от нее зависит успех эмоционального воздействия, она мобилизует учащихся, побуждает их к действиям, активизирует их интеллектуальную активность. В процессе общения происходит направленное и ненаправленное личностное взаимовлияние, которое может быть как позитивным, так и негативным, как вербальным, так и невербальным и может осуществляться через внушение, убеждение, заражение и подражание. Эти условия являются предпосылкой возникновения близких или аналогичных психических состояний. Изменение психического состояния учителя приводит к изменению состояний всего класса. Как отмечала В.С. Мухина [115, с. 264], эмоциональная холодность учителя, лишаящая ребенка близости, доверия, быстро дисциплинирует класс, но вызывает у детей психологическое состояние покинутости, незащищенности и тревоги. В результате, ученики «выгоревшего» педагога будут испытывать трудности в формировании опыта эмоционального реагирования. Как отмечал А.А. Бодалев, люди не способные проявить гибкость в общении, часто «стимулируют появление недовольства у других участников общения и укрепляют и поддерживают у них более или менее долго отрицательные эмоции» [31, с. 256]. При общении с «выгоревшим» педагогом ученики будут постоянно испытывать отрицательные эмоции. В результате взаимодействия с таким учителем школьники будут неадекватно воспринимать других людей, так как они не видят перед собой примера эмоциональной гибкости в общении. У учеников, общающихся с «выгоревшим» педагогом будет страдать аффективный компонент общения.

Так как, по мнению Г. М. Андреевой, эмпатия является аффективным «пониманием» другого человека [1], то такой ученик не сможет откликнуться на проблемы других людей и не сможет осознать то, как он будет

восприниматься партнером по общению. Для учеников «выгоревшего» педагога характерно затрудненность в развитии эмпатии и рефлексии, что в свою очередь приведет к низкому уровню развития коммуникативных навыков.

Эмоции являются регулятором познавательной деятельности. Поэтому у детей низкого уровня развития навыков эмоционального реагирования, коммуникативных навыков будет страдать процесс приема и трансляции учебного материала. Соответственно для ученика будет характерно негативное восприятие себя со стороны учителя. Так как ведущей деятельностью у ученика является учебная, то негативное оценивание педагогом ученика приведет к трудностям в формировании позитивного самоотношения.

По мнению Д. Мида, у человека развивается способность реагировать на самого себя, формируется установка на себя, сообразная с отношением к нему окружающих, т.е. индивид воспринимает себя в соответствии с теми характеристиками и ценностями, которые приписывают ему другие. «Человек ценит себя в той мере, в какой его ценят другие; он утрачивает свое достоинство в той мере, в какой испытывает отрицательное и пренебрежительное отношение к себе со стороны окружающих» [228].

Негативное оценивание педагогом результатов работы ученика приведет к снижению мотивации учебной деятельности.

С другой стороны, эмоциональная отстраненность, холодность «выгоревшего» педагога приводит к скудности эмоциональных реакций. Так как эмоции выполняют подкрепляющую функцию, которая в современной психологии называется мотивационным обусловливанием. То соответственно скудность эмоциональных реакций педагога приведет к тому, что воздействие учителя на ученика не будет для школьника значимым и соответственно лишит его побудительных действий и снизит желание осуществлять эту деятельность. Как указывал П. М. Якобсон, характерной особенностью детей младшего школьного возраста является их

впечатлительность, их эмоциональная отзывчивость на все яркое, крупное, красочное. Монотонные, скучные уроки быстро снижают познавательный интерес первоклассника, ведут к появлению отрицательного эмоционального отношения к учению [192, с. 100].

Если педагог не может создать положительный эмоциональный фон на занятиях, то у его подопечных развивается состояние монотонии, скуки. А. Я. Чебыкин показал, что эмоции, которые школьники хотели бы испытывать на занятиях, не совпадают с эмоциями, которые они испытывают реально (вместо увлечения, радости, любопытства часто отмечаются безразличие, скука, боязнь) [82, с. 383]. Говоря о мотивационном обусловливании, В.К. Вилюнас писал: «с психологической стороны, а именно при учете того, что выработка условной связи означает изменение субъективного отношения к условному раздражителю, этот механизм может быть изображен в виде передачи эмоционального (мотивационного) значения... новому содержанию» [43, с. 50].

Таким образом, эмоциональное истощение педагога оказывает негативное воздействие на личностные характеристики и учебную деятельность младшего школьника. Воздействие охватывает эмоционально-волевую и мотивационную сферу личности ученика. У младших школьников возникают затруднения в развитии эмпатии и рефлексии, они характеризуются низким уровнем развития коммуникативных навыков.

2.2. Влияние деперсонализации «выгоревшего» педагога начальных классов на личностные характеристики и успешность учебной деятельности младших школьников

Деперсонализация проявляется в деформации отношений с другими людьми. В одних случаях это может быть повышение зависимости от других. В иных случаях - повышение негативизма, циничности установок и чувств по

отношению к реципиентам: пациентам, клиентам, подчиненным, коллегам и др.

Н.Г. Осухова определяет синдром эмоционального «выгорания» как эмоционально-волевою деформацию специалиста, вызванную особенностями работы [126, с. 36-38].

По мнению К. Маслач, С.Е. Джексон и В. Вилмар - деперсонализация (тенденция развигать негативное отношение к человеку) — отрицательное, циничное либо безразличное восприятие его, защита от подавляющих эмоциональных состояний путем обращения с учеником как с объектом [168]. Таким образом, мы видим, что для «выгоревшего» педагога характерно превалирование негативных оценок в восприятии своих учеников.

Деперсонализация предполагает циничное отношение к труду и объектам своего труда. При деперсонализации возникает чувство отгороженности от мира. Поэтому можно говорить о том, что для «выгоревшего» педагога характерна утрата профессиональных ценностей.

В.В. Бойко отмечает, что для «выгоревшего» педагога характерна слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности. Специалист сферы «человек-человек» не считает для себя необходимым или почему-то не заинтересован проявлять соучастие и сопереживание субъекту своей деятельности. Крайние формы проявляются в безразличии, равнодушии, душевной черствости. Для такого специалиста снижается значимость процесса и результатов своей деятельности [38].

В социальной сфере деперсонализация предполагает бесчувственное, негуманное отношение к клиентам, приходящим для лечения, консультации, получения образования и т.д. Контакты с ними становятся формальными, обезличенными.

Механизм влияния деперсонализации «выгоревшего» учителя на его учеников представлен на рис. 2.

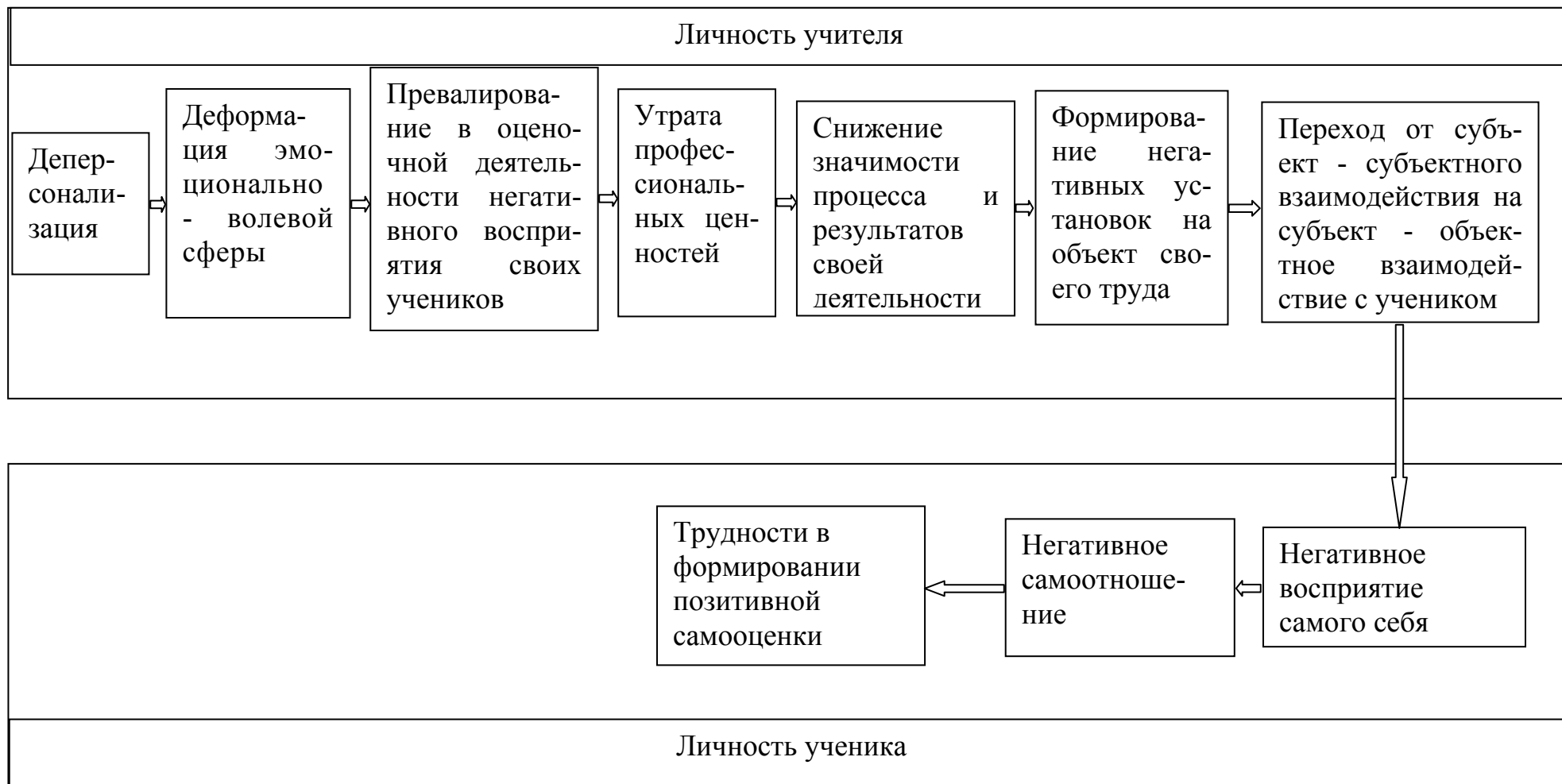


Рис. 2. Механизм влияния деперсонализации «выгоревшего» учителя на его учеников.

«Выгоревший» педагог стремится облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат. Происходит полная или частичная утрата интереса к человеку — субъекту профессионального действия. Он воспринимается как неодушевленный предмет, как объект для манипуляций. Учитель, подверженный синдрому «выгорания», стремится подменить «субъект - субъектное» взаимодействие с учеником на «субъект - объектное».

Для «выгоревшего» педагога характерно негативное отношение к своим ученикам. Это приведет к тому, что у школьников ученики будут негативно воспринимать самих себя. Негативное самовосприятие приведет к трудностям в формировании позитивной самооценки ученика «выгоревшего» педагога.

В отечественной психологии проблему самооценки рассматривали ряд ведущих психологов, такие как С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Е.В. Шорохова., Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, В.В. Столин [13, 34, 50, 95. 144 и др.].

В зарубежной психологической науке проблему самооценки в контексте социально - психологического анализа изучали Ч. Багли и М. Дж. Вебстер, а в контексте педагогической психологии - Р. Бернс [29, 149].

Рассматриваются социально-психологические детерминанты самооценки субъекта и др.). Большое значение придается тому влиянию, которое оказывает самооценка субъекта и различные ее аспекты на продуктивность того или иного вида деятельности [149].

По мнению Д. Мида, у человека развивается способность реагировать на самого себя, формируется установка на себя, сообразная с отношением к нему окружающих, т.е. индивид воспринимает себя в соответствии с теми характеристиками и ценностями, которые приписывают ему другие. «Человек ценит себя в той мере, в какой его ценят другие; он утрачивает свое достоинство в той мере, в какой испытывает отрицательное и пренебрежительное отношение к себе со стороны окружающих» [29, с. 52].

Таким образом, оценка окружающих людей оказывает существенное влияние на формирование самооценки ребенка.

При этом именно общество обуславливает форму и содержание процесса формирования «Я-концепции».

Изучением проблемы самооценки также занимался К. Роджерс в рамках «клиент – центрированной терапии». Сущностью личности, по К. Роджерсу, является знание индивида о себе, его отношение к себе. Личность есть продукт развития. Поведение ребенка и его дальнейшее развитие согласуются с его самооценкой, механизм образования которой заложен в результатах взаимодействия ребенка с окружающей средой, точнее, в результате оценочного взаимодействия с другими людьми. Реальный опыт, состоящий из оценок окружающих и моральных ценностей, в индивидуальном развитии человека может находиться в конфликте с представлением человека о себе. При этом конфликты можно выделить по их причинам следующим образом: в одних случаях конфликты возникают как следствие дивергенции самооценки и оценок окружающих, в других случаях - как результат расхождения между самооценкой и идеальным представлением о себе, отвечать которому человек стремится. Выход из конфликта зависит от того, как сложилась самооценка в индивидуальном опыте человека. Есть люди, которые в ситуации таких расхождений не желают перестраивать неадекватную самооценку и искаженно интерпретируют свой реальный опыт. Другие оказываются способными перестраивать самооценку, приводя ее в соответствие со своим реальным опытом [148].

К. Роджерс выделяет важную детерминанту самооценки – оценочное взаимодействие с другими людьми; обозначает причины конфликтных ситуаций, связанных с данным конструктом и выходы из них в зависимости от индивидуального опыта.

В современных представлениях об оценке себя отсутствует единство взглядов на природу и механизмы формирования самооценки. В качестве

детерминант (факторов), определяющих особенности этого формирования, указываются различные аспекты жизнедеятельности субъекта [41, с. 65-84]. При этом в определениях самооценки либо фиксируются способы, с помощью которых человек оценивает себя, либо выделяются показатели ее как личностного образования [80, с. 103-104].

Сегодня в психологической науке существует большое количество определений самооценки в зависимости от принадлежности к тем или иным школам и направлениям. Рассмотрим некоторые из них.

Самооценка есть форма отражения отношения к себе [97].

Самооценка есть сопоставление своих характеристик с ценностными шкалами [164].

А. В. Захарова отмечает, что принятые личностью ценности составляют ядро самооценки, определяющее специфику ее функционирования как механизма саморегуляции и совершенствования личности. Также она отмечает, что условия развития самооценки представлены двумя основными факторами - общением с окружающими и собственной деятельностью субъекта, каждый из которых вносит свой вклад в ее формирование [80, с. 103-104].

Также отмечается, что самооценка человека зависит и от его реальных достижений, и от оценок окружающих [41, с. 65].

Следует отметить, что самооценка (в большом количестве теоретических построений) рассматривается как важное личностное образование (как характеристика личности), принимающее участие в регуляции человеком своего поведения и деятельности.

Как видно из проведенного теоретического анализа самооценки, многообразны факторы, ее определяющие. Множество определений самооценки можно разделить на три группы.

Первая группа исследователей понимает самооценку как особое образование, подчеркивая ее тесную связь с эмоциональной сферой, уровнем

притязаний, личностными чертами, а также роль самооценки в качестве мотива поведения [34].

Вторая группа работ трактует самооценку как взаимосвязь между различными уровнями "Я", особо акцентируя внимание на ее регулятивных свойствах [80].

Третье направление рассматривает самооценку в контексте самосознания, представляя ее как его структурное звено [144] либо как особую ступень в его развитии [11].

Самооценка относится к центральным образованиям личности, к ее ядру. Хотя, конечно, следует отдавать себе отчет в том, что самооценка не есть нечто данное, изначально присущее личности. Само формирование самооценки происходит в процессе деятельности и межличностного взаимодействия. Социум в значительной степени влияет на формирование самооценки личности. Отношение человека к самому себе является наиболее поздним образованием в системе отношений человека к миру. Самооценка формируется в подростковом возрасте. Но, несмотря на это (а может быть, именно благодаря этому), в структуре отношений личности самооценке принадлежит особо важное место.

В то время, когда у ученика начальных классов формируются основы самооценки личности, он не находит поддержки у того человека, которого он считает непререкаемым авторитетом, возникает конфликт самооценки по А. А. Реану [140]. Вследствие этого, у школьника начальных классов возникают проблемы в формировании позитивного самоотношения и в последующем: в становлении адекватной самооценки и нормативного поведения.

Таким образом, можно сделать вывод, что, несмотря на многообразие факторов воздействующих на человека, самооценка зависит от мнения окружающих людей. А в случае взаимодействия младшего школьника и его учителя оценивание педагогом ученика является определяющим в формировании самооценки.

2.3. Влияние редукции личных достижений «выгоревшего» педагога начальных классов на личностные характеристики и учебную успешность младших школьников

Редуцирование личных достижений может проявляться либо в тенденции к негативному оцениванию себя как личности, своих профессиональных достижений и ценностей, переоценка которых, как отмечали Хакни, Перлман, Новаки, характерна для «выгоревших» специалистов [218]. Для данного компонента синдрома профессионального «выгорания» характерен негативизм относительно служебных преимуществ и возможностей, либо редуцирование собственного достоинства, ограничение своих возможностей, обязанностей по отношению к другим, снятие с себя ответственности и перекладывании ее на других.

Механизм влияния редукции личных достижений «выгоревшего» учителя на его учеников представлен на рис. 3.

Петровский А. В. указывал, что взаимодействие участников учебно-воспитательного процесса включает в себя ролевой и личностный план общения. И если ролевое общение задано институциональными целями, то личностное мотивируется целями на уровне индивидуальности. В соответствии с этим выделяют две основные задачи педагогического процесса: функционально – ролевая и личностная. Первая из них предполагает освоение учащимися знаний как значений (если воспользоваться терминологией А.Н. Леонтьева), своего рода духовной формы кристаллизации общественно-исторического опыта. Вторая задача - это формирование у школьников личностного отношения к знаниям, отношения, порождаемого самой жизнью, т. е. развитие мотивационно-

смысловой сферы личности. Следовательно, в педагогическом процессе формируются как общесоциальные качества личности ученика,

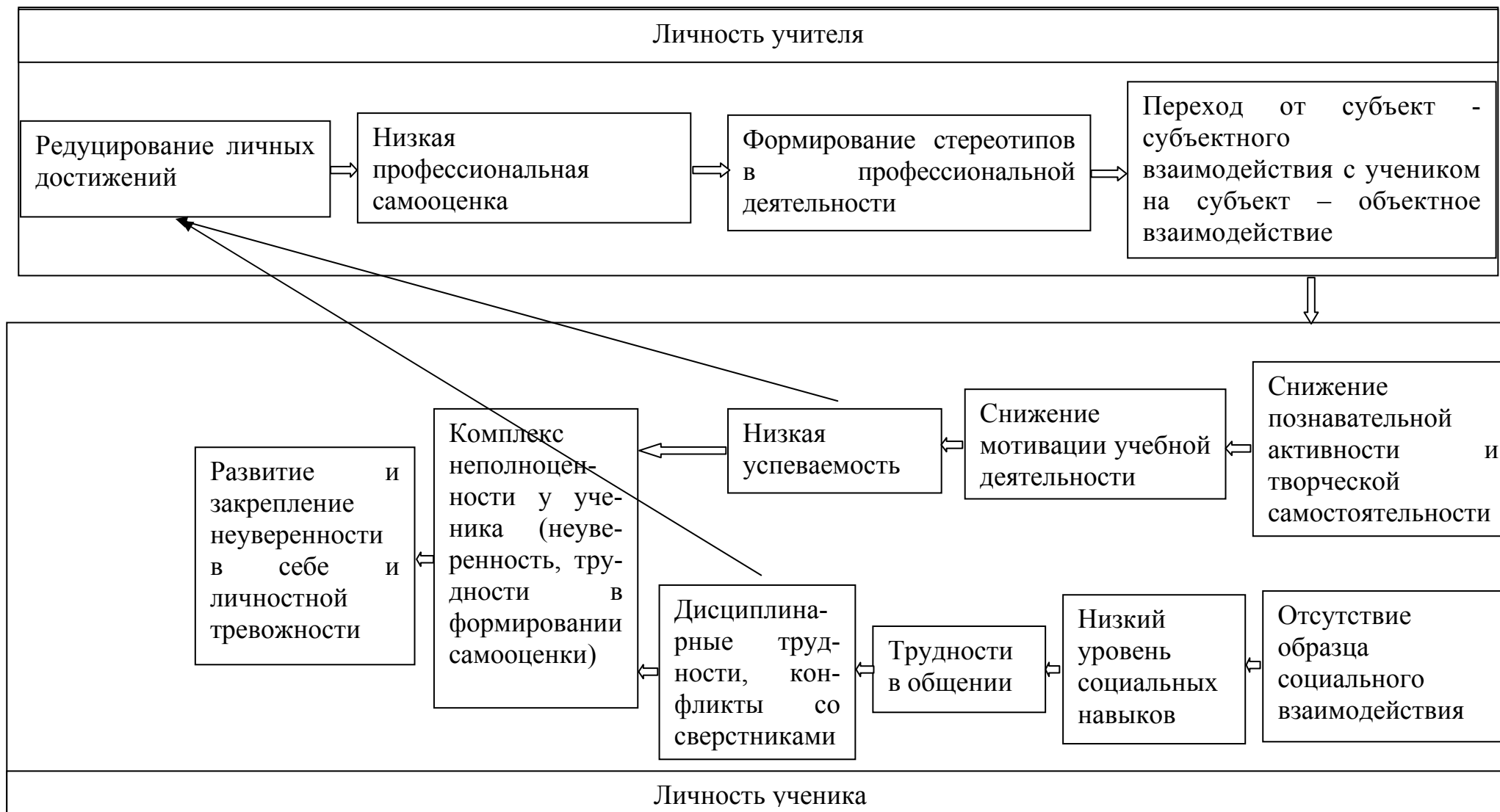


Рис. 3. Механизм влияния редуции личных достижений «выгоревшего» учителя на его учеников.

характеризующиеся его умением быть «таким, как все», так и качества «быть не таким, как все», сохранять свою индивидуальность и уникальность. Эта задача в школе осуществляется в наибольшей степени при непосредственном контакте учеников с учителем, когда первые получают возможность в конкретной деятельности наблюдать, воспринимать и оценивать индивидуальные проявления личности учителя. Взаимодействуя с учеником, педагог транслирует свою индивидуальность, реализуя свою потребность и способность быть личностью и, в свою очередь, формируя соответствующую потребность и способность у учащегося.

Ролевой или личностный планы могут преобладать в деятельности учителя. Оптимальным для учебно-воспитательного процесса является установка педагога на функционально-ролевое и личностное взаимодействие: личностное проступает через ролевое в индивидууме. Подобное сочетание обеспечивает передачу общесоциального и личного, индивидуального опыта педагога. Но практика показывает, что с такой установкой работают лишь учителя, находящиеся на высоком уровне профессионального мастерства. У педагога, подверженного синдрому профессионального «выгорания» постепенно развиваются негативные установки в отношении себя, работы, тех, с кем приходится работать – учеников, клиентов, пациентов. Контакты с ними становятся более бездушными, обезличенными, формальными, переходят в сферу ролевых отношений. Возникающие негативные или жесткие установки по отношению к ученикам могут иметь поначалу скрытый характер и проявляться во внутреннем напряжении и сдерживаемой неприязни, но со временем прорываться во вспышках раздражения и провоцировать конфликтные ситуации. Учитель с таким отношением к ученикам переходит на функционально-ролевой уровень общения с учеником, т.к. в личностном плане он оказывается не способен помочь ученику. А.В. Петровский отмечал, что при личностной ориентации деятельности учителя в большей степени затрагивается мотивационно-смысловая сфера учащегося [127, с. 78-82].

Для ученика, контактирующего с таким педагогом, характерны также изменения ценностных ориентаций. Так как у школьника ведущей деятельностью является учебная, то, соответственно, изменится отношение к учебе, что может привести к снижению успеваемости.

Психологическую теорию учебной деятельности в России разрабатывали Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин [51, 57, 67, 95, 100, 144, 187]. Отличие от других форм деятельности состоит в том, что она специально направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач; в ней осваиваются общие способы действий и научные понятия; общие способы действий предваряют решение задач; она ведет к изменению в самом субъекте; изменение психологических свойств и поведения обучающегося «в зависимости от результатов своих собственных действий».

М.Я. Басов, П.П. Блонский, В.И. Гинецинский, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн [30, 59, 67, 95, 144 и др.] утверждали, что учебная деятельность характеризуется субъективностью, активностью, предметностью, целенаправленностью, имеет определенную структуру и содержание.

«Выгоревший» педагог стремится облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат. Происходит полная или частичная утрата интереса к человеку — субъекту профессионального действия. Он воспринимается как неодушевленный предмет, как объект для манипуляций. Учитель с синдромом профессионального «выгорания» стремится подменить «субъект - субъектное» взаимодействие с учеником на «субъект - объектное», что приводит к нарушению процесса учебной деятельности.

Такое учебное взаимодействие описывается схемой $S \rightarrow O$, где S — это активный субъект, инициирующий обучение, передающий знание, формирующий умения, контролирующий и оценивающий их. Ученик при

таким подходе рассматривается как субъект обучения и воспитания. При двухстороннем субъектно-субъектном взаимодействии $S_1 \square S_2$, где S_1 — учитель (преподаватель) и S_2 — ученик (студент) образуют общий совокупный субъект S_{Σ} , характеризующийся общностью цели этого взаимодействия. С учетом того, что учитель работает в группе, в классе, члены которых также взаимодействуют между собой, в его педагогическую задачу входит и формирование этого класса (группы) как совокупного субъекта, чьи учебные усилия также должны быть направлены на достижение общей цели. Складывающаяся схема учебного взаимодействия, таким образом, представляет собой многоярусное образование, прочность которого основывается в частности на установлении психологического контакта между всеми участниками взаимодействия.

Учебно-педагогическая деятельность, осуществляемая в сотрудничестве учеников друг с другом и с учителем по схеме субъектно-субъектного взаимодействия, имеет результативные преимущества перед индивидуальной деятельностью, которые зависят от формы организации сотрудничества, количества сотрудничающих людей, их отношения к совместной деятельности.

Педагогика сотрудничества включает в себя гуманизацию и демократизацию педагогических отношений: педагогическую любовь к детям, заинтересованность в их судьбе, оптимистическую веру в ребёнка, мастерство общения, отсутствие прямого принуждения, терпимость к недостаткам учащихся. Демократизация отношений учителя с учащимися направлена на уравнивание ученика с учителем в правах, предоставление права учащемуся на свободный выбор, ошибку.

Проблема учебного сотрудничества активно и всесторонне разрабатывается в последние десятилетия в нашей стране и за рубежом. Этой проблемой занимались Х.Й. Лийметс, В. Дойз, С.Г. Якобсон, Г.Г. Кравцов, В.П. Панюшкин, Г.А. Цукерман, В.В. Рубцов, А.И. Донцов, Д.И. Фельдштейн, А.К. Маркова и др. [72, 100, 101, 170, 171, 181, 182 и др.].

Г.А. Цукерман, на основе обобщения проведенных в мире исследований отмечает, каковы преимущества объединения усилий детей в решении задач и тренировке навыков. При совместной учебной деятельности происходят следующие изменения.

- Возрастает объем усваиваемого (материала) и глубина понимания.

- Растет познавательная активность и творческая самостоятельность детей.

- Меньше времени тратится на формирование знаний и умений.

- Снижаются дисциплинарные трудности, обусловленные дефектами учебной мотивации.

- Ученики получают большее удовольствие от занятий, комфортней чувствуют себя в школе.

- Меняется характер взаимоотношений между учениками.

- Резко возрастает сплоченность класса, при этом само- и взаимоуважение растут одновременно с критичностью, способностью адекватно оценивать свои и чужие возможности.

- Ученики приобретают важнейшие социальные навыки: такт, ответственность, умение строить свое поведение с учетом позиции других людей, гуманистические мотивы общения.

- Учитель получает возможность индивидуализировать обучение, учитывая при делении на группы взаимные склонности детей, их уровень подготовки, темп работы.

- Воспитательная работа учителя становится необходимым условием группового обучения, так как все группы в своем становлении проходят стадию конфликтных отношений [181, с. 20].

Анализ этих преимуществ сотрудничества показывает, что оно косвенно положительно влияет и на деятельность самого учителя, который получает значимое для него положительное подкрепление.

Из определения синдрома профессионального «выгорания», данного К. Маслач следует, что редукция профессиональных достижений проявляется в переживании некомпетентности и неуспешности своей деятельности, то есть для «выгоревшего» педагога характерна низкая профессиональная самооценка [200].

По мнению Бойко В.В. при развитии синдрома профессионального «выгорания» формируются стереотипы всего профессионального поведения. С одной стороны, данные стереотипы позволяют дозированно и экономно расходовать энергетические ресурсы [38]. С другой стороны, возникают их дисфункциональные следствия, когда «выгорание» отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности и отношениях с партнерами. Поэтому «выгоревший» педагог стремится облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат. Происходит полная или частичная утрата интереса к человеку - субъекту профессионального действия. Он воспринимается как неодушевленный предмет, как объект для манипуляций. Учитель, с синдромом профессионального «выгорания» стремится подменить «субъект - субъектное» взаимодействие с учеником на «субъект - объектное», что приводит к нарушению процесса учебной деятельности.

Анализ преимуществ педагогики сотрудничества, которую изучали Х.Й. Лийметс, В. Дойз, С.Г. Якобсон, Г.Г. Кравцов, В.П. Панюшкин, Г.А. Цукерман, В.В. Рубцов, А.И. Донцов, Д.И. Фельдштейн, А.К. Маркова и др., позволяет утверждать, что при субъект - объектном взаимодействии ученика и учителя происходят трансформации в личностном развитии ребенка [72, 100, 101, 170, 171, 181, 182 и др.]. Такой тип связи характеризуется господством, подчинением, подавлением личности ученика. Авторитарный стиль затрудняет сотрудничество и организацию познавательной активности, поскольку насильственная нормативность не дает естественности в общении [116, с. 268], что в свою очередь приводит к снижению мотивации учебной деятельности. Так как у детей данного возраста ведущей деятельностью

является учебная, то снижение мотивации к учению влияет на психическое развитие ребенка. По мнению Д. Б. Эльконина (1998) учебная деятельность является ведущей в школьном возрасте потому, что, во-первых, через нее осуществляются основные отношения ребенка с обществом; во-вторых, в них осуществляется формирование как основных качеств личности ребенка школьного возраста, так и отдельных психических процессов [188, с. 158]. У ученика возникают проблемы в развитии социальных навыков (коммуникативные, познавательные). Педагог взаимодействует с учеником как с объектом, поэтому у ученика не вырабатываются навыки социального взаимодействия. Ученик не видит перед собой достойного образца социального поведения. Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, И.С. Славина утверждали, что система «ребенок - учитель» в данном возрасте определяет отношение ребенка к родителям и отношение ребенка к детям [10, 34, 162]. Императивный (авторитарный) стиль педагога с синдромом профессионального «выгорания» лишает ребенка возможности осознать свои обязанности и права как школьника, подавляет инициативу и не развивает мотивации целенаправленного управления своим поведением. Дети, поведение которых регулируется императивным стилем, оставшись в классе без надзора учителя и не имея навыков саморегуляции поведения, легко нарушают дисциплину [115, с. 264].

Низкий уровень социальных навыков приводят к трудностям во взаимоотношениях между учениками, что может провоцировать конфликтные ситуации в классе. Соответственно такой класс не отличается сплоченностью. Низкая мотивация учебной деятельности приводит к снижению успеваемости школьника, что приводит к отсутствию одобрения со стороны «выгоревшего» педагога, а низкие социальные навыки затрудняют общение со сверстниками.

Низкая успеваемость учеников, дисциплинарные трудности, отсутствие сплоченности класса в соответствии с принципом обратной связи

провоцируют дальнейшее развитие синдрома профессионального «выгорания» педагога.

Так как для ученика начальной школы ведущей деятельностью является учебная, через нее, как было сказано выше, осуществляются основные отношения ребенка с обществом. Поэтому низкая успеваемость, конфликты со сверстниками провоцируют развитие внутриличностного конфликта школьника.

Внутриличностный конфликт провоцирует развитие комплекса неполноценности у ученика (неуверенность, трудности в формировании самооценки). По мнению В. С. Мухиной, авторитарный стиль обучения, характерный для субъект - объектного взаимодействия для учителя и его учеников ставит педагога в отчужденное положение от класса или отдельного школьника [115]. Эмоциональная холодность, лишаящая ребенка близости, доверия, быстро дисциплинирует класс, но вызывает у детей психологическое состояние покинутости, незащищенности и тревоги. Этот стиль способствует достижению учебных задач, но разъединяет детей, так как каждый испытывает напряжение и неуверенность в самом себе. Вследствие этого, происходит развитие и закрепление неуверенности в себе и тревожности как черты характера школьника.

Выводы по второй главе

Таким образом, вышеизложенное позволяет нам утверждать, что педагог начальных классов с синдромом профессионального «выгорания» влияет на личностные характеристики и учебную деятельность младшего школьника. Различные компоненты синдрома профессионального «выгорания» оказывают различное воздействие на личностные характеристики и учебную деятельность младшего школьника.

Эмоциональное истощение «выгоревшего» педагога оказывает негативное воздействие на личностные характеристики и учебную деятельность младшего школьника. Воздействие охватывает эмоционально-волевою и мотивационную сферу личности ученика. У младших школьников возникают затруднения в развитии эмпатии и рефлексии, они характеризуются низким уровнем развития коммуникативных навыков.

Деперсонализация «выгоревшего» педагога оказывает следующее влияние на личность ученика. В то время когда у ученика начальных классов формируются основы самооценки личности, он не находит поддержки у того человека, которого он считает непререкаемым авторитетом, возникает конфликт самооценки по А.А. Реану [140]. Вследствие этого у школьника начальных классов возникают проблемы в формировании позитивного самоотношения и в последующем, в становлении адекватной самооценки и нормативного поведения.

Редуцирование личных достижений «выгоревшего» педагога предполагает субъект-объектное взаимодействие с учеником. Авторитарный стиль обучения, характерный для субъект - объектного взаимодействия учителя и его учеников ставит педагога в отчужденное положение от класса или отдельного школьника [115]. Эмоциональная холодность, лишаящая ребенка близости, доверия, быстро дисциплинирует класс, но вызывает у детей психологическое состояние покинутости, незащищенности и тревоги. Этот стиль способствует достижению учебных задач, но разъединяет детей, так как каждый испытывает напряжение и неуверенность в самом себе. Вследствие этого, происходит развитие и закрепление неуверенности в себе и тревожности как черты характера школьника.

Воздействие педагога затрагивает мотивационную, коммуникативную, ценностную сферы личности ученика. У школьника возникают трудности в формировании позитивной самооценки, снижается интерес к учению. Изменения, происходящие с «выгоревшим» педагогом будут сходны с теми трансформациями, которые будут происходить с его подопечными.

ГЛАВА III. ОРГАНИЗАЦИЯ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО «ВЫГОРАНИЯ» ПЕДАГОГА, ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК И УСПЕШНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

3.1. Организация и методы исследования

В соответствии с поставленными задачами теоретическое исследование прошло в два этапа:

1. Анализ литературы по проблеме исследования
2. Постановка проблемы, формулирование гипотезы, задач исследования, выбор испытуемых для проведения исследования.

Эмпирическое исследование прошло следующие этапы. Эксперимент проведен в 2005-2006 учебном году в третьих-четвертых классах средних общеобразовательных школах г. Ижевска и г. Сарапула и включал четыре этапа.

Поскольку объектом нашего изучения является процесс учебно-воспитательного взаимодействия учителя и младших школьников, отбор испытуемых осуществлялся по следующему признаку - длительное взаимодействие учителя и его учеников. Поэтому были выбраны учителя начальных классов, обучающие учеников 3-4 классов. Данные учителя обучали детей с 1 по 3-4 классы. Каждому участнику гарантировались конфиденциальность получаемой от них информации и консультации по итогам диагностики.

1. Проведение исследования. Осуществлялась групповая тестовая диагностика учителей и их учеников. Были обследованы сорок пять учителей третьих и четвертых классов. С помощью методики методики МВІ (вариант для педагогов и учителей), разработанной К. Маслач и С. Джексон (1986), в адаптации Н.Е. Водопьяновой был выявлен уровень профессионального

«выгорания». Также было проведено тестирование учеников. Были обследованы 1080 учеников третьих и четвертых классов. Из них - 537 девочек и 543 мальчика. При исследовании были использованы следующие методики. Определен уровень школьной тревожности с помощью методики Филлипса, уровень школьной мотивации с помощью методики, определяющей уровень школьной мотивации учащихся начальных классов, уровень самоотношения с помощью методики субъективного шкалирования по типу методики исследования самооценки Дембо — Рубинштейн.

Для определения учебных результатов учитывались отметки учеников за первую, вторую и третью четверти по четырем основным предметам: русскому языку, чтению, математике и «окружающему миру». Вычислены средние отметки за три четверти для каждого ученика и для класса в целом.

Уровень просоциального поведения учеников. Определялось с помощью дневников поведения, наблюдения за учениками во время проведения исследования.

При тестировании каждому испытуемому выдавался пакет распечатанных методик и стандартные бланки для ответов.

2. На втором этапе исследования с целью выделения групп педагогов с разным уровнем профессионального «выгорания» был использован метод выявления различий в уровне исследуемого признака, основанный на использовании значений стандартного отклонения - «сигмы» [159]. Таким образом, были выявлены учителя низкого уровня профессионального «выгорания» - 14 человек, учителя среднего уровня профессионального «выгорания» - 16 человек, учителя средне-высокого уровня профессионального «выгорания» - 15 человек. В результате данного деления ученики педагогов были разделены на три группы. Первая группа учеников, обучающихся у педагогов низкого уровня профессионального «выгорания» в количестве 336 человек. Вторая группа учеников, обучающихся у педагогов среднего уровня профессионального «выгорания» в количестве 384 человек. Третья группа учеников, обучающихся у педагогов средне-высокого уровня

профессионального «выгорания» - 360 человек.

3. Математико-статистическая обработка данных.

4. Обсуждение и интерпретация результатов.

Как было прописано ранее, в соответствии с определением метаиндивидуальности, которое дал В.С. Мерлин как некоторого продолжения, либо альтернатива понятию интраиндивидуальности, обозначающему биохимические, соматические, нейродинамические, психодинамические и личностные свойства - т.е. «свойства человека как субъекта жизнедеятельности и деятельности, свойства, присущие его организму, психике, сознанию, самосознанию, хотя, разумеется, проявляются они внешне в реакциях, движениях, действиях»[108], мы можем сделать предположение, что синдром профессионального «выгорания» учителя будет влиять на личностные характеристики и успешность учебной деятельности учащихся. В качестве основных были выделены следующие личностные характеристики.

Самоотношение ученика. Авторы, занимавшиеся проблемой самооценки - С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Е.В. Шорохова, Л.И. Божович, А.К. Леонтьев, В.В. Столин, отмечали, что самооценка является наиболее поздним новообразованием и сформировывается в подростковом возрасте, но так как самооценка начинает складываться постепенно, то можно говорить о том, что самоотношение проявляется в младшем школьном возрасте [13, 34, 50, 95, 144 и др.]. Следует отметить, что самооценка (в большом количестве теоретических построений) рассматривается как важное личностное образование (как характеристика личности), принимающее участие в регуляции человеком своего поведения и деятельности. Поэтому влияние учителя с синдромом профессионального «выгорания» на его ученика не может не затронуть такую обширную личностную характеристику как самоотношение. А так как для самого педагога с высоким уровнем синдрома профессионального «выгорания»

характерна пониженная самооценка и негативная «Я-концепция», то он не сможет явиться достойным образцом для своих учеников [174].

Уровень школьной тревожности. С.Л. Рубинштейн определяет тревожность как склонность человека переживать тревогу, т.е. эмоциональное состояние, возникающее в ситуациях неопределенной опасности и проявляющееся в ожидании неблагоприятного развития событий [144, с. 254]. Так как «выгоревший» житель не способен, в силу своей неуспешности в профессиональной деятельности демонстрировать модели успешного поведения, то его ученики не могут проявить себя в учебной деятельности. Поэтому у школьников, не обученных навыкам преодоления трудностей в учебной деятельности, возникает повышение уровня ситуативной тревожности, которая может перейти в личностную черту.

Уровень школьной мотивации. Отечественные психологи, такие как Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, отмечали, что ведущей деятельностью младшего школьника является учебная деятельность [12, 13, 95, 165, 177 и др.]. А так как ведущая деятельность оказывает наибольшее влияние на развитие личности ребенка, то соответственно уровень школьной мотивации позволит нам определить отклонения в развитии личности ученика.

Просоциальное поведение. Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова выявили, что учителя с «высоким» выгоранием чаще используют осторожные стратегии поведения, избегание проблемных ситуаций, импульсивные действия, что отличает их от поведения учителей низкого уровня профессионального «выгорания» [45]. Учителя низкого уровня «выгорания» характеризуются более «здоровым» копингом: ассертивностью (уверенностью), готовностью к социальным контактам и поиску социальной поддержки. Ученики «выгоревших» педагогов, для которых учитель является образцом поведения, будут демонстрировать сходные неконструктивные

способы взаимодействия с другими людьми. Это может проявиться в конфликтах, неумении налаживать социальные контакты.

Анализ методики МВІ

Уровень профессионального «выгорания» у педагогов начальной школы был выявлен с помощью методики МВІ (вариант для педагогов и учителей), разработанной К. Маслач и С. Джексон (1986), в адаптации Н.Е. Водопьяновой [45].

Опросник МВІ, создатели которого — американские психологи К. Маслач и С. Джексон (1986), первоначально предназначался для измерения выгорания в профессиях типа «человек-человек». В течение нескольких лет после опубликования МВІ стал самым популярным инструментом измерения «выгорания».

Данный опросник содержит три субшкалы:

- эмоциональное истощение — 9 утверждений;
- деперсонализация - 5 утверждений;
- редукция персональных достижений — 8 утверждений.

Высокие оценки по шкалам эмоционального истощения и деперсонализации в совокупности с низкими оценками по шкале персональных достижений указывают на наличие у субъекта состояния «выгорания».

Опросник МВІ получил широкое распространение в Нидерландах, Германии, Франции, Австралии, Греции, Испании и других странах. В зарубежных исследованиях получены данные, подтверждающие дискриминантную валидность, внутреннюю валидность, а также конвергентную валидность с другими инструментами измерения «выгорания».

Опросник содержит 22 утверждения (например, «После работы я чувствую себя выжатым как лимон»). Ответы варьируют от «никогда» (0 баллов) до «каждый день» (6 баллов) [45, с. 190-191].

Опросник МВІ предназначен только для профессий, которые предполагают интенсивные межличностные взаимодействия, поэтому она применима для педагогов.

Анализ методик диагностики личностных характеристик и успешности учебной деятельности младших школьников.

В соответствии с особенностями влияния «выгорания» учителей на личностные характеристики и учебную деятельность младшего школьника был подобран следующий диагностический инструментарий.

1 Тест школьной тревожности Филлипса [171].

Цель данной методики - изучение «уровня и характера тревожности», связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста.

Содержательная характеристика каждого синдрома (фактора).

Общая тревожность в школе — общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.

Переживания социального стресса — эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего со сверстниками).

Фрустрация потребности в достижении успеха — неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т.д.

Страх самовыражения — негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.

Страх ситуации проверки знаний — негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно публичной) знаний, достижений, возможностей.

Страх не соответствовать ожиданиям окружающих — ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков, и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок.

Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу — особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

Проблемы и страхи в отношениях с учителями — общий негативный эмоциональный фон отношений с взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка. Методика надежна и валидна [171].

2. Субъективное шкалирование по типу методики исследования самооценки Дембо — Рубинштейн. По мнению Л.Я. Дорфмана метаиндивидуальность создается приписыванием индивидуальности тех или иных свойств окружающими ее людьми. При этом эти свойства идеально представлены не в ее сознании, а в сознании других людей. Поэтому мы включили в данную методику не только субъективное шкалирование своих личностных черт учениками, но также и рефлексивную шкалу, позволяющую определить мнение учеников об оценивании их учителем [73].

Задание состоит в непосредственном шкалировании школьниками ряда своих качеств. На вертикальных линиях предлагается отметить уровень выраженности у них этих качеств. В предлагаемом варианте методика включает в себя четыре заданные шкалы и так называемые свободные шкалы, которые предлагает сам ребенок. Преимущество данного варианта в том, что он позволяет увидеть степень развитости системы личностных конструктов ребенка и наиболее значимые для ребенка критерии, по которым он оценивает себя. Методика надежна и валидна [140].

3. Диагностика школьной мотивации учащихся начальных классов [171]. Уровни школьной мотивации у учащихся начальных классов определяются по следующим диапазонам:

14-20 баллов - высокий уровень;

7-13 - средний уровень;

1-6 - низкий уровень.

Методика надежна и валидна [171].

5. Школьная успеваемость учеников.
6. Уровень просоциального поведения учеников. Определялось с помощью дневников поведения, наблюдения за учениками во время проведения исследования.

Математико-статистические методы обработки результатов исследования.

Надежность и достоверность данных, полученных в работе, обеспечены применением апробированных и валидизированных методик. Для обработки данных использовались методы программы SPSS 10.0 for Windows. Методы математической статистики: описательной статистики, методы индуктивной статистики: ненараметрический U-критерий Манна-Уитни; кластерный анализ (K-means), факторный анализ по методу главных компонент с вращением по типу Varimax, однофакторный дисперсионный анализ.

3.2. Определение уровня профессионального «выгорания» учителей начальной школы

Общее количество испытуемых составило 45 учителей начальных классов средних общеобразовательных школ г. Ижевска и г. Сарапула. . Стаж работы педагогов - от семи до двадцати шести лет. Возраст педагогов - от двадцати шести лет до сорока семи лет.

В экспериментально-диагностический массив перед делением на уровни подверженности синдрому профессионального «выгорания» вошли показатели 45 педагогических работников. Разделение педагогов по уровню подверженности синдрому профессионального «выгорания» было проведено по следующим группам. Педагоги были поделены на группы средне-высокого, среднего и низкого уровня профессионального «выгорания»,

выделение группы с высоким уровнем «выгорания» не представлялось возможным, так как люди с высоким уровнем «выгорания» чаще покидают не устраивающую их профессиональную стезю. Так Гришина, отмечает, что для лиц с высоким уровнем «выгорания» характерна потеря смысла своей профессиональной деятельности, а в особо тяжелых случаях - экзистенциальный невроз [66]. При разделении респондентов на три выборочных совокупности применялся рекомендованный психологами-исследователями метод выявления различий в уровне исследуемого признака, основанный на использовании значений стандартного отклонения - "сигмы" [159]. В результате применения данной процедуры были выделены три группы, характеризующиеся по уровню первичными статистиками представленными в таблице 1.

Таблица 1

Первичные статистики показателя уровня профессионального «выгорания» в общей группе педагогов в группах разного уровня профессионального «выгорания»

Статистические показатели	Вся группа	Низкий уровень n=14	Средний уровень n=16	Средне-высокий уровень n=15
1	2	3	4	5
Среднее	32,9	19,1	27,3	43,7
Минимум	17	17	22	36
Максимум	51	21	39	51
Разброс	34	4	17	15
Дисперсия	126	2	19	36
Стандартное отклонение	11,2	1,4	4,4	6
Ошибка	0,05	0,06	0,05	0,05

Таким образом, были выделены:

1. Учителя низкого уровня профессионального «выгорания» в количестве 14 человек со средним показателем, равным 19,1 балла.
2. Учителя среднего уровня профессионального «выгорания» в количестве 16 человек со средним показателем, равным 27,3 балла.
3. Учителя средне-высокого уровня профессионального

«выгорания» в количестве 15 человек со средним показателем, равным 43,7 балла.

В соответствии с этим делением, были определены три группы учеников, обучающихся у данных педагогов.

Первая группа - ученики, обучающиеся у педагогов низкого уровня профессионального «выгорания», 336 человек.

Вторая группа - ученики, обучающиеся у педагогов среднего уровня профессионального «выгорания», 384 человека.

Третья группа - ученики, обучающиеся у педагогов средне-высокого уровня профессионального «выгорания», 360 человек.

3.3. Влияние уровня профессионального «выгорания» педагога на личностные характеристики и учебную деятельность их учеников

После проведения сравнительного статистического анализа по используемой в работе батарее тестовых методик при помощи U-критерия Манна-Уитни были получены данные, представленные в табл. 2.

Таблица 2

Результаты сопоставления показателей школьной тревожности, самоотношения, мотивации учебной деятельности, успеваемости, уровня просоциального поведения учеников, обучающихся у педагогов низкого и средне-высокого уровня профессионального «выгорания»

Показатели	Низкий уровень профессионального «выгорания» педагога	Средне-высокий уровень профессионального «выгорания» педагога	U - критерий	p
1	2	3	4	5
Общая тревожность в школе	35,9	47,3	41452	0,000000 0006
Переживание социального стресса	32,7	40	45772,5	0,000000 03
Фрустрация потребности в достижении успеха	33,8	40,8	44659,5	0,000000 0007
Страх самовыражения	45	50	43575,5	0,00002
Страх ситуации проверки знаний	46,7	60	37035	0,000000 001
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	36	50	33302,5	0,000000 002
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	22	26	23670	0,12
Проблемы и страхи в отношениях с учителем	38,75	46,3	46134,5	0,000000 02
Общий уровень тревожности	36	45,7	40436,5	0,000000 000000 07

1	2	3	4	5
Субъективное шкалирование качества «смелые - робкие»	67	70,2	56348	0,07
Метаиндивидуальная шкала качества «смелые - робкие»	61,2	57,1	57889	0,22
Субъективное шкалирование качества «умные - глупые»	68,2	67,4	59432	0,51
Метаиндивидуальная шкала качества «умные - глупые»	62,7	54,7	54640	0,01
Субъективное шкалирование качества «хороший характер - плохой характер»	69,7	68,4	60405	0,77
Метаиндивидуальная шкала качества «хороший характер - плохой характер»	69	56,9	48531	0,000002
Субъективное шкалирование качества «много друзей - мало друзей»	81,3	70,8	49592	0,00001
Метаиндивидуальная шкала качества «много друзей - мало друзей»	78	61,7	43685,5	0,000000 00006
Субъективное шкалирование качества «счастливые - несчастливые»	78,5	74,3	56130	0,06
Метаиндивидуальная шкала качества «счастливые - несчастливые»	81,2	63,8	41505,5	0,000000 0000002
Общий уровень самооотношения по субъективному шкалированию	73	70,2	57700	0,19
Общий уровень самооотношения по рефлексивным шкалам	70,4	58,9	44411	0,000000 0003
Уровень школьной мотивации	12,4	11,2	50325,50	0,00004
Школьная успеваемость	3,9	3,7	51186,5	0,00002
Уровень просоциального поведения	3,9	4,1	51436	0,00003

Результаты сравнительного анализа по тесту школьной тревожности Филиппа показывают, что у школьников, обучающихся у педагогов средне -

высокого уровня профессионального «выгорания» более высокая степень следующих показателей:

- а) общая тревожность в школе;
- б) переживание социального стресса;
- в) фрустрация потребности в достижении успеха;
- г) страх самовыражения;
- д) страх ситуации проверки знаний;
- е) страх не соответствовать ожиданиям окружающих;
- ж) проблемы и страхи в отношениях с учителем;
- з) общий уровень тревожности.

По первому фактору (общая тревожность в школе) для учеников, обучающихся у учителей средне-высокого уровня профессионального «выгорания», характерны более высокие значения данного показателя по сравнению с учениками, обучающимися у учителей низкого и среднего уровней профессионального «выгорания». Это вызвано тем, что авторитарный стиль обучения, характерный для педагога с повышенным уровнем профессионального «выгорания» ставит педагога в отчужденное положение от класса или отдельного школьника. По мнению В. С. Мухиной, эмоциональная холодность, лишаящая ребенка близости, доверия, вызывает у детей психологическое состояние покинутости, незащищенности и тревоги [116].

По второму фактору (переживания социального стресса) процентный показатель отклоняется в сторону увеличения у школьников, обучающихся у учителей средне-высокого уровня профессионального «выгорания» по сравнению с учениками, обучающимися у педагогов низкого и среднего уровней «выгорания». На наш взгляд, это связано с тем, сами «выгоревшие» педагоги испытывают стресс, вызванный межличностным общением [200]. Ученик, обучающийся у педагога с высоким уровнем профессионального «выгорания» не получает опыта конструктивного преодоления трудных жизненных ситуаций и умения справляться с негативными эмоциями.

Что касается показателей по третьему фактору (фрустрация потребности в достижении успеха), у учащихся, занимающихся у педагогов средне-высокого уровня профессионального «выгорания», более высокие показатели данного показателя по сравнению с учениками педагогов низкого и среднего уровней «выгорания». На наш взгляд, это связано с тем, что согласно К. Маслач, С. Е. Джексон и В. Вилмар синдром профессионального «выгорания» включает в себя редукцию профессиональных достижений. Поэтому педагог, переживающий неуспех своей профессиональной деятельности, не сможет демонстрировать модель успешного поведения [168].

По четвертому фактору (страх самовыражения) нами были выявлены следующие особенности обследуемых групп. Отмечен повышенный уровень тревожности у школьников, обучающихся у педагогов средне-высокого уровня профессионального «выгорания». У учеников, обучающихся педагогами низкого и среднего уровней «выгорания», низкий показатель тревожности по данному фактору. На наш взгляд, это связано с тем, что для «выгоревшего» педагога характерна психологическая защита в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на психотравмирующие воздействия [38]. Ученик, не видя эмоциональной реакции со стороны учителя, начинает испытывать страх самовыражения.

По пятому фактору (страх ситуации проверки знаний) был выявлен повышенный уровень тревожности у школьников, обучающихся у педагогов среднего и средне-высокого уровня профессионального «выгорания». По мнению Бойко В. В. при развитии синдрома профессионального «выгорания» формируются стереотипы всего профессионального поведения, происходит подмена субъект-субъектного взаимодействия на субъект-объектный стиль взаимодействия, то есть у педагога формируется авторитарный стиль работы [38]. При авторитарном стиле ученики более склонны тревожиться при ответах, в ситуациях, когда учитель проверяет степень усвоения ими учебного материала.

Шестой фактор (страх не соответствовать ожиданиям окружающих) позволил определить повышенную тревожность у школьников, обучающихся у педагогов средне-высокого уровня профессионального «выгорания». Ситуация неопределенности, возникающая в процессе общения с эмоционально истощенным педагогом вызывает у школьника обеспокоенность и тревогу.

По седьмому фактору (низкая физиологическая сопротивляемость стрессу) у всех испытуемых показатель выраженности характеризуется средними значениями. Это позволяет констатировать, что все данные, полученные по предыдущим и последующим факторам, не связаны с особенностями психофизиологической организации детей, то есть проявление тревожности обусловлено внешними воздействиями на личность ребенка.

По восьмому фактору (проблемы и страхи в отношениях с учителем) значения показателя отклоняются в сторону завышения у учащихся, обучающихся у учителя средне-высокого уровня профессионального «выгорания». Чаще всего тревогу у таких школьников вызывают все ситуации, связанные с деятельностью учителя: объяснения нового материала, проверка знаний, отношение учителя к другим ученикам и к нему и т.д. Это свидетельствует о том, что у данных детей присутствует негативный эмоциональный фон отношений с педагогом, что может сказаться на успешности их обучения. У испытуемых из классов других учителей значения по данному фактору имеют тенденцию к средним величинам. Чаще всего тревогу у них вызывают ситуации проверки знаний.

По девятому фактору (общий уровень тревожности) более высокие значения показателя у школьников, обучающихся у педагогов средне-высокого уровня профессионального «выгорания», по сравнению с учениками, обучающимися у педагогов низкого и среднего уровней «выгорания».

Перейдем к рассмотрению результатов, полученных в результате субъективного шкалирования по типу методики исследования самооценки Дембо — Рубинштейн. Как было сказано выше, в данную методику включено субъективное шкалирование своих личностных черт учениками и рефлексивную шкалу, позволяющую определить мнение учеников об оценивании их учителем.

Результаты сравнительного анализа показали, что у школьников, обучающихся у педагогов низкого уровня профессионального «выгорания» более, высокая степень следующих показателей:

- а) рефлексивная шкала качества «умные - глупые»;
- б) рефлексивная шкала качества «хороший характер - плохой характер»;
- в) субъективное шкалирование качества «много друзей - мало друзей»;
- г) рефлексивная шкала качества «много друзей - мало друзей»;
- д) общий уровень самоотношения по рефлексивным шкалам.

Достоверное различие по рефлексивной шкале: «хороший характер - плохой характер», на наш взгляд, связано с негативным отношением «выгоревшего» педагога к его ученикам (явление деперсонализации).

Достоверные различия при субъективном шкалировании характеристики «много друзей - мало друзей», на наш взгляд, связано с тем, что ребенок не получает опыта социального взаимодействия и, следовательно не может наладить контакты со сверстниками.

Достоверное различие по рефлексивной шкале: «много друзей - мало друзей», на наш взгляд, связано с тем, что учитель начальной школы является образцом социального поведения. Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, И. С. Славина утверждали, что система «ребенок - учитель» в данном возрасте определяет отношение ребенка к родителям и отношение ребенка к детям [10, 34, 162]. Поэтому педагог, испытывающий трудности в налаживании социальных контактов, не может научить ребенка навыкам социального взаимодействия. Сокращение числа социальных контактов «выгоревшего»

педагога будет затруднять формирование навыков социального взаимодействия его учеников.

Достоверное различие по рефлексивной шкале: «счастливые - несчастливые», на наш взгляд, связано с тем, что одним из компонентов синдрома профессионального «выгорания» является эмоциональное истощение. Согласно В.В. Бойко при синдроме профессионального «выгорания» возникает стереотип эмоционального поведения, что затрудняет передачу положительных эмоций от учителя к ученику [38].

Достоверное различие по рефлексивной шкале: «общий уровень самооценки» на наш взгляд, это связано с тем, что в то время, когда у ученика начальных классов формируются основы самооценки личности, он не находит поддержки у того человека, которого он считает непререкаемым авторитетом и возникает конфликт самооценки по А.А. Реану [141].

В результате тестирования учеников с помощью методики «Диагностика школьной мотивации учащихся начальных классов» было выявлено значимое различие между группами детей, обучающихся у педагогов низкого и средне-высокого уровней профессионального «выгорания» [171]. Также были выявлены значимые различия школьной успеваемости, и оценки поведения.

На наш взгляд, это связано с тем, что воздействие педагога затрагивает мотивационную, коммуникативную, ценностную сферы личности ученика. У школьника возникают трудности в формировании позитивной самооценки, снижается интерес к учению.

Таким образом, повышенный уровень тревожности, изменения в психологической характеристике отношений окружающих людей к данной конкретной индивидуальности, низкий уровень школьной мотивации, низкая успеваемость, дисциплинарные трудности характерны для школьников, обучающихся у педагогов средне - высокого уровня профессионального «выгорания». Поэтому, изменения, происходящие с «выгоревшим»

педагогом будут сходны с теми трансформациями, которые будут происходить с его подопечными.

Рассмотрим личностные и поведенческие характеристики учеников, обучающихся у педагогов с различным уровнем профессионального «выгорания».

Результаты исследования личностных характеристик и успешности учебной деятельности учеников, обучающихся у педагогов низкого уровня профессионального «выгорания»

Для полного и качественного понимания личностных и поведенческих особенностей учеников педагогов низкого уровня профессионального «выгорания» показатели школьной тревожности, самоотношения, мотивации учебной деятельности, успеваемости, уровня просоциального поведения учеников были подвергнуты факторному анализу.

В таблице 3 отражены факторы после варимакс и жирным шрифтом выделены переменные с наибольшей (значимой) факторной нагрузкой.

Таблица 3

Факторы и факторные нагрузки используемых в исследовании переменных в группе учеников, обучающихся у учителей низкого уровня профессионального «выгорания»

Показатели	Факторы				
	1	2	3	4	5
1. Общая тревожность в школе			0,552	0,156	-0,218
2. Переживание социального стресса				0,178	-0,259
3. Фрустрация потребности в достижении успеха			-0,199	0,605	
4. Страх самовыражения				0,807	0,184
5. Страх ситуации проверки знаний				0,688	-0,159
6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	-0,579		-0,394	0,164	0,179
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	-0,158				
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителем	-0,203			0,783	0,106
9. Субъективное шкалирование качества «смелые - робкие»	0,227		0,734		

1	2	3	4	5
10. Рефлексивная шкала качества «смелые - робкие»	0,866		-0,256	0,162
11. Субъективное шкалирование качества «умные - глупые»	-0,275	0,596	0,409	0,271
12. Рефлексивная шкала качества «умные - глупые»	0,750	-0,217		0,297
13. Субъективное шкалирование качества «хороший характер - плохой характер»	-0,223	0,484	0,148	-0,434
14. Рефлексивная шкала качества «хороший характер - плохой характер»	0,852		0,185	-0,322
15. Субъективное шкалирование качества «много друзей - мало друзей»		0,174	0,131	0,879
16. Рефлексивная шкала качества «много друзей - мало друзей»	0,112			0,927
17. Субъективное шкалирование качества «счастливые - несчастливые»	0,362	0,327	-0,448	
18. Рефлексивная шкала качества «счастливые - несчастливые»	0,538	0,463	-0,149	0,103
19. Уровень школьной мотивации	0,190	-0,366	0,231	0,469
20. Школьная успеваемость	-0,116	0,716	0,177	-0,113
21. Уровень просоциального поведения	0,144	-0,655	0,158	0,105
Доля суммарной дисперсии, %	19,451	15,353	12,701	10,728

Факторный анализ ценностей выявил четыре значимых фактора:

Первый фактор с учетом максимальных факторных нагрузок был назван - «Рефлексия» (19,451%). В данный фактор вошли следующие переменные (в скобках факторные веса этих показателей): рефлексивная шкала качества «смелые - робкие» (0,866); рефлексивная шкала качества «умные - глупые» (0,750); рефлексивная шкала качества «хороший характер - плохой характер» (0,852) (субъективное шкалирование по типу методики исследования самооценки Дембо — Рубинштейн).

Поэтому, ученики, обучающиеся у педагогов низкого уровня профессионального «выгорания», характеризуются высоким уровнем рефлексии.

Второй фактор был назван - «Уверенность в успехе» (15,353 %). Данный фактор, включил в себя рефлексивную шкалу качества «смелые - робкие» (0,734) (субъективное шкалирование по типу методики исследования самооценки Дембо — Рубинштейн) и показатели школьной успеваемости

(0,716). Данный фактор определяет стремление учеников педагогов низкого уровня профессионального выгорания быть уверенным в своих возможностях.

Третий фактор получил название - «Страх несоответствия» (12,701 %). Данный фактор, включил в себя страх самовыражения (0,807) и проблемы и страхи в отношениях с учителем (0,783) (тест школьной тревожности Филипса). На наш взгляд, это объясняется тем, что ученики педагогов низкого уровня профессионального «выгорания» испытывают напряжение из-за страха не соответствовать высоким требованиям их учителей.

Четвертый фактор получил название - «Социальные контакты». Данный фактор включил в себя субъективное шкалирование качества «много друзей - мало друзей» (0,879); рефлексивную шкалу качества «много друзей - мало друзей» (0,927) (субъективное шкалирование по типу методики исследования самооценки Дембо — Рубинштейн). Ученики, обучающиеся у педагогов низкого уровня профессионального «выгорания», чувствуют себя уверенно в ситуации общения.

Результаты исследования личностных характеристик и успешности учебной деятельности учеников, обучающихся у педагогов средне-высокого уровня профессионального «выгорания»

Для выяснения вклада психологических характеристик в систему формирования изменений в личностных характеристиках и учебной успешности учеников, обучающихся у педагогов средне - высокого уровня профессионального «выгорания», была проведена процедура факторизации показателей тревожности, самоотношения, мотивации учебной деятельности, успеваемости и уровня просоциального поведения учеников, обучающихся у педагогов средне-высокого уровня профессионального «выгорания».

Так как воздействие педагога средне-высокого уровня профессионального «выгорания» оказывает воздействие на личность ученика в целом, то необходимо выявить взаимосвязи и взаимозависимости между различными психологическими особенностями.

На наш взгляд, выявление взаимосвязей и взаимозависимостей между различными психологическими особенностями поможет в решении задачи психологической поддержки учеников педагогов средне-высокого уровня профессионального «выгорания».

Метод факторизации проходил с использованием процедуры варимакс. Количество факторов перед вращением определялось, исходя из критерия Кеттела, рекомендованного для использования Л. В. Куликовым (1999). Согласно этому критерию, последним фактором, который отбирается для вращения в ряду себе подобных по мере убывания суммарного веса, становится тот, за которым доли суммарной дисперсии последующих показателей незначительно отличаются друг от друга на фоне сильно различающихся между собой по суммарной дисперсии первых факторов.

Подобным образом было определено для процедуры вращения три фактора. В таблице 4 отражены факторы после варимакс и жирным шрифтом выделены переменные с наибольшей (значимой) факторной нагрузкой.

Таблица 4

Факторы и факторные нагрузки используемых в исследовании переменных в группе учеников, обучающихся у учителей средне - высокого уровня профессионального «выгорания»

Показатели	Факторы		
	1	2	3
1. Общая тревожность в школе	0,211	-0,661	0,194
2. Переживание социального стресса	-0,315	0,848	-0,342
3. Фрустрация потребности в достижении успеха	0,124	0,869	-0,042
4. Страх самовыражения	-0,467	0,282	0,825
5. Страх ситуации проверки знаний	0,892	0,184	0,121
6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	-0,614	0,634	0,375
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	-0,820	0,316	-0,300

окончание таблицы 4

1	2	3	4
---	---	---	---

8. Проблемы и страхи в отношениях с учителем	0,392	0,874	0,120
9. Субъективное шкалирование качества «смелые - робкие»	0,925	-0,068	-0,105
10. Рефлексивная шкала качества «смелые - робкие»	0,847	0,327	-0,183
11. Субъективное шкалирование качества «умные - глупые»	0,861	-0,002	0,292
12. Рефлексивная шкала качества «умные - глупые»	0,907	0,358	0,021
13. Субъективное шкалирование качества «хороший характер - плохой характер»	0,954	-0,144	0,063
14. Рефлексивная шкала качества «хороший характер - плохой характер»	0,863	-0,194	-0,133
15. Субъективное шкалирование качества «много друзей - мало друзей»	0,771	-0,597	0,053
16. Рефлексивная шкала качества «много друзей - мало друзей»	0,883	-0,435	-0,062
17. Субъективное шкалирование качества «счастливые - несчастливые»	0,892	-0,301	-0,084
18. Рефлексивная шкала качества «счастливые - несчастливые»	0,713	-0,663	0,005
19. Уровень школьной мотивации	-0,037	0,889	0,323
20. Школьная успеваемость	0,440	0,227	0,540
20. Уровень просоциального поведения	0,357	-0,280	0,858
Доля суммарной дисперсии, %	53,91	23,662	10,483

Первый фактор, с учетом максимальных факторных нагрузок и исследованных личностных и поведенческих особенностей был назван «деперсонализация» (53,912 %).

В первый фактор по группе учеников, обучающихся у педагогов средне - высокого уровня профессионального «выгорания» с наибольшей нагрузкой вошли следующие переменные:

Страх ситуации проверки знаний (0,892); низкая физиологическая сопротивляемость стрессу (-0,820) (тест школьной тревожности Филипса); субъективное шкалирование качества «смелые - робкие» (0,925); метаиндивидуальная шкала качества «смелые - робкие» (0,847); субъективное шкалирование качества «умные - глупые» (0,861); метаиндивидуальная шкала качества «умные - глупые» (0,907); субъективное шкалирование качества «хороший характер - плохой характер» (0,954); метаиндивидуальная шкала качества «хороший характер - плохой характер» (0,863); субъективное шкалирование качества «много друзей - мало друзей»

(0,771); рефлексивная шкала качества «много друзей - мало друзей» (0,883); субъективное шкалирование качества «счастливые - несчастливые» (0,892); рефлексивная шкала качества «счастливые - несчастливые» (0,713) (субъективное шкалирование по типу методики исследования самооценки Дембо — Рубинштейн).

Второй фактор был назван «социальная фрустрация» (23,662 %).

Второй фактор составили следующие факторы: переживание социального стресса (0,848); фрустрация потребности в достижении успеха (0,869); проблемы и страхи в отношениях с учителем (0,874) (тест школьной тревожности Филипса); уровень школьной мотивации (0,889) (В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов, Н. П. Фетискин, 2002).

Третий фактор был назван «проблемы в общении» (10,483 %). Третий фактор образован следующими показателями: страх самовыражения (0,825) (тест школьной тревожности Филипса); уровень просоциального поведения (0,858).

Так как ученики педагогов средне - высокого уровня профессионального «выгорания» характеризуются более высоким уровнем тревожности, более низкими показателями самоотношения, школьной мотивации и просоциального поведения по сравнению с их сверстниками, обучающимися у педагогов низкого уровня профессионального «выгорания», то соответственно проведенный факторный анализ позволил выявить те психологические характеристики, которые являются наиболее значимыми в воздействии педагога на личностные характеристики и успешность учебной деятельности ученика.

Рассмотрим основные пути воздействия синдрома профессионального «выгорания» учителя начальных классов на личностные характеристики и учебную деятельность ученика.

Первый путь - воздействие педагога средне-высокого уровня профессионального «выгорания» вызывает снижение уровня самоотношения (самоотношение включает в себя субъективный и рефлексивный аспект) и

страхи, связанные с ситуацией проверки знаний. Данные личностные изменения опосредованы физическим свойством некоторых детей - низкой физиологической сопротивляемости стрессу. По мнению К. Маслач, С.Е. Джексон и В. Вилмар, одним из компонентов профессионального «выгорания» является деперсонализация - тенденция развивать негативное отношение к человеку [168]. У детей с низкой физиологической сопротивляемостью стрессу возникают страхи, связанные с ситуацией проверки знаний, в результате отрицательного или негативного отношения со стороны педагога, испытывающего симптомы профессионального «выгорания». Страхи, связанные с ситуацией проверки знаний, способствуют изменению в рефлексивных характеристиках самоотношения ребенка, а так как авторитет педагога начальных классов является для ученика наиболее значимым, то негативное оценивание педагогом ученика переходит в субъективную характеристику самоотношения. Данный путь может быть назван «деперсонализирующим» (рис. 4).

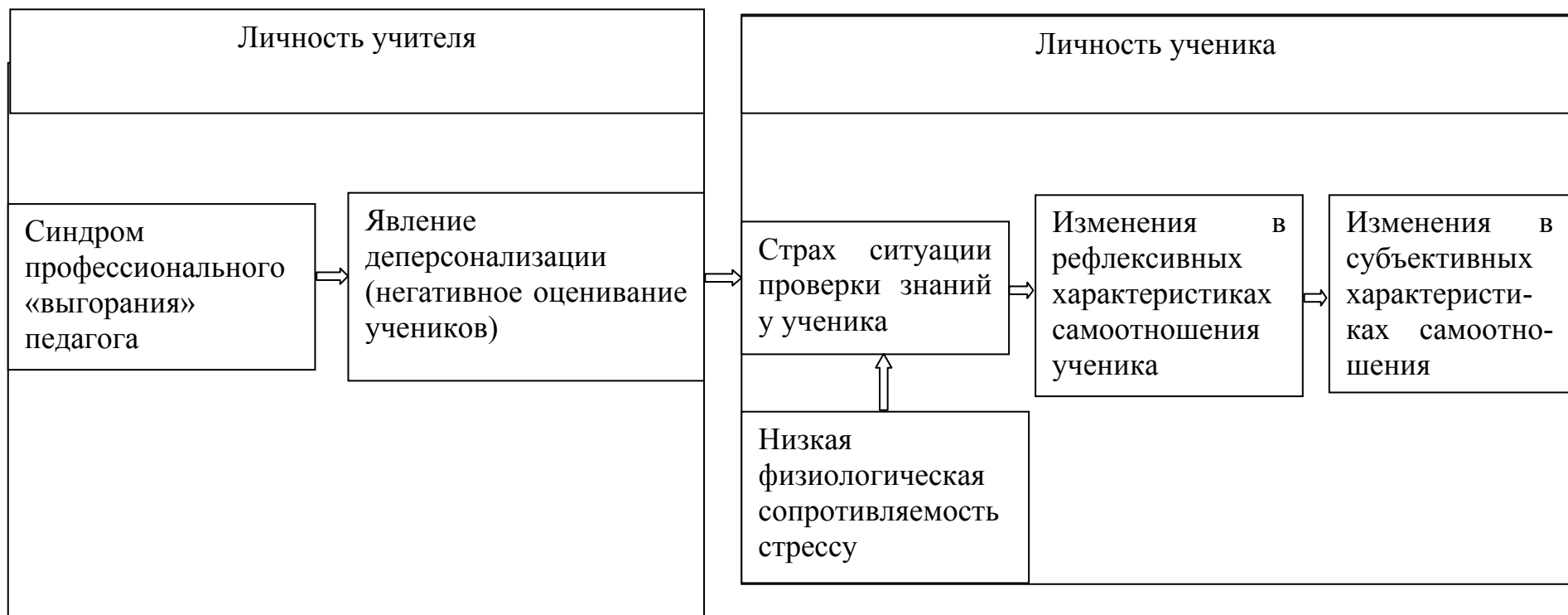


Рис. 4. «Деперсонализирующий» путь влияния синдрома профессионального «выгорания» учителя начальных классов на личностные характеристики и учебную деятельность ученика.

Второй путь - воздействие педагога средне-высокого уровня профессионального «выгорания» на учеников вызывает следующие изменения в личностных характеристиках школьников.

К. Маслач, С. Е. Джексон и В. Вилмар выделяли в качестве одного из компонентов профессионального «выгорания» редуцирование профессиональных достижений. Редуцирование профессиональных достижений характеризуется переживанием некомпетентности и неуспешности деятельности специалиста [168]. С одной стороны - профессиональная некомпетентность педагога с синдромом профессионального «выгорания» вызывает проблемы в общении с учениками. С другой стороны - в соответствии с возрастными особенностями ученика, его стремлением подражать значимым взрослым (в данном случае - педагога) ребенок копирует модели неуспешного поведения педагога. Как отмечала В.С. Мухина, учитель становится для ребенка фигурой, определяющей его психологическое состояние не только в классе, но и в общении с одноклассниками, его влияние простирается и на отношения в семье [115]. Что, в свою очередь, приводит к фрустрации потребности в достижении успеха у школьника. Данные факторы снижают уровень школьной мотивации ученика. А так как ведущей деятельностью младшего школьника является учебная, то неуспех в этой деятельности способствует развитию социального стресса. Данный путь может быть назван «социально - фрустрирующим» (рис. 5).

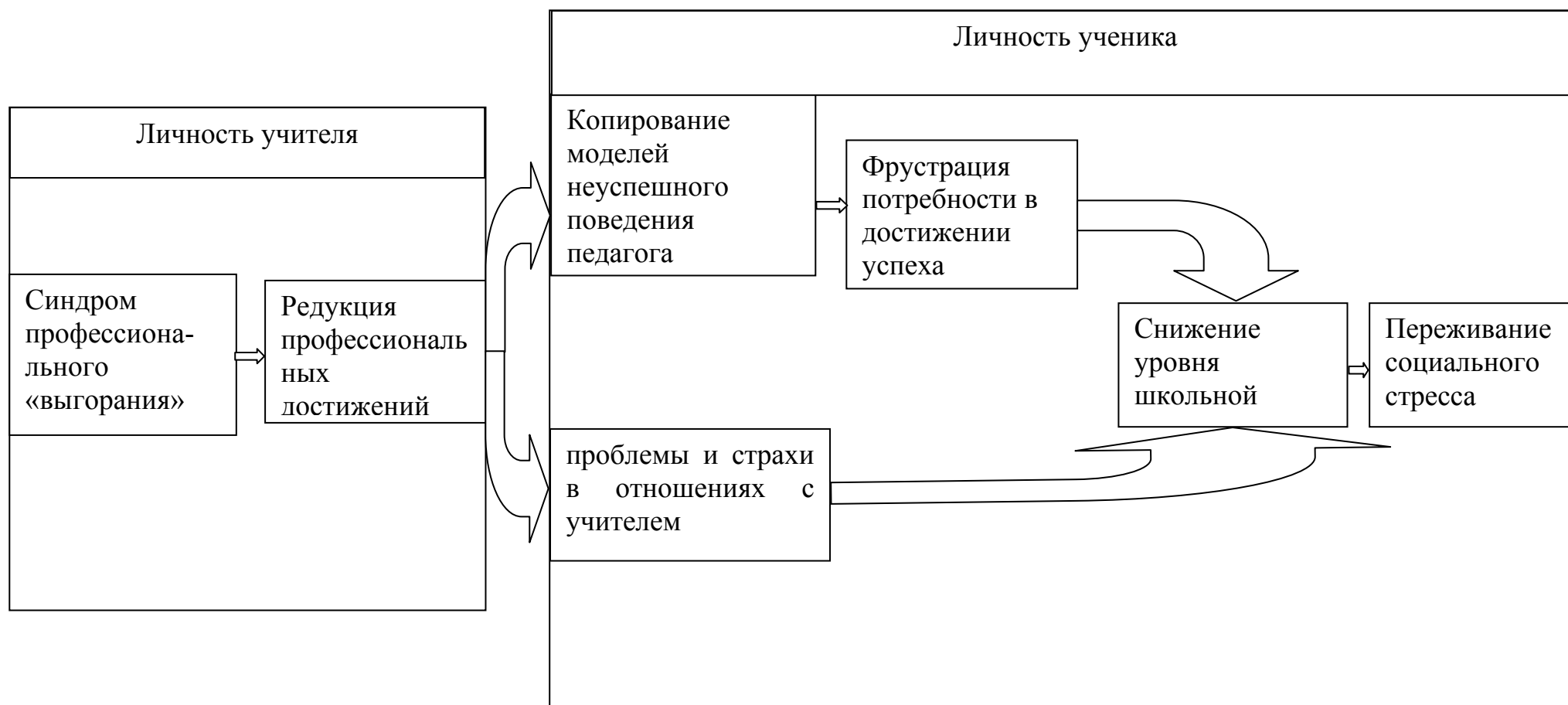


Рис. 5. «Социально - фрустрирующий» путь влияния синдрома профессионального «выгорания» учителя начальных классов на личностные характеристики и учебную деятельность ученика.

Третий путь - воздействие педагога средне-высокого уровня профессионального «выгорания» затрагивает аффективную и коммуникативную сферу ученика. Воздействие педагога на ученика включает в себя следующий компонент профессионального «выгорания» - эмоциональное истощение, которое проявляется в форме эмоционального опустошения и усталости. При этом эмоциональные ресурсы человека оказываются исчерпанными, и он не способен адекватно эмоционально реагировать. Как было сказано выше, эмоциональная отстраненность, холодность педагога вызывает трудности в формировании опыта эмоционального реагирования у школьников за счет снижения адекватности восприятия других людей. Низкий уровень опыта эмоционального реагирования вызывает затруднения в развитии эмпатии и рефлексии и, как следствие - низкий уровень развития коммуникативных навыков. Соответственно, дети с низким уровнем опыта эмоционального реагирования будут испытывать страхи в выражении своих эмоций. Низкий уровень коммуникативных навыков учеников предполагает низкий уровень социальных навыков и, как следствие, у школьников возникают трудности в общении со сверстниками. Трудности в общении со сверстниками, не умение сотрудничать приводит к дисциплинарным трудностям, конфликтам со сверстниками. И как следствие - снижается уровень просоциального поведения. Так как воздействие педагога затрагивает коммуникативную сферу ученика, влияет на развитие эмоциональной сферы, то данный путь может быть назван «коммуникативно - аффективный» (рис. 6).



Рис. 6. «Коммуникативно - аффективный» путь влияния синдрома профессионального «выгорания» учителя начальных классов на личностные характеристики и учебную деятельность ученика.

Для решения исследовательской задачи, заключающейся в поиске наиболее продуктивных направлений психолого-педагогической работы с учениками педагогов средне-высокого уровня профессионального «выгорания», и с учетом того, что тенденции, свойства и закономерности, существующие только в границах определенного типа, при совокупном (общем) анализе могут не проявиться, была использована процедура типологизации, основанная на кластерном анализе.

Преобразование первичных статистик при кластеризации педагогов происходило методом k-means. В результате чего были выделены 3 кластера (типа) лиц, обучающихся у педагогов средне-высокого уровня профессионального «выгорания». Основные статистические характеристики полученных типов учеников и сравнение их между собой по используемым психологическим признакам представлены в табл. 5-6.

Таблица 5

Средние арифметические показатели психологических характеристик в кластерах учеников, обучающихся у педагогов средне-высокого уровня профессионального «выгорания»

Психологические показатели	Тип 1	Тип 2	Тип 3
1	2	3	4
1. Общая тревожность в школе	12,7	10,2	10,4
2. Переживание социального стресса	5,1	4,2	4,4
3. Фрустрация потребности в достижении успеха	5,2	5,7	5,3
4. Страх самовыражения	4	2,9	3,2
5. Страх ситуации проверки знаний	4,2	3,7	3,7
6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	2,8	2,6	2,7
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	1,8	1,9	2
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителем	4,1	3,9	3,7
9. Субъективное шкалирование качества «смелые - робкие»	44,2	71,9	73,2
10. Рефлексивная шкала качества «смелые - робкие»	39,4	72,7	60
11. Субъективное шкалирование качества «умные - глупые»	45,1	75,2	70,3

1	2	3	4
12. Рефлексивная шкала качества «умные - глупые»	36,8	62,7	58,8
13. Субъективное шкалирование качества «хороший характер - плохой характер»	48,7	87,5	70,5
14. Рефлексивная шкала качества «хороший характер - плохой характер»	32,4	82,1	62
15. Субъективное шкалирование качества «много друзей - мало друзей»	56,6	12,7	77,2
16. Рефлексивная шкала качества «много друзей - мало друзей»	35,9	27,4	70,1
17. Субъективное шкалирование качества «счастливые - несчастливые»	55,7	72	78
18. рефлексивная шкала качества «счастливые - несчастливые»	36,9	76,2	70,7
19. Уровень школьной мотивации	10,8	9,7	11,2
20. Школьная успеваемость	3,7	3,8	3,7
20. Уровень просоциального поведения	3,8	3,4	3,9

Различия в распределении психологических показателей по U-критерию Манна-Уитни между типами учеников, обучающихся у педагогов средне-высокого уровня профессионального «выгорания»*

№ п/п	Различия в распределении признака между типами	Тип 1 Тип 2	Тип 1 Тип 3	Тип 2 Тип 3
	Показатели	-	-	251,5
1	2	3	4	5
1.	Общая тревожность в школе	-	-	-
2.	Переживание социального стресса	-	-	-
3.	Фрустрация потребности в достижении успеха	-	-	-
4.	Страх самовыражения	-	-	-
5.	Страх ситуации проверки знаний	-	-	-
6.	Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	-	-	-
7.	Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	-	-	-
8.	Проблемы и страхи в отношениях с учителем	-	-	-
9.	Субъективное шкалирование качества «смелые - робкие»	46	784	-
10.	Метаиндивидуальная шкала качества «смелые - робкие»	29,5	1594	-
11.	Субъективное шкалирование качества «умные - глупые»	32,5	891,5	-
12.	Метаиндивидуальная шкала качества «умные - глупые»	50	1544,5	-
13.	Субъективное шкалирование качества «хороший характер - плохой характер»	2	1132	-
14.	Метаиндивидуальная шкала качества «хороший характер - плохой характер»	3	1088	-
15.	Субъективное шкалирование качества «много друзей - мало друзей»	14	1447,5	272
16.	Метаиндивидуальная шкала качества «много друзей - мало друзей»	-	904,5	-
17.	Субъективное шкалирование качества «счастливые - несчастливые»	-	1293	-
18.	Метаиндивидуальная шкала качества «счастливые - несчастливые»	29,5	984,5	-
19.	Школьная мотивация	-	-	-
20.	Школьная успеваемость	-	-	-
21.	Уровень просоциального поведения	-	-	-

*Прочерк означает незначимость различий

Проследим особенности проявления факторов тревожности внутри типов учеников, обучающихся у педагогов средне-высокого уровня профессионального «выгорания» (табл. 7 и рис. 7)

Выраженность факторов тревожности учеников различных типов,
обучающихся у педагогов средне-высокого уровня профессионального
«выгорания»

Факторы тревожности	Тип 1	Тип 2	Тип 3
1	2	3	4
1. Общая тревожность в школе	12,7	11,0	10,4
2. Переживание социального стресса	5,0	6,0	4,4
3. Фрустрация потребности в достижении успеха	5,2	8,5	5,3
4. Страх самовыражения	3,9	1,5	3,2
5. Страх ситуации проверки знаний	4,2	4,0	3,7
6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	2,7	3,5	2,7
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	1,7	3,0	2,0
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями	4,2	6,0	3,7

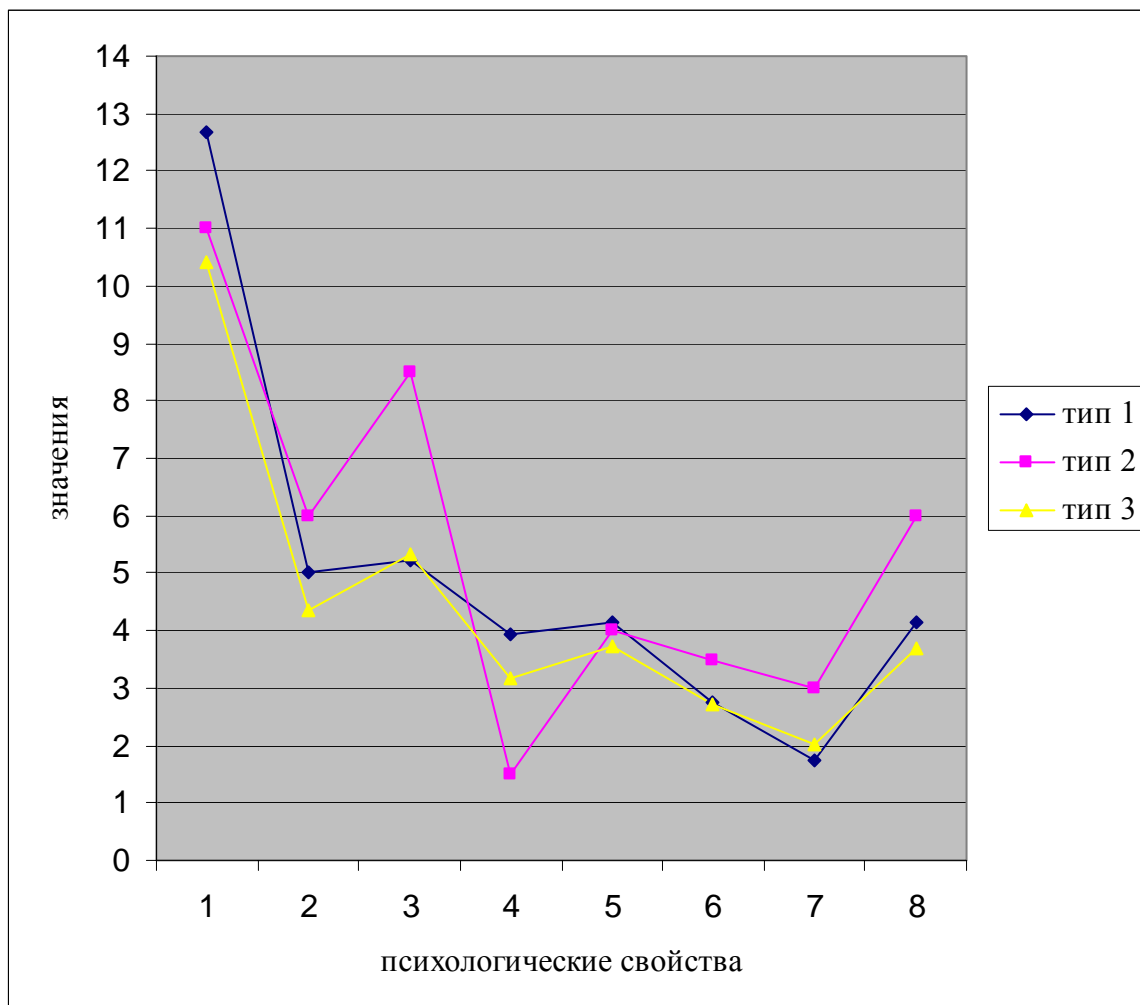


Рис. 7. Профили уровня тревожности у школьников разных типов, обучающихся у педагогов средне-высокого уровня профессионального «выгорания»

Для представителей 1 типа учеников характерны следующие повышенные факторы тревожности:

- общая тревожность в школе ($M = 12,7$);
- страх самовыражения ($M = 3,9$);
- страх ситуации проверки знаний ($M = 4,2$);
- страх не соответствовать ожиданиям окружающих ($M = 2,7$);
- проблемы и страхи в отношениях с учителями ($M = 4,2$).

Для представителей 2 типа характерны следующие повышенные факторы тревожности:

- переживания социального стресса ($M = 6,0$);
- фрустрация потребности в достижении успеха ($M = 8,5$);
- страх ситуации проверки знаний ($M = 4,0$);
- страх не соответствовать ожиданиям окружающих ($M = 3,5$);
- низкая физиологическая сопротивляемость стрессу ($M = 3,0$);
- проблемы и страхи в отношениях с учителями ($M = 6,0$).

Для представителей 3 типа характерны следующие повышенные факторы тревожности:

- страх самовыражения ($M = 3,2$);
- страх ситуации проверки знаний ($M = 3,7$);
- страх не соответствовать ожиданиям окружающих ($M = 2,7$).

Таким образом, для всех учеников, обучающихся у педагогов средне - высокого уровня профессионального «выгорания» характерны следующие факторы:

- страх самовыражения (за исключением представителей 2 типа ($M = 1,5$);
- страх ситуации проверки знаний;
- страх не соответствовать ожиданиям окружающих.

Представители 1-го типа отличаются от других типов повышенными показателями фактора «общая тревожность в школе» ($M = 12,7$) и «проблемы и страхи в отношениях с учителями» ($M = 4,2$), что свидетельствует о переходе ситуативной тревожности в личностную характеристику.

Представители 2-го типа отличаются от других типов повышенными показателями по факторам: «переживания социального стресса» ($M = 6,0$); «фрустрация потребности в достижении успеха» ($M = 8,5$); «низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» ($M = 3,0$); «проблемы и страхи в отношениях с учителями» ($M = 6,0$), что свидетельствует о социальной дезадаптации учеников данного типа.

Рассмотрим значимые различия по показателям самооотношения учеников разных типов (табл. 8 и рис. 8).

Таблица 8

Показатели самооотношения учеников различных типов, обучающихся у педагогов средне-высокого уровня профессионального «выгорания»

Показатели	Тип 1	Тип 2	Тип 3
1	2	3	4
1. Субъективное шкалирование качества «смелые - робкие»	42,2	71,9	73,2
2. Метаиндивидуальная шкала качества «смелые - робкие»	39,5	72,7	60,0
3. Субъективное шкалирование качества «умные - глупые»	45,6	75,2	70,3
4. Метаиндивидуальная шкала качества «умные - глупые»	37,5	62,7	58,8
5. Субъективное шкалирование качества «хороший характер - плохой характер»	48,9	87,5	70,5
6. Метаиндивидуальная шкала качества «хороший характер - плохой характер»	33,7	82,1	62,0
7. Субъективное шкалирование качества «много друзей - мало друзей»	57,8	12,7	77,2
8. Метаиндивидуальная шкала качества «много друзей - мало друзей»	37,4	27,4	70,1
9. Субъективное шкалирование качества «счастливые - несчастливые»	55,7	72,0	78,1
10. Метаиндивидуальная шкала качества «счастливые - несчастливые»	37,4	76,2	70,7

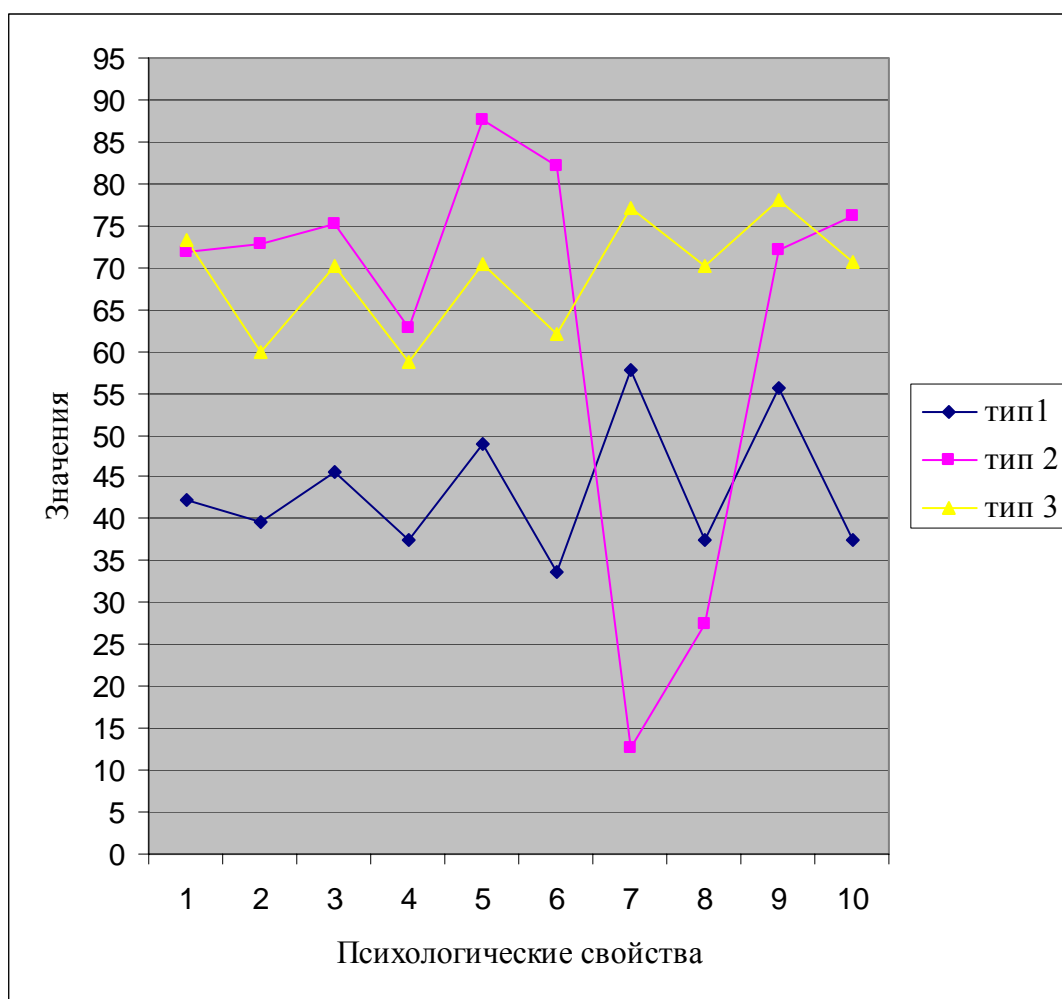


Рис. 8. Профили уровня самооценки учеников различного типа, обучающихся у педагогов средне-высокого уровня профессионального «выгорания»

Показатели самооценки учеников 1 типа колеблются в пределах средне - низких показателей. При этом для детей этого типа характерны более высокие показатели субъективного шкалирования качеств и более низкие показатели по рефлексивным шкалам.

Показатели самооценки учеников 2 типа характеризуются высокими показателями самооценки за исключением двух шкал:

1. Субъективное шкалирование качества «много друзей - мало друзей».
2. Метаиндивидуальная шкала качества «много друзей - мало друзей».

Показатели самоотношения учеников 3 типа характеризуются средне - высокими показателями самоотношения по всем шкалам.

Рассмотрим уровень мотивации учеников различных типов, обучающихся у педагогов средне-высокого уровня профессионального «выгорания», представленными в табл. 9.

Таблица 9

Показатели уровня мотивации учеников различных типов, обучающихся у педагогов средне-высокого уровня профессионального «выгорания»

Показатели	Тип 1	Тип 2	Тип 3
1	2	3	4
Уровень школьной мотивации	10,8	9,7	11,2

Как видно в таблице 12, для 3 типа характерен наиболее высокий уровень школьной мотивации ($M = 11,2$). Наиболее низкий показатель характерен для 2-го типа ($M = 9,7$). Промежуточный результат выявлен у 1-го типа ($M = 10,8$).

Рассмотрим уровень школьной успеваемости учеников различных типов, обучающихся у педагогов средне-высокого уровня профессионального «выгорания», представленными в табл. 10.

Таблица 10

Показатели уровня школьной успеваемости учеников различных типов, обучающихся у педагогов средне-высокого уровня профессионального «выгорания»

Показатели	Тип 1	Тип 2	Тип 3
1	2	3	4
Школьная успеваемость	3,7	3,8	3,7

Как видно в таблице 10, по показателю школьной успеваемости все типы учеников, обучающихся у педагогов средне-высокого уровня профессионального «выгорания», статистически не различаются между собой (1-й тип $M = 3,7$, 2-й тип $M = 3,8$, 3-й тип $M = 3,7$).

Рассмотрим уровень просоциального поведения учеников различных типов, обучающихся у педагогов средне-высокого уровня профессионального «выгорания», представленными в табл. 11.

Таблица 11

Уровень просоциального поведения учеников различных типов, обучающихся у педагогов средне-высокого уровня профессионального «выгорания»

Показатели	Тип 1	Тип 2	Тип 3
1	2	3	4
Уровень просоциального поведения	3,8	3,4	3,9

Как видно в таблице 11, для 3 типа характерны наиболее высокий уровень просоциального поведения ($M = 3,9$). Наиболее низкий показатель характерен для 2-го типа ($M = 3,4$). Промежуточный результат выявлен у 1-го типа ($M = 3,8$).

Таким образом, ученики, обучающиеся у педагогов средне-высокого уровня профессионального «выгорания», характеризуются более высоким уровнем тревожности, более низкими показателями самооценки, мотивации учебной деятельности, успеваемости и уровня просоциального поведения по сравнению со своими сверстниками, обучающимися у педагогов низкого уровня профессионального «выгорания».

3.4. Механизмы влияния педагога средне-высокого уровня профессионального «выгорания» на личностные характеристики и учебную деятельность школьников различных типов

Для внедрения в практику диагностико-коррекционной работы психологических служб образовательных учреждений типологического подхода необходимо выделить критерии, позволяющие отнести конкретного ученика, обучающегося у педагога средне-высокого уровня профессионального «выгорания» к определенному типу, а также, что, пожалуй, не менее важно, показать механизм негативного влияния педагога с синдромом профессионального «выгорания» на личностные характеристики и учебную деятельность его учеников.

Для решения исследовательской задачи, заключающейся в поиске наиболее продуктивных направлений работы с учениками педагогов средне-высокого уровня профессионального «выгорания», и с учетом того, что тенденции, свойства и закономерности, существующие только в границах определенного типа, при совокупном (общем) анализе могут не проявиться, была использована процедура типологизации, основанная на кластерном анализе.

Ученики 1-го типа отличаются от других повышенными показателями фактора «общая тревожность в школе» и «проблемы и страхи в отношениях с учителями».

При этом показатели самоотношения учеников 1 типа колеблются в пределах средне - низких показателей. Для детей этого типа характерны более высокие показатели субъективного шкалирования качеств и более низкие показатели по рефлексивным шкалам.

Влияние учителя с синдромом профессионального «выгорания» на детей 1-го типа оказывает двойное действие. В результате негативного

восприятия «выгоревшего» педагога его учеников происходят следующие изменения в личности школьников.

Во-первых, у школьников возникают проблемы и страхи в отношениях с учителями. Что, в свою очередь, приводит к школьной дезадаптации ученика, его ощущению собственной неуспешности. Постоянное ожидание возможной неудачи способствует развитию тревожности как личностной характеристики.

С другой стороны, негативное оценивание педагогом учеников приводит к изменению в рефлексивных характеристиках учителя учеником. А так как педагог является для ученика непререкаемым авторитетом, то негативное оценивание со стороны педагога, обезличивание ученика способствуют развитию низкой самооценки. Механизм формирования изменений в личностных характеристиках учеников данного типа представлен на рис. 9.

Таким образом, влияние педагога средне-высокого уровня профессионального «выгорания» способствует развитию у школьников тревожности как личностной черты и изменения в самоотношении ученика (в сторону снижения). Поэтому данный тип может быть назван «тревожно - неуверенный».

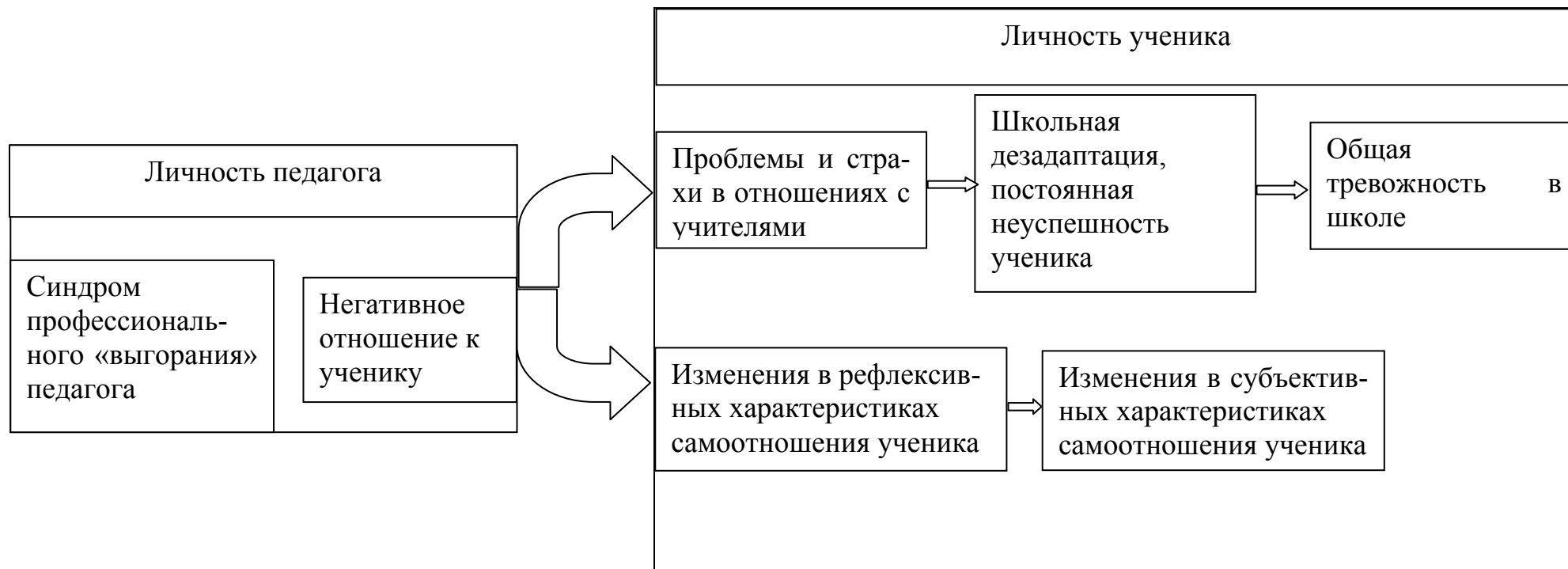


Рис.9. Механизм формирования «тревожно - неуверенного» ученика в результате влияния педагога с синдромом профессионального «выгорания».

Ученики 2-го типа характеризуются повышенными показателями по факторам: «переживания социального стресса»; «фрустрация потребности в достижении успеха»; «низкая физиологическая сопротивляемость стрессу»; «проблемы и страхи в отношениях с учителями». Для этих учеников свойственны низкие показатели качества «много друзей - мало друзей» (как субъективный, так и рефлексивный аспект). Изменения в данных психологических характеристиках, по нашему мнению, говорят о трудностях в развитии социальных контактов у детей данного типа. Помимо этого, дети данного типа характеризуются наиболее низкими показателями уровня школьной мотивации и уровня просоциального поведения. Отечественные психологи, такие как Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин отмечали, что ведущей деятельностью младшего школьника является учебная деятельность [47, 57, 67, 101, 144, 188]. На наш взгляд, изменения в личностных характеристиках детей данного типа свидетельствуют о нарушении процесса социализации. Поэтому данный тип получил название «социально - дезадаптированный». Механизм формирования изменений в личностных характеристиках учеников данного типа представлен на рис. 10.

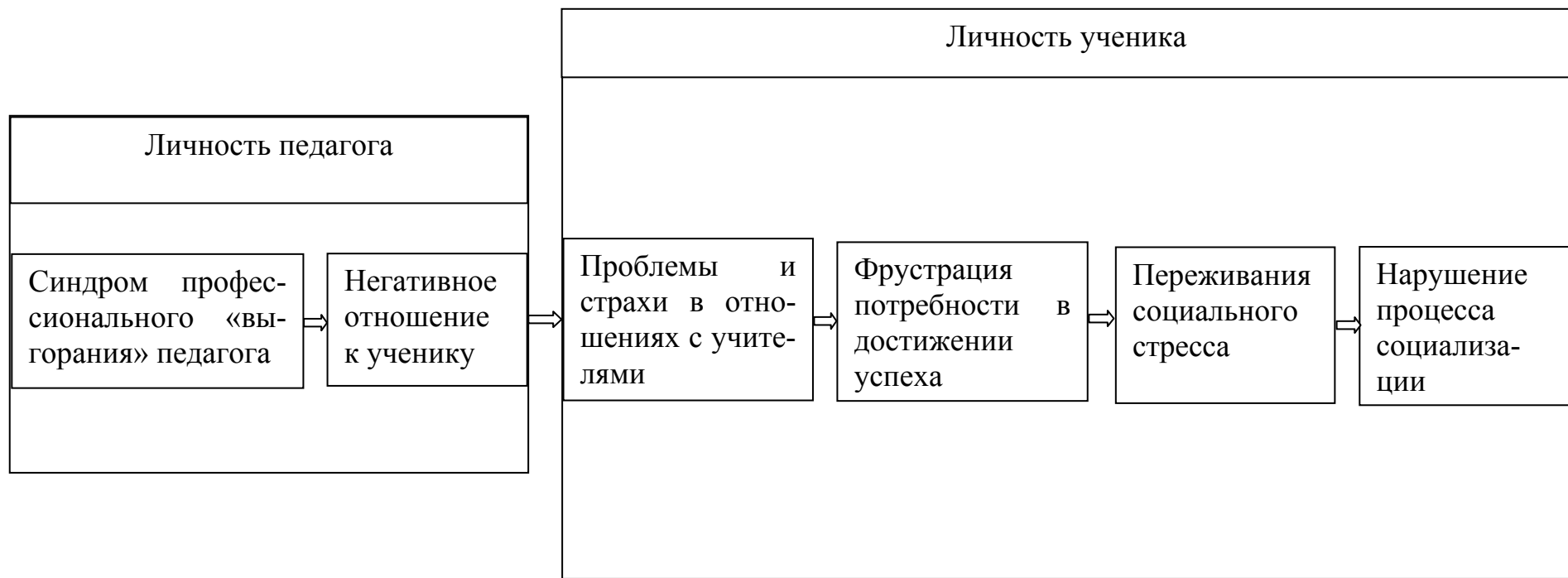


Рис.10. Механизм формирования «социально - дезадаптированного» ученика в результате влияния педагога с синдромом профессионального выгорания

Для представителей 3 типа характерны следующие повышенные показатели:

- страх самовыражения;
- страх ситуации проверки знаний;
- страх не соответствовать ожиданиям окружающих.

У «выгоревшего» педагога возникает чувство опустошенности, эмоционального перенапряжения и истощенности своих эмоциональных ресурсов. Для того, чтобы сохранить себя, «выгоревший» педагог вынужден прибегать к различным механизмам психологической защиты, у него развивается эмоциональная отстраненность, холодность. Поэтому, ученики «выгоревшего» педагога будут испытывать трудности в формировании опыта эмоционального реагирования. Что, в свою очередь, приведет к снижению адекватности восприятия других людей. Затрудненность в развитии эмпатии и рефлексии приведет к низкому уровню коммуникативных навыков учеников. Так как ученики данного типа не владеют навыками общения, то у них развиваются следующие проявления страха:

- страх самовыражения;
- страх ситуации проверки знаний;
- страх не соответствовать ожиданиям окружающих.

Поэтому данный тип учеников может быть назван «осторожным». Механизм формирования изменений в личностных характеристиках учеников данного типа представлен на рис. 11.

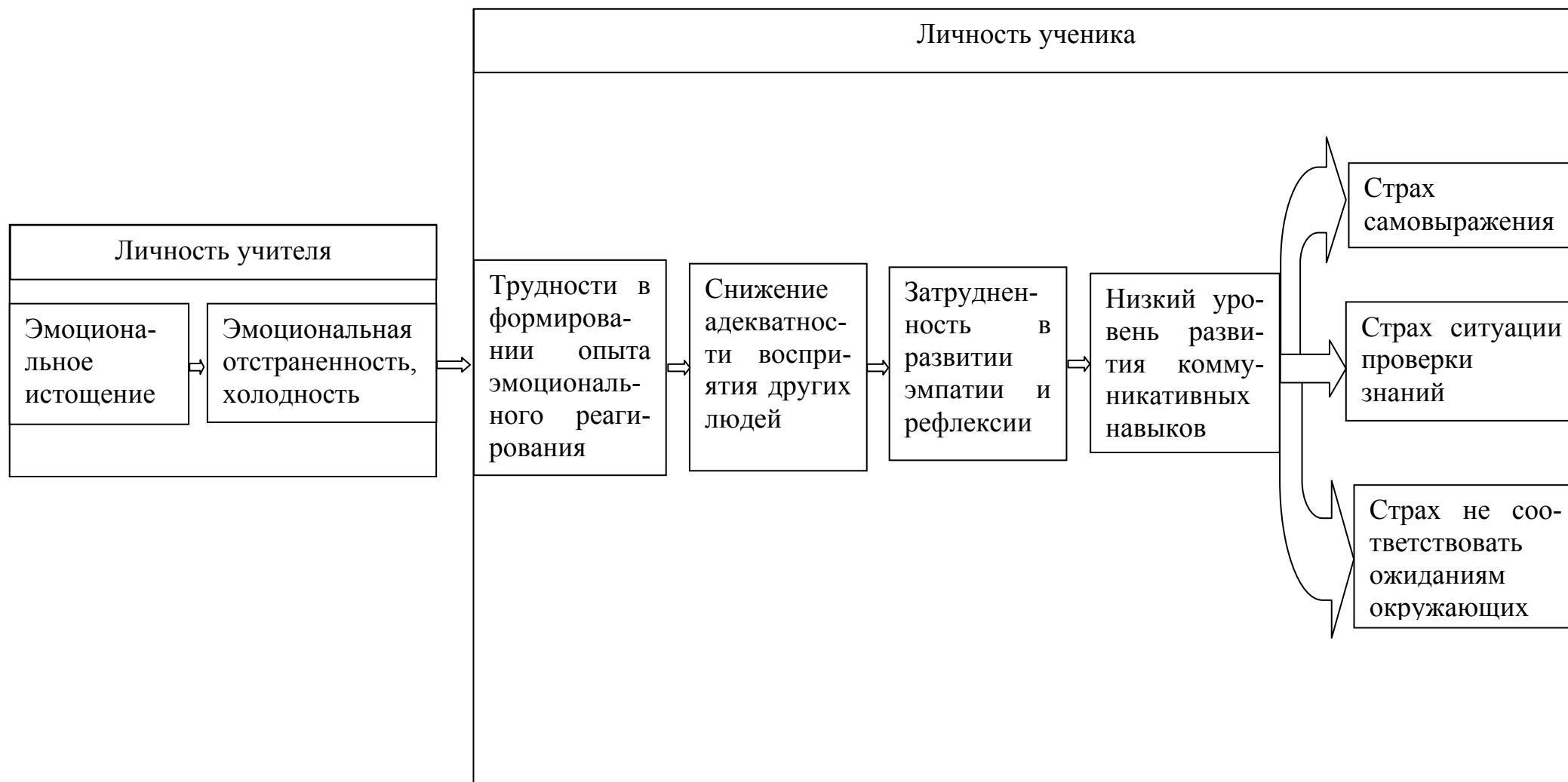


Рис.11. Механизм формирования «осторожного» ученика в результате влияния педагога с синдромом профессионального «выгорания».

Для выявления влияния синдрома профессионального «выгорания» педагога на его учеников был проведен однофакторный дисперсионный анализ ANOVA. Показатель уровня профессионального «выгорания» педагогов включался в дисперсионный анализ как независимый (межгрупповой) фактор. Зависимую переменную составили показатели личностных характеристик и учебной успешности младших школьников.

Итоги дисперсионного анализа эффектов влияния педагогов с различными уровнями профессионального «выгорания» на личностные характеристики и учебную деятельность младшего школьника приведены в таблице 12.

Таблица 12

Эффекты фактора длительности взаимодействия учеников с педагогами с различными уровнями профессионального «выгорания» на личностные характеристики и успешность учебной деятельности (средние и стандартные отклонения)

Психологические показатели	Ученики, обучающиеся у педагогов низкого уровня профессионального «выгорания»	Ученики, обучающиеся у педагогов среднего уровня профессионального «выгорания»	Ученики, обучающиеся у педагогов средне-высокого уровня профессионального «выгорания»
1	2	3	4
1. Общая тревожность в школе	8,1 (4,3)	8,5 (4,5)	10,8 (5,2)
2. Переживание социального стресса	3,6 (1,9)	3,6 (1,8)	4,4 (1,8)
3. Фрустрация потребности в достижении успеха	4,4 (1,9)	4,4 (2,2)	5,3 (1,9)
4. Страх самовыражения	2,8 (1,3)	2,7 (1,3)	3,3 (1,6)
5. Страх ситуации проверки знаний	3,2 (1,1)	3,2 (1,5)	3,8 (1,5)
6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	2,2 (0,9)	2,3 (1,1)	2,8 (1,2)
7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	1,9 (0,8)	1,8 (1,0)	2 (1,0)
8. Проблемы и страхи в отношениях с учителем	3,1 (1,3)	3,3 (1,4)	3,7 (1,4)
9. Субъективное шкалирование качества «смелые - робкие»	67,3 (19,9)	73,9 (19,8)	69,8 (22,3)
10. Рефлексивная шкала качества «смелые - робкие»	61,4 (19,4)	61,7 (24,4)	57,8 (24,9)

1	2	3	4
11. Субъективное шкалирование качества «умные - глупые»	68,2 (15,1)	73 (15,4)	67,6 (19,8)
12. Рефлексивная шкала качества «умные - глупые»	62,7 (18,9)	65,5 (21,1)	56 (25,2)
13. Субъективное шкалирование качества «хороший характер - плохой характер»	70 (18,1)	76 (19,8)	69 (22,8)
14. Рефлексивная шкала качества «хороший характер - плохой характер»	69,3 (20,7)	67,7 (22,7)	59,3 (26,3)
15. Субъективное шкалирование качества «много друзей - мало друзей»	81,1 (24,7)	72,5 (31,2)	72,6 (28,5)
16. Рефлексивная шкала качества «много друзей - мало друзей»	78 (20,5)	71 (27,1)	64,6 (28,2)
17. Субъективное шкалирование качества «счастливые - несчастливые»	78,7 (18,6)	82,3 (19,5)	75,0 (23,8)
18. Рефлексивная шкала качества «счастливые - несчастливые»	81,4 (14,8)	76,8 (19,5)	66,9 (26,6)
19. Уровень школьной мотивации	12,8 (3,1)	12,6 (3,2)	11,2 (3,9)
20. Школьная успеваемость	4 (0,5)	3,7 (0,6)	3,6 (0,6)
21. Уровень просоциального поведения	4,2 (0,6)	4 (0,7)	3,9 (0,8)

Примечания. Общая тревожность в школе, $F(3,391) = 33,02, p < 0,001$; переживание социального стресса, $F(3,391) = 24,21, p < 0,001$; фрустрация потребности в достижении успеха, $F(3,391) = 25,63, p < 0,001$; страх самовыражения, $F(3,391) = 18,55, p < 0,001$; страх ситуации проверки знаний, $F(3,391) = 24,19, p < 0,001$; страх не соответствовать ожиданиям окружающих, $F(3,391) = 23,97, p < 0,001$; низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, $F(3,391) = 3,38, p < 0,03$; проблемы и страхи в отношении с учителем, $F(3,391) = 19,81, p < 0,001$; субъективное шкалирование качества «смелые - робкие», $F(3,391) = 9,39, p < 0,001$; рефлексивная шкала качества «смелые - робкие», $F(3,391) = 3,05, p < 0,04$; субъективное шкалирование качества «умные - глупые», $F(3,391) = 11,53, p < 0,001$; рефлексивная шкала качества «умные - глупые», $F(3,391) = 18,17, p < 0,001$; субъективное шкалирование качества «хороший характер - плохой характер», $F(3,391) = 13,9, p < 0,001$; рефлексивная шкала качества «хороший характер - плохой характер», $F(3,391) = 18,76, p < 0,001$; субъективное шкалирование качества «много друзей - мало друзей», $F(3,391) = 10,56, p < 0,001$; рефлексивная шкала качества «много друзей - мало друзей», $F(3,391) = 23,85, p < 0,001$; субъективное шкалирование качества «счастливые - несчастливые», $F(3,391) = 11,33, p < 0,001$; рефлексивная шкала качества «счастливые - несчастливые», $F(3,391) = 44,31, p < 0,001$; уровень школьной мотивации, $F(3,391) = 23,79, p < 0,001$; школьная успеваемость, $F(3,391) = 41,94, p < 0,001$; уровень просоциального поведения, $F(3,391) = 10,82, p < 0,001$.

Как видно в таблице 12, уровень синдрома профессионального «выгорания» оказывает значимые эффекты на следующие показатели.

Общая тревожность в школе, $F = 33,02, p < 0,001$; переживание социального стресса, $F = 24,21, p < 0,001$; фрустрация потребности в

достижении успеха, $F = 25,63$, $p < 0,001$; страх самовыражения, $F = 18,55$, $p < 0,001$; страх ситуации проверки знаний, $F = 24,19$, $p < 0,001$; страх не соответствовать ожиданиям окружающих, $F = 23,97$, $p < 0,001$; проблемы и страхи в отношениях с учителем, $F = 19,81$, $p < 0,001$; субъективное шкалирование качества «смелые - робкие», $F = 9,39$, $p < 0,001$; субъективное шкалирование качества «умные - глупые», $F = 11,53$, $p < 0,001$; рефлексивная шкала качества «умные - глупые», $F = 18,17$, $p < 0,001$; субъективное шкалирование качества «хороший характер - плохой характер», $F = 13,9$, $p < 0,001$; рефлексивная шкала качества «хороший характер - плохой характер», $F = 18,76$, $p < 0,001$; субъективное шкалирование качества «много друзей - мало друзей», $F = 10,56$, $p < 0,001$; рефлексивная шкала качества «много друзей - мало друзей», $F = 23,85$, $p < 0,001$; субъективное шкалирование качества «счастливые - несчастливые», $F = 11,33$, $p < 0,001$; рефлексивная шкала качества «счастливые - несчастливые», $F = 44,31$, $p < 0,001$; уровень школьной мотивации, $F = 23,79$, $p < 0,001$; школьная успеваемость, $F = 41,94$, $p < 0,001$; уровень просоциального поведения, $F = 10,82$, $p < 0,001$.

На уровне тенденций отмечена низкая физиологическая сопротивляемость стрессу ($F = 3,38$, $p < 0,03$) и рефлексивная шкала качества «смелые - робкие» ($F = 3,05$, $p < 0,04$).

Post hoc сравнения (LSD статистика) свидетельствуют о том, что происходит значимое возрастание следующих показателей. По результатам тестирования школьной тревожности по методике Филипса были выявлено монотонное возрастание средних показателей по следующим факторам:

- общая тревожность в школе;
- переживание социального стресса;
- фрустрация потребности в достижении успеха;
- страх не соответствовать ожиданиям окружающих;
- проблемы и страхи в отношениях с учителем.

При этом наименьшие показатели характерны для учеников, обучающихся у педагогов низкого уровня профессионального «выгорания», а

наибольшие - у школьников, обучающихся у педагогов средне-высокого уровня профессионального «выгорания».

В результате проведенного учениками субъективного шкалирования качеств по типу методики исследования самооценки Дембо — Рубинштейн были выявлено монотонное уменьшение средних показателей по следующим факторам:

- рефлексивная шкала качества «хороший характер - плохой характер»;
- рефлексивная шкала качества «много друзей - мало друзей»;
- рефлексивная шкала качества «счастливые - несчастливые».

При этом более высокие показатели характерны для учеников, обучающихся у педагогов низкого уровня профессионального «выгорания», а более низкие - у школьников, обучающихся у педагогов средне-высокого уровня профессионального «выгорания».

В результате проведенного дисперсионного анализа мы также видим постепенное монотонное уменьшение уровня школьной мотивации, школьной успешности и уровня просоциального поведения.

Таким образом, мы можем сделать выводы:

Развитие личностных качеств младших школьников в значительной мере зависит от уровня профессионального «выгорания» учителя. Педагоги низкого и средне-низкого уровней профессионального «выгорания» влияют на формирование личностных качеств учеников в сторону их положительной динамики. Для данных учеников характерна более высокая самооценка, более низкий уровень личностной тревожности по сравнению со сверстниками, обучающимися у педагогов средне-высокого уровня профессионального «выгорания». Педагоги средне - высокого уровня профессионального «выгорания» влияют на личностные качества младших школьников в сторону их дисгармоничного развития. Для данных учеников характерна более низкая самооценка, более высокий уровень личностной тревожности по сравнению со сверстниками, обучающимися у педагогов низкого уровня профессионального «выгорания».

Развитие мотивации к учебной деятельности у младших школьников в значительной мере зависит от уровня профессионального «выгорания» учителя. Воздействие педагогов низкого и средне-низкого уровней профессионального «выгорания» способствует развитию высокой мотивации к учению. Воздействие педагогов средне - высокого и высокого уровня профессионального «выгорания» способствует развитию низкой мотивации к учению.

Успешность учебной деятельности, более высокий уровень просоциального поведения характерны для учеников, обучающихся у педагогов низкого и средне-низкого уровней профессионального «выгорания». Низкая школьная успеваемость, более низкий уровень просоциального поведения характерны для учеников, обучающихся у педагогов средне-высокого уровня профессионального «выгорания».

По результатам диагностической работы в соответствии с используемыми нами методическими средствами определения психологических особенностей учеников «выгоревших» педагогов появляется возможность после отнесения школьника к одному из трех типов приступить к реализации типологически специфичных коррекционных воздействий.

3.5. Направления коррекционной работы с различными типами учеников педагогов средне-высокого уровня профессионального «выгорания»

За последние десятилетия в практику психологических служб образования стали активно проникать различные методические подходы, формы и технологии. Это и индивидуальное консультирование с позиции глубинной психологии (психоанализ), техники клиент-центрированной психотерапии (гуманистическая психология), разнообразные тренинги социальных навыков (бихевиориальная психология), элементы гештальт и когнитивной психотерапии и т. п. Также продолжают находить свое применение традиционные средства противодействия неблагоприятным психическим состояниям, сопутствующим педагогической деятельности, заключающиеся в отработке различных релаксационных (дыхательных, физических, комплексных) упражнений. Существует множество работ, описывающих различные способы снижения тревожности, повышения самооценки, повышения мотивации учеников, снижения страхов [6, 80, 182]. Но, как правило, в данных исследованиях не учитывалось влияние педагога на развитие личностных характеристик ученика, не рассматривался механизм воздействия личности педагога на личность ученика. Тем самым, по нашему мнению, существенно снижается эффективность психологического сопровождения детей младшего школьного возраста.

Выявление представителей различных типов производится на основании методик, используемых в данном исследовании.

На основе предложенной диагностики и выстроенной типологии учеников педагогов средне-высокого уровня профессионального «выгорания» необходимо проводить работу, направленную на снижение негативного влияния педагога с синдромом профессионального «выгорания». В зависимости от принадлежности ученика к тому или иному типу работа

может вестись по трем направлениям, каждое из которых предусматривает различные средства психологического воздействия. Практическая реализация данных направлений осуществляется в виде диагностических, формирующих и коррекционных упражнений, игр и тренингов, названных нами средствами психолого-педагогического воздействия. Эти психологические средства, позволят снизить негативное влияние на ученика педагога с синдромом профессионального «выгорания» и позволит развить адекватную самооценку, снизить уровень тревожности, повысить мотивацию учебной деятельности школьника.

Первое направление включает в себя коррекционную работу с детьми «тревожно - неуверенного» типа.

Целевой установкой в работе с данными учениками является снижение уровня тревожности и формирование позитивного самоотношения для повышения уверенности в своих возможностях.

Средствами психолого-педагогического воздействия могут быть следующие психотехнологии. Упражнения, направленные на снижение уровня тревожности - упражнения на релаксацию и дыхание, этюды на расслабление мышц, игры способствующие расслаблению [98, с. 95 - 126].

Упражнения на повышение уверенности в себе [98, 229].

Второе направление включает в себя коррекционную работу с детьми «социально - дезадаптированного» типа.

Так как у представителей данного типа возникают трудности в развитии социальных контактов, то целевой установкой в работе с данными детьми будет обучение ребенка навыкам социального взаимодействия и развитие у него мотивации учебной деятельности.

Обучение учащегося конструктивным формам взаимодействия с педагогом и сверстниками на уроке включает отработку следующих навыков:

- отработка навыков выражения гнева в приемлемой форме;
- обучение конструктивным способам разрешения конфликтов на уроке;

- обучение приемам структурирования учебного времени;
- отработка навыков самоконтроля и самоуправления;
- обучение техникам самоуправления.

Повышение учебной мотивации включает в себя применение системы поощрений, использование нетрадиционных форм работы (например, возможность выбора домашнего задания), обучение учащимся более младших школьников, повышение самооценки учащихся [98, с. 95 - 126].

Третье направление включает в себя коррекционную работу с детьми «осторожного» типа.

Целевой установкой работы с данными детьми является отработка страхов, проявляющихся при взаимодействии учителя и ученика.

Рассмотрим средства психолого-педагогического воздействия в работе с детьми данного типа. Это игровая терапия, рисуночная терапия, библиотерапия и психогимнастика [166].

3.6. Коррекционная работа с педагогами, подверженными синдрому профессионального «выгорания»

Психологическое воздействие на педагогов начальной школы зависит от стадии и выраженности симптомов профессионального «выгорания». Данная программа включает в себя разнообразные методы и техники, воздействующие на познавательные, эмоциональные и поведенческие структуры личности. Наряду с индивидуальной психотерапией используются разработанные формы групповой психотерапии.

Мы предлагаем применять следующие методы психокоррекции для каждой стадии профессионального «выгорания» в соответствии со стадиями развития стресса.

При первой стадии развития профессионального «выгорания» необходимо обучение навыкам профессиональной коммуникации. Для этого используются упражнения таких психологических направлений как психодрама, гештальт-терапия и транзактный анализ. Метод психодрамы, разработанный Я. Морено, как один из методов, ориентированной на переживание, включающий в себя фазу разминки, игровую фазу и фазу интеграции. При этом использовались следующие техники.

Дублирование. Отдельный член группы стоит позади протагониста и вчувствуется в его действия, тон голоса, жестикуляцию. В Я-форме он говорит то, что мог бы сказать протагонист.

Зеркало. Член группы - часто по просьбе руководителя - копирует по возможности точно или слегка акцентуированно действия, речь протагониста в какой-либо сценке. Вследствие этой конфронтации протагонист получает знание о себе, и его поведение изменяется.

Смена ролей. Протагонист в игровой сценке исполняет роль другого, причем, насколько это возможно, он думает, чувствует и ведет себя как этот другой.

Также использовались такие техники как "речь в сторону", "внутренний монолог", "активная социограмма".

При этом участники группы обучаются эффективным формам коммуникации. В процессе выполнения упражнений происходит отработка проблемных ситуаций в общении. Развитие положительного эмоционального отношения к профессиональной деятельности. Работа с отрицательными эмоциями (выявление причин, изменение отрицательных эмоций, выработка навыков управления отрицательными эмоциями). А также работа с положительными эмоциями (выявление причин и способов достижения положительного эмоционального состояния) В ходе групповых занятий применяются отдельные элементы гештальт-техники и метода транзактного анализа. При этом педагоги обучаются саморегуляции текущего психического состояния, таким как: релаксация, медитация, дыхательные

упражнения. Используются элементы аутотренинга как способ саморегуляции, влияющие на психическое состояние, мышечное напряжение и нервную систему. Овладение навыками саморегуляции придает участникам программы уверенность и укрепляет его веру в свои возможности.

При *второй стадии* развития синдрома профессионального «выгорания» необходимо «связать» в восприятии клиента прошлое, настоящее и будущее. Для уменьшения депрессивных проявлений необходимо отсечь эмоциональные переживания педагога в прошлом, создать ресурсное состояние в настоящем, открыть будущее и формировать линию времени. Необходимость объединения прошлого, настоящего и будущего у педагогов, достигших второй стадии синдрома профессионального «выгорания» связан с тем, что у них сохраняется разрыв между настоящим, прошлым и будущим (они существуют как бы отдельно). Целесообразно объединение потока времени, например, с помощью метафоры.

Здесь можно использовать методы, основанные на невербальной активности - **арттерапию и музыкотерапию.**

а) *Арттерапия* является групповой формой, в которой используется творческая художественная и пластическая активность для выражения проблематики как отдельных членов группы, так и группы в целом. Арттерапия основано на предположении З. Фрейда о том, что внутреннее "Я" может быть выражено в визуальной форме при помощи спонтанного рисования.

б) *Музыкотерапия* - одна из старейших форм воздействия на психику человека. Она подразделяется на рецептивную и активную музыкотерапию. Механизмы лечебного действия музыкотерапии: катарсис, эмоциональную разрядку, регулирование эмоционального состояния, облегчение осознания собственных переживаний, конфронтацию с жизненными проблемами, повышение социальной активности, приобретение новых средств эмоциональной экспрессии, облегчение формирования новых отношений и

установок, создание ресурсного состояния и объединение всех трех времен.

Также возможна *групповая поведенческая терапия*.

Для педагога, достигшего *третьей стадии* профессионального «выгорания», психологическая коррекция с большим вниманием на развитие профессиональной коммуникабельности. С таким педагогом лучше всего работать в группе, правильно ориентируя его во времени, развивая познавательные потребности, раскрывая внутреннюю силу и формируя умение ею пользоваться, прорабатывая коммуникативные умения с использованием всего эмоционального спектра. Для такого педагога необходимо закрытие негативного опыта прошлого и создание ресурсного состояния в настоящем, обретение профессиональной уверенности.

Для этого можно использовать **группу встреч**. Эта форма групповой работы широко используется в целях стимулирования процессов личностного роста. Перенос навыков и ценностей вне ролевого общения, полученных в ходе тренинговых занятий, в сферу каждодневных коммуникаций является одним из внутренних психологических ресурсов человека, его общей психологической культуры, эффекты которой проявляются, прежде всего, в обращении человека к новым сторонам личности, к новым способам и средствам самовыражения и рефлексии. При этом физические взаимодействия и «игры» сочетаются с вербальными упражнениями.

Основоположники этого психологического направления, К. Роджерс и У. Шутц предполагали, что качество межличностного общения зависит от внутриличностных отношений человека.. Группа встреч часто используется как средство при решении различных коммуникативных проблем, связанных с преодолением конфликтов. Опыт вне ролевого общения ведет к нарушению конвенциональных коммуникативных стереотипов и, следовательно, - к более непредвзятому и непосредственному восприятию, более глубокому и неискаженному пониманию членами группы самих себя.

Рассмотрим типичные эффекты групп встреч. Расширяется сфера

осознания человеком самого себя. Появляется тенденция уделять своим отношениям с другими людьми столько же внимания, сколько содержанию общения (в том числе, делового). Возникает стремление принимать и реализовывать нестандартные, творческие идеи. Более вероятными оказываются конструктивные решения межличностных разногласий и проблем. Повышается самооценка. Усиливаются чувства эмпатии и близости по отношению к другим людям и окружающему миру в целом. Изменения общения наблюдаются как в профессиональной сфере, так и в сфере отношений с близкими людьми [167].

Для коррекции системы отношений в профессиональной деятельности необходимо создание условий карьерного консультирования и профессионального супервизорства педагогов, достигших третьей стадии синдрома профессионального «выгорания». Супервизорское пространство - это специально организованное место экспериментирования, где специалист может исследовать те самые процессы, участником которых он является. Супервизия направлена на помощь консультанту в разрешении трудностей, возникающих в работе с учениками, наряду с этим супервизорство помогает ему более глубоко раскрыть свои сильные стороны. Также супервизорство - эффективное средство профессиональной психогигиены и психопрофилактики, позволяющее соприкоснуться с личным пространством, вплетенным в ткань профессионального взаимодействия и обозначить его границы, а также выработать навыки эффективной профессиональной взаимопомощи и обрести большую уверенность в своей профессиональной деятельности

Необходимо отметить, что наряду со специализированными средствами психологического воздействия целесообразно включать и универсальные упражнения, направленные на саморегуляцию текущего психического состояния педагогов начальных классов, достигших различных стадий синдрома профессионального «выгорания». Могут быть использованы следующие способы.

1. Медитация - визуализация [42, с. 207-214].
2. Программа снятия психоэмоционального напряжения у педагогов [88, с. 160-168].
3. Саморегуляция эмоциональных состояний [159, с. 115-145].
4. Саморегуляция эмоциональных состояний в деятельности учителя [149, с. 213-225].
5. Способы регуляции психофизиологического состояния [141, с. 301-322].

Эксперимент с целью формирования у педагогов начальных классов умения противостоять синдрому профессионального «выгорания» проводился на базе средних образовательных школ (МОУ СОШ № 28 г. Ижевска, МОУ Сигаевская СОШ).

В эксперименте участвовало 30 педагогов начальных классов.

Стаж работы педагогов - от семи до двадцати шести лет. Возраст педагогов - от двадцати шести лет до сорока семи лет.

Исследование было организовано в три этапа.

На первом этапе был определен уровень профессионального «выгорания» с помощью методики МВИ (вариант для педагогов и учителей), разработанной К. Маслач и С. Джексон (1986), в адаптации Н.Е. Водопьяновой.

Помимо проведенного тестирования уровня профессионального «выгорания» был проведен опрос педагогов о частоте проявлений синдрома профессионального «выгорания» и о причинах их возникновения. Данный опрос, на наш взгляд, позволил более четко определить особенности синдрома профессионального «выгорания» педагогов начальных классов и уточнить направления психологической работы с данными специалистами. Рассмотрим результаты проведенного опроса.

В результате проведенного опроса была выявлена частота проявления профессионального «выгорания» у педагогов начальных классов в течение учебного года:

- 59% педагогов испытывают данное состояние 1–2 раза в год;
- 23 % — 3–4 раза в год;
- 18% — более 5 раз.

Таким образом, можно сделать вывод, что состояние профессионального «выгорания» распространено среди педагогов начальных классов и чаще всего проявляется в педагогической деятельности 1–2 раза в течение года.

По длительности протекания состояний профессионального «выгорания» большинство педагогов (57%) определяют срок от 2 до 5 и от 5 до 7 дней.

Среди ситуаций в педагогической деятельности, влияющих на возникновение состояний профессионального «выгорания», большинство педагогов (91%) ставят на первое место начало своей деятельности после отпуска, каникул, курсов, то есть после того, как педагог был временно выключен из собственно педагогической деятельности. Таким образом, можно сделать вывод, что одна из главных функций состояний эмоционального выгорания — адаптационная, помогающая организму приспособиться к стрессогенным для него условиям.

В качестве другой причины педагоги выделяют ситуации эмоционально неадекватного общения с субъектами образовательного процесса, особенно с администрацией и родителями (ситуацию общения с родителями особенно часто выделяют педагоги начальной школы — 21,4 %). Причем если в первом случае состояние эмоционального выгорания возникает сразу, то во втором — негативная реакция имеет свойство сначала накапливаться и только потом переходить в состояние эмоционального выгорания. Это подтверждает наличие еще одной функции данного состояния — защитной, которая оберегает психику педагога от разрушения в связи с неадекватно высокой эмоциональной напряженностью в деятельности.

Небольшой процент педагогов (10,1 %) выделяют следующие ситуации эмоционального выгорания: проведение открытых уроков; мероприятий, на которые было потрачено много сил и энергии, а в результате не получено соответствующего удовлетворения; окончание учебного года.

Что касается причин возникновения состояний эмоционального выгорания в педагогической деятельности, то педагоги выделяют следующие:

- высокую эмоциональную включенность в деятельность — эмоциональную перегрузку (36%);
- отсутствие четкой связи между процессом обучения и получаемым результатом, несоответствие результатов затраченным силам (32%);
- жесткие временные рамки деятельности (урок, четверть, год), ограниченность времени урока для реализации поставленных целей (25%);
- неумение регулировать собственные эмоциональные состояния (23%);
- трудности в общении с учениками (11 %).
- организационные моменты педагогической деятельности: нагрузка, расписание, кабинет, моральное и материальное стимулирование (19%);
- ответственность перед администрацией, родителями, обществом в целом за результат своего труда (18%);
- отсутствие навыков коммуникации и умения выходить из трудных ситуаций общения с детьми, родителями, администрацией (10%).

Таким образом, в педагогической деятельности целесообразно выделить три основных фактора, влияющие на возникновение эмоционального выгорания: личностный, коммуникативный и организационный, что определяет необходимость работы во всех данных направлениях.

Рассмотрим результаты проведенного тестирования уровня профессионального «выгорания» с помощью методики МВІ (вариант для

педагогов и учителей), разработанной К. Маслач и С. Джексон (1986), в адаптации Н.Е. Водопьяновой.

Таблица 13

Первичные статистики уровня профессионального «выгорания» в группе учителей начальных классов до проведения эксперимента

Статистические показатели	Вся группа	Низкий уровень n=8	Средний уровень n=10	Средне-высокий уровень n=12
1	2	3	4	5
Среднее	32,9	19,1	27,3	43,7
Стандартное отклонение	11,2	1,4	4,4	6
Ошибка	0,05	0,06	0,05	0,05

Как видно в таблице 13 в данной выборке представлены педагоги начальных классов низкого, среднего и средне-высокого уровней профессионального «выгорания». Программа психологического сопровождения данных педагогов включала в себя различные способы работы с данными специалистами.

Полученные результаты позволили скорректировать экспериментальную программу: определить особенности синдрома профессионального «выгорания» педагогов начальных классов и уточнить направления психологической работы с данными специалистами.

На втором этапе исследования проводился формирующий эксперимент. Эксперимент проводился с марта 2006 по май 2006. Данная работа с педагогами начальных классов была проведена в соответствие с уровнем профессионального «выгорания» специалистов. Цель данного этапа состояла в формировании у педагогов начальных классов стратегий противодействия синдрому профессионального «выгорания», которое включала в себя следующие направления.

1. Актуализация личностных ресурсов противодействия «профессиональному выгоранию». Техники саморегуляции личности. Способы регуляции психофизиологического тонуса, направленные на

нормализацию организменных функций (дыхание и сердечно-сосудистая система). Элементы релаксационных техник. Приемы и упражнения аутогенной и психомышечной тренировки (по Линдману, Алексееву и Гиссену), способствующие уменьшению нервно-психического напряжения, вызванного спецификой профессиональной деятельности.

2. Развитие навыков вербального и невербального общения, которые необходимы для работы с клиентами, для налаживания благоприятных взаимоотношений с коллегами и руководством. Восстановление и создание соответствующего уровня коммуникаций, исходя из предпосылки, что поскольку одним из проявлений «выгорания» является нарушение коммуникативной составляющей межличностных отношений, восстановление ее может привести к уменьшению воздействия синдрома. Проведение с профессионалами групповых тренинговых занятий по развитию коммуникативных навыков.

3. Работа по развитию у педагогов начальных классов умений разрешать конфликтные ситуации и находить конструктивные решения. Формирование способностей достигать поставленные цели и пересматривать систему ценностей и мотивов, препятствующих профессиональному и личностному самосовершенствованию и др.

На третьем этапе вновь было проведено тестирование педагогов начальной школы с помощью методики МВІ (вариант для педагогов и учителей), разработанной К. Маслач и С. Джексон (1986), в адаптации Н.Е. Водопьяновой.

Полученные в исследовании количественные показатели уровня профессионального «выгорания» педагогов начальных классов до проведения эксперимента и после проведения эксперимента были подвергнуты статистической обработке. Для статической обработки данных мы использовали U-критерий Манна Уитни.

Динамика изменений количественных показателей уровня
профессионального «выгорания» педагогов начальных классов

Педагоги	Показатели уровня профессионального «выгорания»	
	до эксперимента	после II этапа
Педагоги низкого уровня профессионального «выгорания» n=8	19,1	21,84
Педагоги среднего уровня профессионального «выгорания» n=10	27,3	27,95
Педагоги средне-высокого уровня профессионального «выгорания» n=12	43,7	27,45*

* - статистически достоверные сдвиги при $p \leq 0,05$.

Как видно в таблице 14, были выявлены значимые изменения количественных показателей уровня профессионального «выгорания» педагогов начальных классов средне-высокого уровня «выгорания». На наш взгляд, это свидетельствует об эффективности программы психологического сопровождения педагогов начальных классов. Психологическая поддержка низкого и среднего уровней профессионального «выгорания», на наш взгляд, также была эффективна, так как повысила уровень психологической культуры педагогов. 18 % педагогов не знали способов саморегуляции своего эмоционального состояния.

Проведение данного эксперимента позволило сделать следующие выводы:

1. Экспериментальная программа способствовала снижению уровня профессионального «выгорания» у педагогов средне-высокого уровня профессионального «выгорания».

2. На итоговом этапе эксперимента выявлена высокая статистически достоверная разница по показателям уровня профессионального «выгорания»

у педагогов средне-высокого уровня «выгорания» до и после проведения эксперимента.

3. В процессе проведения эксперимента выработалась активная жизненная позиция педагогов начальных классов, направленная на разрешение встречающихся трудностей посредством поиска конструктивных путей выхода из создавшейся трудной ситуации, снизился уровень неэффективных способов решения проблемных ситуаций.

4. Проведение данного эксперимента способствовало повышению психологической культуры педагогов начальных классов. Обучение педагогов способам профилактики синдрома профессионального «выгорания», на наш взгляд, будет способствовать повышению способности педагогов противодействовать стресс-факторам, способным провоцировать синдром профессионального «выгорания».

Выводы по третьей главе

1. Применение типологического подхода дает возможность для более адекватного отражения предмета изучения, в качестве которого выступает целостная организация определенных черт или свойств личности, обуславливающая как специфичность, так и устойчивость ее психических феноменов, что позволяет более глубоко проникнуть в природу интересующего явления.

2. Типологический подход обеспечивает возможность перенести научный поиск от абстрактно-теоретической конструкции личности и ее черт и проявлений к анализу реальных типов личности, обладающих разной направленностью, противоречивостью и сложностью внутриличностных конструкторов.

3. Типологический (уровневый) подход в виде «экстремальной типологии» позволил выделить педагогов низкого, среднего и средне-высокого уровней профессионального «выгорания»

4. Многомерный статистический анализ дал возможность отследить основные пути воздействия синдрома профессионального «выгорания» учителя начальных классов на личностные характеристики и учебную деятельность ученика.

а) «Деперсонализирующий» путь воздействия личности педагога с синдромом профессионального «выгорания» на его учеников, вследствие тенденции развивать негативное отношение к человеку.

б) «Социально - фрустрирующий» путь воздействия личности педагога с синдромом профессионального «выгорания» на его учеников. Этот путь развивается в результате переживания некомпетентности и неуспешности своей деятельности педагогом.

в) «Коммуникативно - аффективный» путь воздействия личности педагога с синдромом профессионального «выгорания» на его учеников. Так

как педагог испытывает чувство эмоционального опустошения и усталости, то его эмоциональное состояние будет воздействовать на ученика.

5. На основе кластерного анализа обнаружены и описаны три типа учеников, обучающихся у педагогов средне-высокого уровня профессионального «выгорания».

«Тревожно - неуверенный» тип определяется следующими личностными характеристиками.

- Повышенным уровнем общей тревожности в школе.
- Повышенными показателями фактора «проблемы и страхи в отношениях с учителями».
- Средне - низкими показателями самоотношения.

«Социально - дезадаптированный» тип отличаются от других типов повышенными показателями по факторам:

- переживания социального стресса;
- фрустрация потребности в достижении успеха;
- низкая физиологическая сопротивляемость стрессу;
- проблемы и страхи в отношениях с учителями.

И более низкими показателями по следующим факторам:

- субъективное шкалирование качества «много друзей - мало друзей»;
- метаиндивидуальная шкала качества «много друзей - мало друзей»;
- уровень школьной мотивации;
- оценка просоциального поведения.

Для представителей «осторожного» типа характерны следующие повышенные факторы тревожности:

- страх самовыражения;
- страх ситуации проверки знаний;
- страх не соответствовать ожиданиям окружающих.

6. Намечены пути коррекционных психолого-педагогических

воздействий на учеников педагогов с синдромом профессионального «выгорания», продуктивность воздействий которых обосновывается их направленностью на «слабые» места учеников «выгоревших» педагогов.

7. Экспериментальная программа сопровождения педагогов с различными уровнями профессионального «выгорания» способствовала снижению уровня «выгорания» у педагогов средне-высокого уровня профессионального «выгорания».

В процессе проведения эксперимента выработалась активная жизненная позиция педагогов начальных классов, направленная на разрешение встречающихся трудностей посредством поиска конструктивных путей выхода из создавшейся трудной ситуации, снизился уровень неэффективных способов решения проблемных ситуаций.

Проведение данного эксперимента способствовало повышению психологической культуры педагогов начальных классов. Обучение педагогов способам профилактики синдрома профессионального «выгорания», на наш взгляд, будет способствовать повышению способности педагогов противодействовать стресс-факторам, способным провоцировать синдром профессионального «выгорания».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данная работа была посвящена изучению влияния синдрома профессионального «выгорания» педагога начальной школы на личностные характеристики и учебную деятельность его учеников. Актуальность изучения данного феномена связана с его негативными последствиями, как для психического благополучия самого педагога, так и для его подопечных.

Анализ литературы по «выгоранию» показывает наличие большого числа факторов, оказывающих влияние на данный синдром. Эти факторы включают организационные характеристики, особенности профессиональной деятельности, рабочую ситуацию, коммуникации, личностные характеристики и др. Исследователи полагают, что «выгорание» является результатом сложного взаимодействия всех этих факторов.

Проведенное исследование позволяет нам сделать следующие выводы:

1. Подверженность синдрому профессионального «выгорания» является метаиндивидуальной характеристикой учителя. Данная подверженность существенно влияет на процессы взаимодействия учителя и ученика и негативно сказывается на результатах профессиональной деятельности учителя.

2. Выявлены механизмы влияния «эмоционального истощения», «деперсонализации», «редукции личных достижений» педагога на личностные характеристики и учебную деятельность младшего школьника. Ученики, обучающиеся у учителей средне-высокого уровня профессионального «выгорания» характеризуются большей тревожностью, более низкими показателями самооценки, школьной мотивации и успеваемости по сравнению со школьниками, обучающимися у педагогов низкого уровня профессионального «выгорания».

3. Применение типологического подхода позволило определить пути воздействия личности педагога с синдромом профессионального

«выгорания» на личность его учеников. «Деперсонализирующий» путь воздействия «выгоревшего» педагога в результате негативного оценивания ученика порождает изменения в субъективных характеристиках самоотношения школьника. «Социально - фрустрирующий» - предполагает копирование учеником моделей неуспешного поведения педагога. Это приводит к фрустрации потребности в достижении успеха у школьника и развитию социального стресса. «Коммуникативно - аффективная» траектория затрагивает коммуникативную сферу ученика, влияет на развитие эмоциональной сферы. Это ограничивает уровень социальных навыков.

4. На основе использования процедуры типологизации также были выделены и описаны три психологических типа учеников, обучающихся у педагогов средне-высокого уровня профессионального «выгорания», в каждом из этих типов определены наиболее уязвимые, так называемые «слабые» места. «Тревожно - неуверенный» тип характеризуется повышенным уровнем общей тревожности в школе, у учеников данного типа возникают проблемы и страхи в отношениях с учителями, они характеризуются средне - низкими показателями самоотношения. «Социально - дезадаптированный» тип отличается переживанием социального стресса, фрустрацией потребности в достижении успеха, проблемами и страхами в отношениях с учителями, низкими показателями субъективного шкалирования качества «много друзей - мало друзей» и рефлексивной шкалы качества «много друзей - мало друзей». Для представителей данного типа характерен низкий уровень школьной мотивации и низкие оценки просоциального поведения. Для представителей «осторожного» типа характерны следующие повышенные факторы тревожности: «страх самовыражения»; «страх ситуации проверки знаний»; «страх не соответствовать ожиданиям окружающих».

5. По результатам проведения формирующего эксперимента было выявлено снижение уровня профессионального «выгорания» у педагогов средне-высокого уровня профессионального «выгорания», что

свидетельствует о формировании активной жизненной позиции педагогов начальных классов, направленной на разрешение встречающихся трудностей посредством поиска конструктивных путей выхода из проблемных ситуаций.

6. Определены направления психолого-педагогической работы со школьниками различных типов, обучающихся у педагогов средне-высокого уровня профессионального «выгорания», продуктивность воздействий которых обосновывается их направленностью на «слабые» места учеников «выгоревших» учителей.

На основании вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что поставленные задачи решены, цель достигнута. Стоит отметить, что проведенное исследование позволит создать систему психологического сопровождения педагогов с синдромом профессионального «выгорания» и их учеников.

Результаты исследования не исчерпывают все аспекты данной проблематики и требуют дальнейшего ее изучения в таких направлениях, как особенности протекания синдрома профессионального «выгорания» у педагогов с различным уровнем профессионального мастерства, а также разработка программы психологической поддержки учеников различных типов, обучающихся у педагогов средне-высокого уровня профессионального «выгорания», учитывающие особенности их личностных и поведенческих характеристик.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абрамова Г.С., Юдчиц Ю.А. Психология в медицине. - М.: Кафедра – М., 1998. - 272 с.
2. Абульханова-Славская К.А. О путях построения типологии личности // Психологический журнал. 1983. - Т. 4. - № 1. - С. 14-28.
3. Абрамова Г.С. Практикум по возрастной психологии. – М.: Академия, 1998. – 320 с.
4. Айзенк Г.Ю. Структура личности: Пер. с англ. – СПб.: Ювента; М.: КСП+, 1999. – 464 с.
5. Акиндинова И.А., Баканова А.А.. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности педагога: проявления и профилактика // Педагогические вести. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. - 2003. - № 25. - С. 25-28.
6. Алябьева Е.А. Психогимнастика в начальной школе: Методические материалы в помощь психологам и педагогам. - М.: ТЦ Сфера, 2003. - 88 с.
7. Амонашвили Ш.А. Как живете, дети? – М.: Просвещение, 1986. – 176 с.
8. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск: Изд-во «Университетское», 1990. – 160 с.
9. Амонашвили Ш.А. Обучение. Оценка. Отметка. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
10. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. В 2-х т.- т.2. М., «Просвещение», 1980. - 280 с.
11. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания / под редакцией А.А. Бодалева – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЕК», 1996. – 384 с.
12. Ананьев Б.Г. и др. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия. – М.: Просвещение, 1968. – 335 с.

13. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб: Питер, 2001. – 288 с.
14. Андреева Г. М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. — М.: Аспект Пресс, 2001.— 376 с.
15. Архангельский Л.М. О профессиональной этике учителя. – Свердловск: Сред.-Урал. кн изд-во, 1963. – 93 с.
16. Барабанова М.В. Изучение психологического содержания синдрома выгорания // Вестник МГУ, серия 14. - 1995. - № 1. - С. 54-55.
17. Баранов А.А. Стресс - толерантность педагога: теория и практика. - М.: АСТ; Ижевск: Изд-во УдГУ, 2002. - 422 с.
18. Баранов А.А. Стрессоустойчивость и мастерство педагога. Ижевск: Изд-во УдГУ, 1997. 114с.
19. Баранов А.А., Сагитова Д.Р. Синдром профессионального «выгорания» как показатель зависимости специалиста от его профессиональной деятельности // Зависимость, ответственность, доверие: Материалы науч.-практ. конф. - Ижевск: Изд-во УдГУ, 2004. - С. 54-57. (1/2)
20. Баранов А.А., Зайцева М.Ю. Технология построения педагогического сотрудничества на занятиях со студентами факультета физической культуры //Иновационные процессы в сфере образования и проблемы повышения качества подготовки специалистов: Сб. материалов Международной науч. метод. конференции 30-31 марта 2005 г. /Под ред. А.А. Баранова, Г.С. Трофимовой. В 3-х т. – Ижевск: Изд-во УдГУ, 2005. – Т. 3. - С. 19-22.
21. Баранов А.А., Зайцева М.Ю. Универсальные и вариативные стратегии преодоления трудных жизненных ситуаций детьми из разных социально-образовательных систем //Социально-педагогическая поддержка детей, находящихся в трудной жизненной ситуации: Материалы межрегиональной научно-практической конференции 16-17 декабря 2004г. / Под редакцией Т.Ф. Вострокнутовой, А.С. Сунцовой. – Ижевск: Изд-во УдГУ, 2005. - С. 12-15.

22. Баринаова А.А. Не сгорите на работе // Природа и человек (Свет). - 2003. - N 3. - С. 36-38.
23. Баскакова И.Л. Внимание дошкольника, методы его изучения и развития. Изучение внимания школьников. - М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1995. - 485 с.
24. Безносоев С.П. Теоретические основы изучения профессиональной деформации личности. СПб., 1995. - 167 с.
25. Безюлева Г.В. Толерантность в педагогике. - М.: АПО, 2002. - 92 с.
26. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: В 2 ч. /Урал. гос. пед. ин-т. – Екатеринбург, 1992. – 160 с.
27. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.: Наука, 1988.— 260 с.
28. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э.Берн; Пер. с англ.- Минск.: Попурри, 2005. - 512 с.
29. Бёрнс Р. Развитие Я-концепции и воспитания / Р.Бёрнс; Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1986. - 422с.
30. Блонский П.П. Психология младшего школьника. - М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1997. - С. 519-558.
31. Бодалев А.А. Личность и общение: Избранные труды. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 435 с.
32. Бодалев А.А. Личность и общение: Избранные труды. – М.: Педагогика, 1983. – 272 с.
33. Бодалев А.А. Психологические условия гуманизации педагогического общения //Советская педагогика. – 1990. - № 12. – С. 13-15.
34. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М., 1968. - 464 с.
35. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. - М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1995. - 356 с.

36. Божович Л.И. Изучение личности школьников и проблемы воспитания /Типолог. науки в СССР. – М.: Издательство АПН, 1960. - Т. 15. – 305 с.
37. Божович Л.И. Личность. Ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1995. – 212 с.
38. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. - М.: Филинь, 1996. - 256 с.
39. Бойко Е.И. Механизмы умственной деятельности (Динамические временные связи). - М.: Педагогика, 1976. - 248 с.
40. Борисова С. В условиях риска, или «выгорание» по-милицейски // Служба кадров. - 2002. - № 7. - С. 43-46.
41. Братусь Б.С., Розовский И.Я., Цапкин В.Н. Психологические проблемы изучения и коррекции аномалий личности. – М.: Изд-во МГУ. – 1988. – С. 14 – 26.
42. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. - М.: Ось-89, 2000. - 256 с.
43. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.
44. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. - М.. Изд-во Моск. Ун-та, 1976. - 143 с.
45. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. — СПб.: Питер, 2005. — 336 с.
46. Водопьянова Н.Е., Серебрякова А.Б., Старченкова Е.С. Синдром «психического выгорания» в управленческой деятельности // Вести. С.-Петербург.ун-та. Сер. 6. - 1997. - Вып. 2 (№ 13) - С.48-52.
47. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. — М.: Просвещение, 1973. - 245 с.
48. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. - СПб.: СОЮЗ, 1999. - 224 с.

49. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. - М.: АПН РСФСР, 1960. - 598 с.
50. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии: Собр. соч.: В 6 т. – М.: Детская психология, 1984. – Т. 4. – 385 с.
51. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования: Мышление и речь. – М.: Изд-во АПН СССР, 1976. – 519 с.
52. Выготский Л.С. История развития высших психических функций //Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6-ти т.– М., 1993. – Т.3. – 364 с.
53. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1999. – 536 с.
54. Вяткин Б.А. Лекции по психологии интегральной индивидуальности человека / Перм. гос. пед. ун-т.— Пермь, 2000.— 179 с.
55. Вяткин Б.А. Метаиндивидуальность и ее проявления у учителей начальных классов // Вопросы психологии. - 2001. - № 3. - С. 70-74.
56. Газман О.С. Ответственность школы за воспитание детей // Педагогика. – 1997. - №4. - С.45-52.
57. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. - М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1998. - С. 333-350.
58. Геллерштейн С.Г. Принципы и методы психотехнического профессионального подбора // Вестник просвещения. - 1926. - № 3. – С.38-42.
59. Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики. - СПб.: Изд-во СП, 1992. - 154 с.
60. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. - М.: ЧеРо, 2000. - 336 с.
61. Гоголева А.В., Смурова Т.В. Особенности «эмоционального выгорания» учителей классов компенсирующего обучения// Психолого-педагогические условия сохранения здоровья учащихся. Материалы научно-практической конференции 22-24 октября 2002 /отв. ред. – Н.И. Леонов, С.Ф. Сироткин. – Ижевск: УдГУ, 2002. - С. 90-99.

62. Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе. – М.: Просвещение, 1965. – 260 с.
63. Гончарова Т.И. Когда учитель – властитель дум. – М.: Педагогика, 1991. – 175 с.
64. Гордин А.Ю. Поощрения и наказания в воспитании детей. – М.: Педагогика, 1971. – 200 с.
65. Гордин А.Ю. Формирование отношений педагогов и учащихся в советской школе. – М.: Педагогика, 1977. – 152 с.
66. Гришина Н.В. Психология конфликта – СПб.: Издательство «Питер», 2000 – 464 с.
67. Давыдов В.В. Психологические проблемы процесса обучения младших школьников // Хрестоматия по возрастной психологии. - М.: ИПП, 1996. - С. 160-169.
68. Демина Н.Д. Взаимоотношение учителя и учащихся в педагогическом процессе: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1969. – 160 с.
69. Демина Н.Д. Педагог и воспитанники. – М.: Педагогика, 1976. – 80 с.
70. Дереча В.А. Гипопатической синдром (клинико-электроэнцефалографические данные): Автореф. дис ...канд. мед. наук, - Куйбышев, 1970. - 28 с.
71. Додонов Б.И. Эмоции как ценность. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
72. Донцов А.И. Проблемы групповой сплоченности. – М.: МГУ, 1979. – 128 с.
73. Дорфман Л. Я. Дивергенция и конструкт Я // Личность, креативность, искусство / Отв. ред. Е. А. Малянов, Н. Н. Захаров, Е. М. Березина, Л. Я. Дорфман, В. М. Петров, К. Мартиндейл. – Пермь: Пермский государственный институт искусства и культуры, Прикамский социальный институт, 2002. – С. 141–184.
74. Дорфман Л.Я. Метаиндивидуальный мир. - М.: Смысл, 1993. - 587 с.

75. Дорфман Л.Я. От метаиндивидуальности к метаиндивидуальному миру // Психол. журнал. - 1995. - 16, № 2. - С. 94-102.
76. Елисеев О.П. Конструктивная типология и психодиагностика личности /Под ред. В.Н. Панферова. – Псков: Изд-во Псков. обл. ин-та усовершенш. учителей, 1994. – 279 с.
77. Жмуров В.А. Клинико-психопатологическое исследование. - Иркутск: Изд-во ИГУ, 1988. - 435 с.
78. Жмуров В.А. Общая психопатология. — Иркутск: Изд-во ИГУ, 1986. - 284 с.
79. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. /Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 2. – 296 с.
80. Захарова А.В. Деятельностный подход к изучению самооценки // Психодиагностика и школа. - Таллин, 1980. - С. 11—14.
81. Знакова Т.А., Огнев А.С. Профессиональное выгорание руководителей // Управление персоналом.- 2003. - № 11. - С. 64-66.
82. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб: Питер, 2001. - 752 с.
83. Интегральное исследование индивидуальности: теоретические и педагогические аспекты: Межвузовский сборник научных трудов. - Пермь: ПГПИ, 1988. - 107 с.
84. Исмагилова А.Г. Психология стиля педагогического общения: полисистемное исследование: Монография / Перм. гос. пед. ун-т. - Пермь, 2003. - 272 с.
85. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
86. Карцева Т.Б. Личностные изменения в ситуациях жизненных перемен // Психол. журнал. - 1988. - Т. 9. № 5. - С. 120—128.
87. Китаев-Смык Л.А. Стресс и психологическая экология / Природа. - 1989. - №7. - С. 98-105.
88. Ключева Н.В. Технология работы психолога с учителем. - М.: Сфера, 2000. - 192 с.

89. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: Материалы для специалиста образовательного учреждения. - М.: Каро, 2005. – 86 с.
90. Краснов В.Н. Болезненная психическая анестезия в структуре депрессий // Журн. невропатол. и психиатр. - 1978. - №12. - С. 1835- 1840.
91. Крутецкий В. А. Психологические особенности младшего школьника // Хрестоматия по возрастной психологии. - М.: ИПП, 1996. - С. 229-232.
92. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. - М.: Высш. школа, 1990. - 119с.
93. Куракина А.О. Педагогические условия формирования у учащихся положительной эмоциональной оценки изучаемого предмета: Дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. Наук. Ижевск, 2002. - 167 с.
94. Левитов Н.Д. Проблема психических состояний // Вопросы психологии. - 1955. - №3. - С. 48-52.
95. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Academia, 2004. - 352 с.
96. Лешукова Е. А. Синдром сгорания. Защитные механизмы. Меры профилактики. Вестник РАТЭПП. - 1995. - № 1. - С. 36-47.
97. Липкина А. И. Самооценка школьника. – М.: Знание, 1976. - 64 с.
98. Лютова Е. К., Моница Г. Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. - М.: Генезис, 2000. - 192 с.
99. Макаренко А.С. Сочинения в 7-ми т. /Редкол.: И.А. Каиров и др. - М., -1960. - Т. 5. – 558 с.
100. Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. - М.: Просвещение, 1990. - 192 с.
101. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М.: Знание, 1996. - 308 с.

102. Маркс К., Энгельс Ф. Полное собрание сочинений. - М., 1970. - Т. 12. - 587 с.
103. Маслоу А. Мотивация и личность. - СПб.: Питер, 2003. - 351 с.
104. Махнач А.В., Бушов Ю.В. Зависимость динамики эмоциональной напряженности от индивидуальных свойств личности // Вопросы психологии. - 1988. - №6. - С. 130-133.
105. Машков В.Н. Основы дифференциальной психологии: Учебное пособие. - СПб.: Изд-во СПбГУ, 1998. - 136 с.
106. Мерзлякова Д.Р. Синдром эмоционального «выгорания» как фактор, препятствующий развитию социального партнерства в образовательной системе // Социальные инициативы детского движения: Материалы междунар. науч.-практ. конф. / Отв. ред. Э.А. Мальцева, О.А. Фиофанова. - Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 2005. - С. 131 - 134.
107. Мерзлякова Д.Р. Социальные коммуникации и профессиональное «выгорание» // Коммуникативная природа человека: Материалы Росс. науч.-теор. конф. - Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 2006. - С. 108-110.
108. Мерлин В.С. Личность как предмет психологического исследования: Учебное пособие к спецкурсу «Основы психологии личности». - Пермь: ПГПИ, 1988. - 80 с.
109. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. - М.: Педагогика, 1986. - 256 с.
110. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. - М.: Академия, 2004. - 320 с.
111. Митина Л.М., Асмаковец Е.С. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция. - М., 2001. - 192 с.
112. Моносзон Э.И. Основы педагогических знаний. - М.: Педагогика, 1986. - 150 с.
113. Морено Я.Л. Социометрия: экспериментальный метод и наука об обществе. - М.: Академия, 2004. - 282 с.

114. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 112 с.
115. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. - 5-е изд., стереотип. - М.: Академия, 2000. - 456 с.
116. Мухина В. С. Психология детства и отрочества. - М.: ИПП, 1998. - 236 с.
117. Мухина Т.К. Диалог как форма оптимизации педагогического процесса // Советская педагогика. – 1989. - № 10. – С. 74-77.
118. Наенко Н.И. Психическая напряженность. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976.- 112 с.
119. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. - М.: Роспедагентство, 1996. - 378 с.
120. Общая психология / Под ред. В.В. Богословского и др. – М.: Просвещение, 1981. – 383 с.
121. Общий практикум по психологии: Метод наблюдения. – Ч.2. Методические указания / Под ред. М.Б. Михалевской. – М., 1985. – 57 с.
122. Олпорт Г. Становление личности: Избр. тр. / Под общ. ред. Д.А. Леонтьева. - М.: Смысл, 2002. - 462 с.
123. Орел В.Е. Исследование феномена психического выгорания в отечественной и зарубежной психологии // Проблемы общей и организационной психологии. - Ярославль, 1999 . - С. 76-97.
124. Орел В.Е. Психологическое изучение влияния профессии на личность // Реферативный сборник избранных работ по грантам в области гуманитарных наук. - Екатеринбург, 1996. - С. 113-115.
125. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования // Психологический журнал.- 2001.- Т.22. - №1. - С. 90-101.

126. Осухова Н.Г. Не сгорите на работе: Синдром эмоционального выгорания. Гигиена труда // Природа и человек (Свет). – 2003. - №3. – С. 36-38.
127. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
128. Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособие / Под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко, - СПб.: Речь, 2002. — 694 с.
129. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М. - Воронеж НПСИ: Модек, 2000. – 303 с.
130. Проблемы педагогического стимулирования и методологии исследований истории советской школы / Под ред. З. И. Равкина. – Йошкар-Ола: 1972. - 96 с.
131. Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения: Учебно-методическое пособие. — 2-е изд., стер. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2003. - 400 с.
132. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства: учебное пособие для студ. ВУЗов. - М., Академия, 2001. - 287 с.
133. Психологическое обследование детей дошкольного - младшего школьного возраста: Тексты и методическое пособие / Ред. - сост. Г.В. Бурменская. М.: Психология, 2003. - 352 с.
134. Психология и педагогика / Под ред. Радугина А.А. – М.: Центр, 1997. - 489 с.
135. Психология профессионального педагогического мышления / Под ред. М. М. Кашапова. – М.: Институт психологии РАН, 2003. -398 с.
136. Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. - М.: Педагогика, 1987. - 240 с.

137. Психология формирования и развития личности. - М.: Наука, 1984. - 364 с.
138. Психология эмоций. Тексты / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. - 288 с.
139. Ранняя профилактика отклоняющегося поведения учащихся (Психолого-педагогический аспект): Пособие для учителя / Под ред. В.А. Татенко, Т.М. Титаренко. – Киев: Родная школа, 1989. – 128 с.
140. Реан А.А. Практическая психодиагностика личности: Учеб. пособие. - СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2001. - 224 с.
141. Реан А.А. Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. - СПб.: Медицинская пресса, 2002. - 352 с.
142. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Пер. с англ. / Под общ. ред. Е.И. Исениной. – М.: Прогресс Универс, 1994. – 480 с.
143. Российская педагогическая энциклопедия: В 2-х т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – Т.2. М-Я, 1999. – 608 с.
144. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии – СПб.: Питер, 2000. – 705 с.
145. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
146. Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии. - М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1996. 248 с.
147. Рюмина Т.В. Эмоционально-чувственные факторы формирования мотивации учебной деятельности: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психолог. Наук. Новосибирск, 2002. - 22 с.
148. Савонько Е.И. Возрастные особенности соотношения ориентации на самооценку и на оценку другими людьми. // Изучение мотивации поведения детей и подростков. - М., 1972. - 425 с.
149. Савостьянов А.С. Саморегуляция эмоциональных состояний в деятельности учителя// Народное образование. - № 7. - 2001. - С. 213-224.

150. Самоукина Н.В. Игры в школе и дома: Психотехнические упражнения и коррекционные программы. - М.: ИНТОР, 1995. - 144 с.
151. Самоукина Н.В. Практический психолог в школе: лекции, консультирование, тренинги. - М.: ИНТОР, 1997. - 192 с.
152. Сидоров К.Р. Самооценка как психологический феномен. *Cogito*. Вып 4. Сборник научных статей по педагогике и психологии / Сост. и ред. С. Ф. Сироткин, А.А. Баранов. - Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 2001. - С. 69-80.
153. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. - Тбилиси, 1989. - С. 150.
154. Салими В. «Выгорание» - это новый термин, а проблема... О деформации личности, работающей с персоналом// Служба кадров, 2001. - № 8. - С. 70-74.
155. Сафин В.Ф. Устойчивость самооценки и механизм ее сохранения // Вопросы психологии, 1975. - №3. - С.42-44.
156. Сборник психодиагностических методик для психологов системы народного образования. – СПб.: Политехника, 1993. – 95с.
157. Свешникова Е.А. Учитель и учащиеся. – М.: Учпедгиз, 1960. – 132 с.
158. Селье Г. Стресс без дистресса. М., 1979. - 123 с.
159. Семенова Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: учебное пособие. - М.: Институт психотерапии, 2002. - 250 с.
160. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. - СПб.: Речь, 2002. - 350 с.
161. Скугаревская М.М. Синдром эмоционального выгорания // Медицинские новости. - 2002. - №7. - С. 3-9.
162. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1997. – 800 с.
163. Столин В.В. Самосознание личности – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 284 с.

164. Субботин С.В. Устойчивость к психическому стрессу как характеристика метаиндивидуальности учителя: Канд. дис. Пермь, 1992. - 152 с.
165. Сырицо Т.Г. Эмоциональность как профессионально-важное качество учителя: Автореф. дис.... канд. психол. наук, 1997. - 19 с.
166. Ташева А.И., Гриднева С.В. А я не боюсь! Профилактика страха медицинских процедур у детей: Научно-популярное издание. — М.: Генезис, 2002. — 80 с.
167. Ушинский К.Д. Детский мир. Хрестоматия - М.: Эксмо, 2005. - 672 с.
168. Уэнберг Р.С., Гоулд Д. Основы психологии спорта / Пер. с англ. Г. Гончаренко. – Киев: Олимпийская литература, 2001. – 235с.
169. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 368 с.
170. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе /Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
171. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. - М. Изд-во Института Психотерапии. 2002. - 490 с.
172. Фонарев А.Р. Формы становления личности в процессе ее профессионализации // Вопросы психологии. 1997. - № 2. - С.89-93.
173. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии 1994. - №6. - С.57-64.
174. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. - 128 с.
175. Фромм Э. Величие и ограниченность теории Фрейда. - М.: АСТ, 2000. - 448 с.
176. Хараш А. У. Личность, сознание и общение: к обоснованию интересубъективного подхода в исследовании коммуникативных воздействий

//Хрестоматия по педагогической психологии. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – С. 216-227.

177. Хотинец В.Ю. Четыре метода анализа документов в социально-психологических исследованиях: Учеб. пособие. - УдГУ. Ижевск, 2001. - 62 с.

178. Хотинец В.Ю. Этническое самосознание - СПб.: Алетейя, 2000 г - 240 с.

179. Цукерман А.Г. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться: Автореф. дис. ... докт. псих. наук. – М., 1992. – 38 с.

180. Цукерман Г.А. Развитие учебного сообщества // Вопросы психологии. – 2004. - № 1. – С. 50-67.

181. Цукерман Г.А. Сотрудничество со сверстниками как необходимое условие развивающего обучения //Новые исследования в психологии. – М.: Педагогика, 1984. - № 1 (30). – С. 18-22.

182. Чистякова М. И. Психогимнастика / Под ред. М. И. Буянова. —2-е изд.— М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995.-160 с.

183. Шадриков В.Д. Способности человека. - М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. - С. 129-178.

184. Шибутани Т. Социальная психология / Пер. с англ. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 344 с.

185. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. - М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1995. - 172 с.

186. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Хрестоматия по возрастной психологии. - М.: ИПП, 1996. - С. 158-160.

187. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии /Под ред. Д.И.Фельдштейна. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 224 с.

188. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1981. - № 4. – С. 14.
189. Эмоциональная регуляция учебной и трудовой деятельности. Тезисы докладов первой Всесоюзной конференции Москва-Одесса. 1986. - 265с.
190. Юсупов И.М. Вчувствование, проникновение, понимание. Казань: Изд-во КГУ, 1993. 98 с.
191. Якобсон П. М. Психология чувств и мотивации. — М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1998. - 478 с.
192. Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника. – М.: Просвещение, 1966. – 291 с.
193. Якобсон С.Г. Общение людей как социально-психологическая проблема. – М., 1973. – 317 с.
194. Яновская М.Г. Эмоциональные аспекты нравственного воспитания: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 160 с.
195. Buunk В., Hoorens V. Social support and stress: The role of social comparison and social exchange process // British Journal of Clinical Psychology. 1992. Vol. 31.
196. Buunk В., Schaufeli W. Professional Burnout: A perspective from social comparison theory // Professional Burnout. New York, 1993.
197. Buunk В., Schaufeli W., Ybema J. Burnout, Uncertainty and the Desiree for Social Comparison Among Nurses // Journal of Applied Social Psychology. 1994. Vol. 24 (19).
198. Cherniss C. Long-term consequences of burnout: An exploratory study // J. of Organizational Behavior. 1992. V. 13(1). P. 1-11.
199. Corey G. Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy. 3rd Ed. Monterey, Calif.: Brooks/Cole, 1986.
200. Dierendonck D. V., Schaufeli W. B., Sixma H. J. Burnout among general practitioners: a perspective from equity theory // Journal of Social and Clinical Psychology. 1994. Vol. 13 (1).

201. Edelwick I., Brodsky A. Burnout: Stages of Disillusionment in the Helping Professions. N. Y.: Human Sciences Press, 1980.
202. Festinger L. A theory of social comparison processes // Human Relations. 1954. Vol. 7.
203. Freudenberger H. J. Staff burnout // Journal of Social Issues. 1974. Vol. 30 (1).
204. Куунарпун Н. The burnout syndrome // Проблемы практической психологии / под ред. Х. Миккина. Таллин, 1984.
205. Maslach C, Goldberg J. Prevention of burnout: New perspectives // applied and Preventive Psychology. 1998. V. 7. P. 63-74.
206. Maslach C, Jackson S.E., Leiter M.P. Maslach Burnout Inventory Manual (Third Edition). Palo Alto, California: Consulting Psychological Press, Inc., 1996.
207. Maslach C, Leiter M.P. The truth about burnout: How organization cause personal stress and what to do about in. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1997.
208. Maslach C., Jackson S. MBI: Maslach Burnout Inventory; manual research edition. California, 1986.
209. Maslach C., Jackson S. The measurement of experienced burnout // Journal of Occupational Behavior. 1981. Vol. 2.
210. Maslach C., Schaufeli W. B., Leiter M. P. Job Burnout // Annual Review of Psychology. - 2001.- Vol.52.- P.397-422.
211. Maslach C., Schaufeli W. History and conceptual specificity of burnout // Recent Developments in Theory and Research, Hemisphere. New York, 1993.
212. Maslach C. Burnout: a social psychological analysis // The burnout syndrome: Current research, theory, interventions / Ed, by J. W. Jones. London, 1982.
213. Maslach C Burnout: The Cost of Caring. Englewood Cliffs. N. J.: Prentice-Hall, 1982.

214. Naisberg-Fennig S., Fennig S., Keinan G, Elizur A. Personality characteristics and proneness to burnout: a study among psychiatrists // Stress Medicine. 1991. Vol. 7. P. 201-205.
215. Noworol C., Marek T. Burnout among scientists // Journal of Two Burnout Measures. 1994.
216. Paine W. S. Job Stress and Burnout. Beverly Hills: Sage, 1981.
217. Perlman B., Hartman E. Burnout: summary and future and research // Human Relations. 1982. Vol. 35 (4).
218. Pines A., Aronson E. Career burnout: Causes and cures. New York, 1988.
219. Rodgers J. C., Dobson S. C. Burnout in occupational therapists // American Journal of Occupational Therapy. 1988. Vol. 42.
220. Schaufeli W. B., Yanczur B. Burnout among nurses // Journal of Cross-Cultural Psychology. 1994. Vol. 25 (1).
221. Schaufeli W., DierendokD. The Construct Validity of Two Burnout Measures. Manuscript submitted for publication. 1993.
222. Schmitz N., Neumann W., Oppermanne R. Stress, burnout and locus of control in German nurses // Int J Nurs Stud.- 2000.- Vol.37, N.2.- P.95-99.
223. Shirom A. Burnout in work organizations // International review of industrial and organizational psychology. New York, 1989.
224. Storr A. The Art of Psychotherapy. N. Y.: Methuen, 1980.
225. Szasz T. The Ethics of Psycho-Analysis. N. Y.: Basic Books, 1965.
226. Weber A., Jaekel-Reinhard A. Burnout syndrome: a disease of modern societies? // Occupational medicine.- 2000.- Vol.50, №7.- P.512-517.
227. World Health Organization. The ICD-10 Classification of Mental and Behavioral Disorders: clinical descriptions and diagnostic guidelines.- Geneva: WHO.- 1992.
228. <http://www.g-richter.ru>
229. <http://www.pougatch.udmnet.ru>
230. root@resurs.edu/yar/ru

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА

сопровождения педагогов начальной школы, подверженных синдрому профессионального «выгорания»

Пояснительная записка

По данным многих исследований представители социально-образовательных сферы являются профессиональной группой, которая особенно подвержена дезадаптивным тенденциям, ведущее место в ряду которых занимает так называемое профессиональное (эмоциональное) «выгорание». Известно большое количество эмоциогенных факторов, как объективных, так и субъективных, которые оказывают негативное воздействие на труд работников «помогающих» профессий, вызывая сильное эмоциональное напряжение и стресс (В. В. Бойко, Н. Е. Водопьянова, Н. В. Гришина, А. К. Маркова, В. Е. Орел, Т. И. Ронгинская, Т. В. Форманюк, Н. J. Freudenberger, С. Maslach). Все выше обозначенное делает высоко значимой и актуальной задачу по овладению учителями начальной школы знаниями, умениями и навыками по специфике и закономерностям развития и проявления, детерминации и профилактики профессионального выгорания представителей «поддерживающих профессий».

Целью разработанной программы является превенция симптомов профессионального «выгорания» и уменьшение их проявлений.

В данной программе поставлены следующие задачи:

- способствовать развитию адекватной самооценки педагога;
- развивать коммуникативные умения;
- развивать положительное эмоциональное отношение к своей профессиональной деятельности;
- развивать положительное эмоциональное отношение к субъектам своей профессиональной деятельности (ученикам);
- создавать условия передачи профессионального и творческого опыта между коллегами;
- развивать стремление к профессиональному росту;
- изменение форм эмоционального реагирования.

Работа с педагогами начальных классов достигших первой стадии синдрома профессионального «выгорания»

Цель: формирование позитивного отношения к профессиональной деятельности.

Задачи 1	Используемые психологические методы 2
1. Обучение навыкам профессиональной коммуникации	интеракционно-коммуникативные методы: - психодрама, - гештальт-техника, - трансактный анализ
2. Развитие положительного эмоционального отношения к профессиональной деятельности	- работа с отрицательными эмоциями (выявление причин, изменение отрицательных эмоций, выработка навыков управления отрицательными эмоциями) - работа с положительными эмоциями (выявление причин и способов достижения положительного эмоционального состояния)
3. Саморегуляция текущего психического состояния	методы регуляции психофизиологического состояния: -релаксация, - медитация, - дыхательные упражнения.

Работа с педагогами начальных классов достигших второй стадии синдрома профессионального «выгорания»

Цель: формирование позитивного самоотношения педагогов начальной школы.

Задачи 1	Используемые психологические методы 2
Снижение уровня депрессивных проявлений	Методы работы с временным восприятием педагога: - закрытие прошлого, - создание ресурсного состояния в настоящем, - открытие будущего и формирование линии времени, - объединение прошлого, настоящего и будущего.
Обучение навыкам конструктивного решения проблем	Арттерапия, тренинговая программа направленная на разрешение проблем и принятия решений
Саморегуляция текущего психического состояния	Музыкотерапия

***Работа с педагогами начальных классов достигших третьей
стадии синдрома профессионального «выгорания»***

Цель: формирование позитивного самоотношения педагогов начальной школы.

Задачи	Используемые психологические методы
1	2
Снижение уровня депрессивных проявлений	Методы работы с временным восприятием педагога: - закрытие прошлого, - создание ресурсного состояния в настоящем, - открытие будущего и формирование линии времени, - объединение прошлого, настоящего и будущего.
Коррекция системы отношений в профессиональной деятельности	Карьерное консультирование, профессиональное супервизорство
Повышение уверенности в себе	Тренинг уверенности

***Универсальные упражнения, направленные на саморегуляцию
текущего психического состояния педагогов начальных классов,
достигших различных стадий синдрома профессионального «выгорания»***

Цель: регуляция текущего эмоционального состояния педагогов.

Задачи	Используемые психологические методы
1	2
Уменьшение влияния отрицательных эмоций	Методы регуляции психофизиологического состояния: - релаксация, - медитация, - дыхательные упражнения.
Создание положительных эмоций	Визуализация положительных образов