

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ**  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования  
**КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА**  
(КГПУ им. В.П.Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования

Кафедра психологии

Специальность 050706.65 Психология и педагогика

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ  
Зав. кафедрой психологии  
Н.А. Старосветская  
(подпись) (И.О.Фамилия)  
« \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2015г.

Выпускная квалификационная работа

**ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕДАГОГОВ НА  
ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ**

Выполнил студент группы

  535    
(номер группы)

Гайда Наталья Викторовна  
(И.О.Фамилия)

\_\_\_\_\_  
(подпись, дата)

Форма обучения

очно-заочная

Научный руководитель:

к.пс.н., доцент кафедры  
психологии КГПУ им. В.П.

Астафьева В.В. Воронин

(ученая степень, должность, И.О.Фамилия)

\_\_\_\_\_  
(подпись, дата)

Рецензент

к.пс.н., доцент кафедры  
социальной психологии КГПУ

им. В.П. Астафьева О.И. Титова

(ученая степень, должность, И.О.Фамилия)

\_\_\_\_\_  
(подпись, дата)

Дата защиты

Оценка

Красноярск  
2015

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ВЛИЯНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕДАГОГОВ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ .....	6
1.1. Понятие эмоционального выгорания в психологии.....	6
1.2. Личностные особенности педагогов.....	15
1.3. Особенности эмоционального выгорания педагогов.....	28
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ .....	36
Глава 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГОВ	37
2.1. Организация и методы исследования.....	37
2.2. Анализ результатов исследования .....	43
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ .....	74
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	76
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	78

## ВВЕДЕНИЕ

Профессиональная деятельность занимает значительное место в жизни человека. При этом влияние профессии может носить не только позитивный, но порой негативный и даже разрушительный характер по отношению к личности. Одним из таких негативных последствий является появление синдрома профессионального выгорания, снижающего эффективность профессиональной деятельности и пагубно влияющего на личность и здоровье.

Наиболее подверженной возникновению синдрома профессионального выгорания, как известно, является профессиональная группа педагогов. К основным факторам, обуславливающим их выгорание, относят ежедневную психическую перегрузку, высокую ответственность за учеников, дисбаланс между интеллектуально-энергетическими затратами и морально-материальным вознаграждением, школьные конфликты, поведение «трудных» учащихся. Кроме того, большинство школьных педагогов – это женщины, поэтому к профессиональным стрессорам добавляются загруженность работой по дому и дефицит времени для семьи и детей [4, 6].

Проблеме профессионального выгорания педагогов посвящено много работ отечественных исследователей (Т. В. Форманюк, 1994; Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова, 2005; Н. В. Мальцева, 2005; В. Е. Орел, 2005 и др.). Однако введение в России нового Закона «Об образовании», реализация национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», переход на новые образовательные стандарты, внедрение новых форм государственной аттестации учащихся вносят существенные изменения в условия организации педагогической деятельности учителей в школе. В связи с этим, проблема изучения синдрома профессионального выгорания остается открытой и актуальной для теоретического и экспериментального изучения.

В настоящее время накоплен большой научный материал в изучении компонентов выгорания, симптомов и факторов, способствующих его появлению [1, 3, 5, 6,7].

В то же время, в требует обоснования проблема влияния эмоционально-личностных особенностей педагога на возникновение либо преодоление эмоционального выгорания.

Цель исследования – изучить влияние личностных особенностей на эмоциональное выгорание педагогов.

Объект исследования – эмоциональное выгорание педагогов.

Предмет исследования – личностные особенности как факторы эмоционального выгорания.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ проблемы эмоционального выгорания в психологической литературе.
2. Изучить личностные особенности педагогов
3. Изучить особенности эмоционального выгорания педагогов
4. Провести эмпирическое исследование по изучению влияния личностных особенностей на эмоциональное выгорание педагогов.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что особенности уровня субъективного контроля и формально-динамические особенности личности педагогов влияют на уровень эмоционального выгорания педагогов.

Методы исследования:

- теоретический анализ литературы по проблеме исследования,
  - эмпирические – тестирование,
- методы математической обработки данных.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, содержит таблицы, гистограммы, приложения.

# Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ВЛИЯНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕДАГОГОВ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ

## 1.1. Понятие эмоционального выгорания в психологии

Профессиональное выгорание в настоящее время является массовым социально-психологическим явлением, способствующим снижению качества профессиональной деятельности, ухудшению самочувствия и здоровья.

В зарубежной литературе этот синдром известен как burnout (англ.) - «сгорание», «выгорание», «затухание горения». Впервые этот термин был введен американским психотерапевтом Х.Дж. Фреденбергом в связи с анализом требований, предъявляемых к социальным профессиям, основное содержание штрих составляем межличностное взаимодействие.

В отечественных работах авторами использовались разные варианты перевода английского термина «burnout»; «эмоциональное сгорание» (Т.С. Яценко, Т.В. Форманюк), «эмоциональное выгорание» (В.В. Бойко) и «эмоциональное перегорание» (В.Д. Вид, Е.И. Лозинская) - Употребляются также термины «психическое выгорание» (Н.Е. Водопьянова) и «профессиональное выгорание» (Т.Н. Ронгинская). Эти понятия являются синонимичными, потому что в их основе лежат сходные механизмы [37].

В специальной литературе приводится большое количество определений этого психологического феномена. Суть большинства из них сводится к переносу человеком стереотипных форм профессионального поведения в повседневную социальную жизнь. Часто выгорание рассматривается как долговременная стрессовая реакция или синдром, возникающий вследствие продолжительных профессиональных стрессов средней интенсивности.

Прежде всего, обратимся к определениям, на которые мы опираемся.

Синдром профессионального выгорания - это неблагоприятная реакция на рабочие стрессы, включающая в себя психологические, поведенческие и психофизиологические компоненты [42].

Эмоциональное выгорание - это состояние физического, эмоционального, умственного истощения, это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций (понижения их энергетики) в ответ на психотравмирующие воздействия, «выгорание» отчасти функциональный стереотип, поскольку позволяет человеку дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы. В то же время, могут возникать его дисфункциональные следствия, когда «выгорание» отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности и отношениях с партнерами [12].

Выгорание — это не научный конструкт, а общее название последствий длительного рабочего стресса и определенных видов профессионального кризиса.

Со времени появления данного понятия исследование этого феномена было затруднено из-за его содержательной неоднозначности и многокомпонентности. С одной стороны, сам термин не был тщательно определен, поэтому измерение выгорания не могло быть достоверным, с другой стороны, из-за отсутствия соответствующего измерительного инструментария данный феномен нельзя было детально описать эмпирически.

В результате проведенного контент-анализа описанных в литературе симптомов выгорания, Б. Перлман и Е. Хартман предложили следующее определение выгорания [29]:

Выгорание - это ответ на хронический, эмоциональный стресс, включающий три компонента; эмоциональное и или физическое истощение; деперсонализацию или дегуманизацию межличностных отношений; снижение рабочей продуктивности.

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 [21].

К. Маслач, С.Е. Джексон определяют синдром эмоционального «выгорания» как состояние физического, эмоционального и умственного истощения. Он проявляется в профессиях социальной сферы и включает в себя три составляющие [25]:

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 не успешности своей деятельности.

К. Чернисс определил синдром эмоционального «выгорания» как потерю мотивации в работе в ответ на чрезмерные обязательства, неудовлетворенность, реализующуюся в психологическом уходе и эмоциональном истощении [29].

Синдром эмоционального «выгорания», по описанию Дж. Кори, С. Найсберг-Феннинг, С. Феннинг, Дж. Ксйнан, Л. 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 [30].

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 [5].

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 [5].

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 [5].

Синдром эмоционального «выгорания» 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, педагога и др.).



По мнению К.В. Гришиной данный синдром рассматривается как стресс-реакция на продолжительные стрессы межличностных отношений [11].

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). В то же время другие исследователи считают более важными личностные характеристики (низкая самооценка, высокая тревожность и др.).

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 [29].

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) [29].

В модели немецких исследователей Н. Еизманн и К. Клейбер выделяются три вида истощения: деморализация, истощение и потеря мотивации [29].

Взаимовлияние факторов определяет динамику развития процесса «выгорания».

Авторы динамической фазовой модели «burnout» - Р.Т. Голембиевский и Р.Ф. Голсмбиевский, 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 редукции личных достижений [29].

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 [30]:

- 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.

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 когнитивное-

эмоционального выгорания, которое выражается в редуцировании персональных достижений [30].

В связи с этим синдром выгорания рассматривается рядом авторов как «профессиональное выгорание», что позволяет изучать данный феномен в аспекте профессиональной деятельности.

Е. И. Рогов среди негативных последствий выгорания, кроме всего прочего, выделяет личностно-ролевой диссонанс, ограничивающий активность индивида и мешающий ему самореализоваться в профессии. По его мнению, развитие личности в этом случае переходит в фазу деформации и может проявляться в различных формах неадекватности [36].

Особенно часто выгорание развивается, у представителей помогающих профессий, работающих в некоммерческом секторе. К группе риска относятся профессии, связанные с интенсивным общением и контролем в напряженной эмоциональной обстановке, представляющими собой инструмент работы [12].

В настоящее время нет единого взгляда на структуру и динамику синдрома выгорания. Существует несколько моделей выгорания, описывающих данный феномен.

Однокомпонентные модели рассматривают его как комбинацию физического, эмоционального и когнитивного истощения (А. Пинес, Е. Аронсон). Авторы одномерного подхода рассматривают истощение в качестве главной причины (компонента), а остальные проявления рассматривают как следствие неконструктивного поведения преодоления (деперсонализация) или мотивационной деформации (редукция достижений).

Согласно двухфакторной модели (ее авторы голландские исследователи Д. Дирендонк, В. Шауфелн, Х. Сиксма), выгорание - это конструкт, состоящий из следующих компонентов. Аффективного (эмоциональное истощение) и установочного компонента (негативные установки по отношению к реципиентам - деперсонализация; снижение самооценки относительно своих профессиональных достижений и

профессиональной компетентности - редукция персональных достижений). При описании синдрома выгорания в двухмерной структуре, эмоциональное истощение и деперсонализация объединяются в единый фактор или рассматриваются как нейтральные факторы выгорания [8].

Трехкомпонентная модель (К. Маслач и С. Джексон) включает эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию персональных достижений [25].

В четырехкомпонентной модели (Маймс, Иваниский) -один из элементов выгораний разделяется на два отдельных фактора (например, деперсонализация, связанная с работой и с реципиентами соответственно).

Процессуальные модели выгорания (Дж, Гринберг, Б. Перлман и Н.Л. Хартадан, Л. Ширим) рассматривают динамику его развития как процесс возрастания эмоционального истощения, вследствие которого возникают негативные установки по отношению к реципиентам (субъектам профессиональной деятельности). Специалисты пытаются создать эмоциональную дистанцию в отношении с ними как способ преодолеть истощение. Параллельно развивается негативная установка по отношению к собственным профессиональным достижениям (редукция профессиональных достижений).

В основе динамической фазовой модели выгорания, предложенной Р.Т. Голембиовским и Р.Ф. Мунзенридером, лежит представление о сложной динамике развития данного синдрома. Авторы выделяют три степени и восемь фаз выгорания, которые отличаются взаимоотношением показателей по всем трем факторам, диагностируемым с помощью опросника МВГ (К. Маслач и С Джексон). Эта модель не предполагает, что развитие выгорания происходит постепенно в порядке движения от одной фазы к другой. Согласно авторам данной модели, в фазе 1 люди обращаются с другими людьми уважительно и тактично; считают, что хорошо выполняют свою работу, которую рассматривают как социально значимую; у них имеется достаточно эмоциональных ресурсов для преодоления большинства

стрессоров, с которыми они сталкиваются. В фазе 8 можно видеть обратную ситуацию: индивиды, переживающие выгорание, дистанцируются от людей и, следовательно, не могут получить конструктивную информацию (в том числе в виде обратной связи) и социальную поддержку: работа не приносит им психологического вознаграждения (морального удовлетворения). На этой фазе «сгоревшие» работники имеют низкие показатели самооценки персональных достижений и рассматривают свою работу как непривлекательную, также у них наблюдается дефицит эмоциональных ресурсов для преодоления новых стрессов [29].

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 экономики эмоций», «редукции профессиональных обязанностей»;

- в третьей фазе истощения - симптомы «эмоционального дефицита», «эмоциональной отстраненности», «психосоматических и психовегетативных нарушений» [39].

Отечественный исследователь В.В. Бойко считает, что эмоциональное выгорание — динамический процесс и возникает поэтапно, в полном соответствии с механизмом развития стресса [5].

При эмоциональном выгорании налицо все три фазы стресса:

- нервное (тревожное) напряжение — его создают хроническая психоэмоциональная атмосфера, дестабилизирующая обстановка, повышенная ответственность, трудность континента и др.;

- резистенция, то есть сопротивление — человек пытается более или менее успешно оградить себя от неприятных впечатлений;

- истощение — оскудение психических ресурсов, снижение эмоционального тонуса, которое наступает вследствие того, что проявленное сопротивление оказалось неэффективным. Соответственно каждому этапу В.В. Бойко описывает сдельные признаки, или симптомы нарастающего эмоционального выгорания [5].

В.Е. Орел, анализируя исследования синдрома выгорания, показывает, что основные усилия психологов были направлены на выявление факторов, вызывающих выгорание. Традиционно они группировались в два больших блока: особенности профессиональной деятельности и индивидуальные характеристики самих профессионалов. Некоторые авторы выделяли и третью группу факторов, рассматривая содержательные аспекты деятельности как самостоятельные [29].

Таким образом, выгорание наступает, когда требования (внутренние и внешние) постоянно преобладают над ресурсами (внутренними и внешними) - у человека нарушается состояние равновесия.

## **1.2. Личностные особенности педагогов**

Найти пути преодоления проблемы значит, в первую очередь, проанализировать психологические предпосылки возникновения этой проблемы. В нашем случае актуально рассмотреть психологические особенности педагогов современных школ.

Психологический портрет любого педагога, как показывает И.А. Зимняя, включает следующие структурные компоненты: индивидуальные качества человека, т.е. его особенности, как индивида - темперамент, задатки и т.д.; его личностные качества, т.е. его особенности, как личности - социальной сущности человека; коммуникативные (интерактивные) качества;

статусно - позиционные особенности, т.е. особенности его положения, роли, отношений в коллективе; деятельностные (профессионально - предметные), внешнеповеденческие показатели [19].

Педагогическая профессия относится к типу «Человек - Человек». Согласно Е.А. Климову, этот тип профессий определяется следующими качествами человека: устойчиво хорошим самочувствием в ходе работы с людьми; потребностью в общении; способностью мысленно ставить себя на место другого человека; быстро понимать намерения, помыслы, настроения других людей; быстро разбираться во взаимоотношениях людей; хорошо помнить и держать в уме знания о личностных качествах многих и разных людей и т.д. Человеку этой профессиональной схемы свойственны: умение руководить, учить, воспитывать, создавать условия для удовлетворения потребностей людей; умение слушать и выслушивать; уверенность, что человек всегда может стать лучше; способность сопереживания; широкий кругозор; коммуникативная культура; решение нестандартных ситуаций; высокая степень саморегуляции. Перечисленные Е.А. Климовым качества и способности определяют вектор направленности личности педагога на личность учащегося, как на субъект образовательного процесса [34].

П.Ф. Каптерев выделял специальные и личностные свойства педагога. К специальным свойствам им отнесены объективные специальные свойства: (научная подготовка педагога) и субъективные специальные свойства: преподавательское искусство, личный педагогический талант, творчество. К личностным свойствам были отнесены беспристрастность, внимательность, чуткость, добросовестность, стойкость, выдержка, справедливость, подлинная любовь к детям. И. А. Зимняя отмечает, что характеристику педагогических свойств по Каптереву можно считать одной из первых попыток структурного представления субъектных свойств педагога.

Субъектность, в частности субъектность педагога - это интегральное качество личности профессионала, отражающее его личностные и

психологические особенности, проявляющееся в наиболее высоких и значительных результатах его деятельности.

В.А. Петровский отмечает, что быть личностью, значит быть субъектом собственной жизни, строить свои витальные контакты с миром. Е.Н. Волкова разрабатывая концепцию субъектности педагога и развивая в ней положения В.А. Петровского, показывает, что субъектность - это личностное свойство человека, которое раскрывает сущность человеческого способа бытия, заключающегося в осознанном и деятельном отношении к миру и себе в нем, способности производить взаимообусловленные изменения в мире и в человеке. В основе этого свойства лежит отношение к себе как к деятелю.

По В.А. Петровскому быть личностью - значит быть субъектом предметной деятельности, в которой человек выступает, как деятель. Субъектность является интегратором профессиональных способностей человека и обеспечивает возможность выполнения им профессиональных требований на высоком уровне качества. Н.Г. Смирнова отмечает, что специфика субъектности педагога состоит в том, что учитель относится не только к себе как к субъекту собственной деятельности, но и к учащимся как к субъектам их собственной деятельности [40].

Быть личностью - это быть субъектом общения, где, формируется то общение, что обеспечивает взаимопредставленность взаимодействующих сторон. «... быть личностью как субъектом общения невозможно без той или иной степени идеальной репрезентированное (отражённости) человека в жизни других людей» (В.А. Петровский). Другой выступает необходимым условием развития субъектности, подтверждая бытийность человека. Н.Г. Смирнова подчёркивает, что качество субъектности другого - выраженность, осознанность и степень реализации его личностных потенциалов, открытость и конструктивность взаимодействия определяют возможность развития субъектности человека. Наибольшим развивающим эффектом взаимодействия с ним обладает диалогическая стратегия [40].



В.А. Петровский отмечает, что быть личностью означает быть субъектом самосознания. Это включает в себя самооценку, осознание собственной уникальности, способность и стремление к развитию собственного «Я». Он вводит важное для психологии понятие «отражённой субъектности». Подлинный субъект является субъектом не только для самого себя, но и, вместе с тем субъектом своего бытия для другого. Важность этого положения заключается в том, что если у педагога не сформировано качество субъекта, то он и не воспринимается учащимися, как субъект собственного бытия, а, следовательно, лишается возможности оказывать влияние на формирование качеств субъекта у учащихся. Важным является и обратное положение выдвинутое Н.Г. Смирновой, что отношение человека к себе как к деятелю предполагает признание и принятие не только у себя, но и у другого человека активности, сознательности, свободы выбора и ответственности за него, уникальности, саморазвития как способа существования, и, что особенно важно, предполагает совершение поступков, обусловленных этим признанием [40].

Таким образом, представляется важным рассмотреть психологические и личностные особенности педагогов через призму субъектности - субъекта деятельности, субъекта общения и субъекта самосознания. Выделенные компоненты субъектности педагога отражают его профессиональную деятельность. Проблему субъектности педагога рассматривали Б.Д. Эльконин, В.В. Давыдов, Е.А. Климов, Г.А. Ковалёв и др. Н.В. Кузьмина и В.А. Крутецкий особое внимание уделяют рассмотрению способностей, а А.К. Маркова - рассмотрению умений в структуре субъекта педагогической деятельности.

Педагогическая деятельность представляет собой воспитывающее и обучающее воздействие педагога на ученика, направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа его саморазвития и самосовершенствования. В структуре субъекта педагогической деятельности выделяются перцептивно-

рефлексивные и проективные (гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные и организаторские) способности [10]:

Перцептивно-рефлексивные способности - способности проникать во внутренний мир ученика, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний. Они описываются чувством объекта, связанным с симпатией чувством меры или такта, чувством причастности.

Гностические способности проявляются в быстром и творческом овладении методами обучения. Они обеспечивают накопление информации учителем о своих учениках и о самом себе. К этому блоку относятся дидактические способности - способность передавать учебный материал, реконструировать и адаптировать его, организовывать и направлять познавательную активность учащихся и академические способности - способности к соответствующей области наук, к ведению исследовательской деятельности.

Проектировочные способности проявляются в способности представить конечный результат каждого этапа обучения. Педагогическое воображение - это специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащегося, связанным с представлением о том, что из ученика получится в будущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств учащихся.

Конструктивные способности проявляются в создании творческой рабочей атмосферы совместного сотрудничества, деятельности, в чувствительности к построению урока, в наибольшей степени соответствующего заданной цели развития и саморазвития обучающегося.

Коммуникативные способности проявляются в установлении контакта, педагогически целесообразных отношений. Важным аспектом коммуникативной культуры педагога является наличие педагогического такта.

Организаторские способности проявляются в избирательной чувствительности к способам организации учащихся в группе, в обеспечении возможностей для самоорганизации учащихся, в самоорганизации собственной деятельности педагога.

Организация собственной работы предполагает умение правильно планировать и самому контролировать её.

Авторы Е.Е. Лысенко и О.С. Нестерова рассматривают ряд педагогических умений, которые входят в педагогические способности, определяют индивидуально-психологические особенности педагога и характеризуют его, как субъект педагогической деятельности. К этим умениям относятся [22]:

- Умение увидеть в педагогической ситуации проблему и оформить её в виде педагогической задачи с ориентацией на ученика, как на активного развивающегося соучастника образовательного процесса, имеющего свои мотивы и цели. Умение гибко перестраивать цели и задачи, в зависимости от изменения педагогической ситуации, предвидеть близкие и отдалённые результаты решения педагогических задач.

- Умение работать с содержанием учебного материала, расширять и обновлять его, устанавливать межпредметные связи. Умение учитывать психологические особенности учащихся, предвидеть возможные и учитывать типичные затруднения, исходить из мотивации самих учащихся при планировании и организации образовательного процесса, расширять поле для самоорганизации учащихся, прорабатывать индивидуальные программы. Умение отбирать и применять сочетания приёмов и форм обучения, сравнивать и обобщать педагогические ситуации и комбинировать их, применять дифференцированный и индивидуальный подходы к школьникам.

- Умение использовать психолого-педагогические знания, передовой педагогический опыт. Умение соотносить затруднения учащихся с недочётами в своей работе, видеть сильные и слабые стороны своего труда, оценивать свой индивидуальный стиль, анализировать и обобщать свой опыт,

соотносить его с опытом других учителей, планировать дальнейшее развитие своей педагогической деятельности. Е.Н. Волкова (1998) показывает, что основными компонентами субъектности педагога являются преобразующая, осознанная, целенаправленная активность; способность к рефлексии; потребность в осуществлении свободного выбора и готовность нести ответственность за него; отношение к себе, как к уникальному субъекту невоспроизводимому во времени и в пространстве и ощущение своего индивидуального предназначения в жизни; понимание и принятие другого; стремление и способность к саморазвитию.

Таким образом, педагог, как субъект педагогической деятельности творчески и активно преобразует педагогическую ситуацию, учебные программы. Свободно отбирает и комбинирует содержание образования, методы и формы обучения принимая на себя ответственность за собственный выбор. В основе целеполагания такого выбора находится учащийся - его способности, интересы, потребности. Педагог понимает и принимает индивидуальные психологические особенности каждого ребёнка, проявляющиеся в процессе обучения, учитывает его мотивы и цели, воспринимает учащегося, как субъекта образовательного процесса. Отношение педагога к ребёнку, как к субъекту образовательного процесса не декларируется, а реально отражается в повседневной деятельности. Он подвергает рефлексии все аспекты собственного педагогического труда. Принимает индивидуальность и уникальность собственного педагогического стиля. Необходимым условием считает собственное профессиональное саморазвитие.

Самосознание человека предполагает понимание сложности и многообразия своего внутреннего мира, отражающиеся в Я-концепции индивида. Сложность и ясность Я-концепции обеспечивает большую гибкость поведения (Е.Т. Соколова, И.И. Чеснокова, В.В. Столин), а значит, более широкие возможности познания мира, сравнения себя с ним, и, как следствие, изменение мира и себя. С точки зрения изучения субъектности то,

что человек о себе знает, является предпосылкой и необходимым условием совершения изменения в себе и мире. Н.Г. Смирнова показывает, что важной характеристикой самосознания является «целостность Я-концепции, обусловленная как согласованием когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов самосознания, так и адекватностью самооценок человека и оценок его другими людьми» [40].

Способность к рефлексии как факт осознания происходящего с самим собой входит в структуру субъектности педагога и проявляется в самообладании, самоконтроле в процессе деятельности. Субъектность психического начинается с различения человеком в себе некоторой внутренней инстанции, которая распоряжается всем потенциалом мышления, чувств, памяти и т.д. [33].

Новый парадигмальный ракурс требует рассмотрения степени включенности субъектности педагога в образовательный процесс (В.А. Петровский, Ф.М. Юсупов, И.С. Якиманская и др.).

Это позволяет рассматривать характер сущностной успешности педагогической деятельности учителя как операционализацию его субъектности посредством включения индивидуальной системы субъективного профессионального контроля. Свобода педагогического выбора и ответственность за предпринятый выбор - это две стороны проявления субъектности учителя в реальной деятельности.

Гуманизация образования, таким образом, предполагает так построить процесс педагогического взаимодействия, чтобы учитель был включен в этот процесс субъектно, т.е. занимал субъектную позицию.

В снятом виде характер субъектности представлен в актах персонализации учителя как субъекта педагогического взаимодействия. В этой связи интерес представляет исследование Ф.М. Юсупова, который попытался выявить некоторые психологические качества, образующие потенциал инновационной деятельности. Он установил, что у педагогов наблюдается «склонность к повышенной идентификации с социальными

нормами, что в своей крайней форме может приобретать черты конформности, социальной зависимости от менее референтной группы, высокой чувствительности к групповому давлению». Вместе с тем инноваторы более склонны к риску, смелы и решительны, предпочитают предпринимать свободный выбор и принимать ответственность.

Понимая активность педагога как выражение его субъектности, можно отметить, что она операционализируется как бы в двух направлениях: адаптивности к профессиональным требованиям, которые порождают нормативные ситуации и, соответственно, требуют включения внутренних механизмов контроля, приводящих профессиональное поведение в соответствие с декларируемыми ценностями; и надситуативной активности, креативности, позволяющей ему продуцировать собственную профессиональную целостную систему критериев оценки и контроля деятельности, искать и находить новые способы действия. На обозначенных двух противоречивых основаниях и строится индивидуальная траектория профессионального развития педагога.

В результате педагогического взаимодействия педагог не только транслирует знания, правила, нормы, ценности и т.п., т.е. содержание, заданное из вне, но также передает систему своих собственных смыслов, ориентиров, оценок. Более того, в реальном взаимодействии проявляется не только содержание субъективного профессионального контроля, но и способы его операционализации.

Очевидно, что в гуманистической концепции педагогического взаимодействия роль учителя не может быть сведена только к приобщению ученика к заданному социокультурному контексту посредством трансляции социально одобряемых норм, ценностей, моделей поведения, но и развивать способности аналитические, оценочные, прогностические, которые позволили бы учащимся, присвоив ценности и нормы, выработать свои внутренние параметры контроля жизнедеятельности.

С нашей точки зрения, идея субъективного контроля может выступать как свернутый момент опредмечивания и определенное решение проблемы единичного и всеобщего на уровне отдельного индивида: при рассмотрении присвоения учителем в процессе погружения в профессию посредством интериоризации норм и ценностей, заложенных в социокультурном контексте, их трансформации и трансляции его личность выступает как момент утверждения своей общности с профессиональным социальным целым. В качестве субъекта педагогической деятельности человек выходит за рамки нормативной и ценностной заданности и психофизиологической ограниченности и выступает как свободное индивидуальное существо.

Субъективный контроль может выступать как условие персонализации педагога при высокой интегративности и гармоничности развития его уровней, при преобладании субъект-субъектных форм субъектного самоконтроля, результатом которого выступают продуцированные системы внутреннего критериального ряда оценки и контроля собственных деяний, так и условием деперсонализации при жестком самоконтроле, результатом которого является унификация или деперсонализация может выражать дезинтеграцию концептуальных и инструментальных характеристик субъективного контроля, что приводит к менторству и отчуждению.

Существует прямая зависимость между уровнем субъективного контроля учителя и степенью его удовлетворенности своей профессиональной деятельностью. Учителя, имеющие низкий уровень субъективного контроля, более других подвержены феномену "сгорания".

Среди личностных свойств педагога особенное значение имеют такие индивидуально-психологические свойства, как темперамент, способности, характер.

Меланхолический темперамент в педагогической работе возможный, но нежелательный. У меланхолика слабые как возбудимые, так и тормозные процессы. Реакции не соответствуют закону силы, а поэтому в ответ на слабый раздражитель может быть очень сильная реакция. Меланхолик

трудно переживает смену жизненного окружения, в новых условиях теряется. Очень впечатлительный, нерешительный, замкнутый, требует особенно чуткого и осторожного отношения к себе. Для него очень опасно перенапряжение умственной и эмоциональной деятельности. Меланхолику подходит четко продуманный режим, который предусматривает постепенный переход от одних условий жизни, способов действия к другим.

В поведении меланхолика проявляется недооценка своих возможностей, неуверенность в себе, в оценке педагогической деятельности, повышенная эмоциональная возбудимость, болезненная чувствительность к мелочам, постоянное чувство тревожности. Учителям-меланхоликам кажется, что некоторые ученики только и думают о том, чтобы навредить им, смеются над ними. Нарушение дисциплины - разбил окно мячом, толкнул учителя на перемене и не извинился - они часто рассматривают как преднамеренное действие, не понимая того, что это результат проявления потребности детей в движении, иногда невоспитанности. Отрицательные поступки учащихся закрывают для этих учителей все положительное в поведении детей.

Ожидая встречи с воспитанниками, они переживают чувство боязни, тревожности и приходят на эти встречи с отрицательной установкой, через которую воспринимают и оценивают детей. Об этом хорошо писал В.А. Сухомлинский: «Если у вас вызывает досаду и сердцебиение каждая детская шалость, если вам кажется: вот они, дети, уже дошли до предела, вот надо делать что-то такое чрезвычайное, предпринимать какие-то «пожарные» меры - семь раз взвесьте, быть ли вам педагогом» [6, с. 8]. В книге «Сто советов учителю» он приводит письмо учительницы Лидии Н. из Тамбовской области, в поведении которой проявляются черты меланхолического темперамента, непонимание мира детства.

Повышенная эмоциональная возбудимость меланхоликов, неадекватная реакция на действующие раздражители, вызывают у них быстрое истощение нервной системы, появление болезненной реакции на



действия, поступки детей, рост неудовлетворенности педагогической профессией.

Положительными являются активность, энергичность, страстность холерика; подвижность, живость, эмоциональность сангвиника; неторопливость, сдержанность флегматика; мягкость, отзывчивость, тактичность, глубина и стойкость чувств меланхолика. Но при холерическом темпераменте часто проявляется несдержанность, резкость, эффективность; при сангвиническом - непостоянство, легкомысленность, поверхностность; флегматик может быть очень медлительным, безразличным, вялым, а меланхолик - замкнутым, нерешительным, с повышенной тревожностью, невысокой трудоспособностью, быстрой утомляемостью, истощаемостью нервной системы, невысокой требовательностью, внушаемостью.

Известно, что Б.М. Теплов, не без основания реабилитировавший слабый тип нервной системы, отмечал, что с биологической, медицинской точки зрения эта система менее выгодна. Н.С. Лейтес также считает, что не следует преувеличивать возможности слабого типа. Эти оценки важно учитывать в профориентационной работе со старшеклассниками, знакомя их с разными профессиями и необходимыми для их выполнения психическими качествами человека, типологическими показателями нервной системы.

Проявление темперамента, как известно, связано с чертами характера, с теми системами связей, которые формируются под влиянием условий жизни, воспитания. В зависимости от характера внешних влияний временные нервные связи, которые образуются при этом, в одних случаях могут маскировать черты типа нервной системы, в других - тормозить или усиливать их, под влиянием систематических и долговременных факторов изменять их.

Этим объясняется то, что у учителей сходных темпераментов можно наблюдать противоположное поведение в разных условиях трудовой деятельности. Если учитель-холерик попадает в школу, где взаимопомощь, доброжелательность, справедливость, хорошие межличностные отношения,

как по горизонтали, так и по вертикали, то все это будет влиять на проявление положительных типологических его особенностей, нейтрализовать, тормозить отрицательные стороны. И наоборот, в нездоровой психологической атмосфере коллектива с каждым днем он все больше будет раздражительным, несдержанным, все чаще впадать в состояние аффекта. Это сделает жизнь и его коллег, и дирекции школы, и учеников сложной, что сразу скажется на успешности учебно-воспитательного процесса.

Тщательная подготовка к выполнению каждого вида деятельности, чувство долга и ответственности будут формироваться у учителя-сангвиника, если руководство школы, коллеги именно так относятся к выполнению своих служебных обязанностей. В противном случае, протестуя против неверных установок в работе со стороны окружающих, учитель начнет безразлично относиться к своим обязанностям, избегать чернового, но нужного труда. А так как в его деятельности много обыденного (систематическая проверка тетрадей, опрос учащихся, контроль за тем, как они соблюдают правила поведения), то уровень учебно-воспитательной работы снизится, пропадет чувство удовлетворения от выполняемой работы.

Отсутствие контроля, завышенность или заниженность требований тоже могут отрицательно сказаться на поведении, на деятельности учителей с разными темпераментами, характерами [6; с. 45-49].

Учителям-меланхоликам, которые работают в доброжелательной обстановке, где господствует чуткое отношение со стороны дирекции школы, коллег, родителей, легче преодолевать трудности, у них меньше проявляется чувство тревожности, неуверенности. Это способствует формированию у них положительных черт характера (например, уверенности), которые в определенной степени замаскируют особенности типа нервной системы.

Плохая же обстановка в коллективе лишь усилит неверие в свои силы, чувство тревожности; нервная система будет истощаться, уменьшится трудоспособность.

Подчеркивая, что проявление темперамента зависит от конкретных условий жизни, в то же время следует помнить, что типологические показатели нервной системы накладывают свой отпечаток на реакции учителя относительно внешних воздействий, что сказывается на результатах работы, методах ее, содержании и форме контроля.

Проведенный анализ психологических особенностей педагогов позволяет сопоставить их с двумя полярными позициями педагога в образовательном процессе: педагог, как субъект образовательного процесса и преподаватель, как исполнитель должностных обязанностей.

Сформированность качеств субъекта у педагога является залогом его успешной профессиональной деятельности. Анализ личностных особенностей учителей, успешно работающих с детьми, проведенный Л.В. Поповой, свидетельствует, что наиболее успешны педагога, которые ощущают свою связь с другими людьми, рассматривают себя в качестве компетентных специалистов, несущих ответственность за свои действия и заслуживающих доверия, оценивают себя как привлекательных и любимых другими людьми. Другие такие педагога рассматривают как самостоятельных и дружелюбных людей, признают в других чувство собственного достоинства, стремление к творчеству. Другие люди являются для таких учителей источником положительных эмоций.

Таким образом, высокопрофессиональный, успешный педагог - это педагог, у которого в полной мере сформированы качества субъекта профессиональной деятельности, общения, самосознания.

### **1.3. Особенности эмоционального выгорания педагогов**

Возникновение эмоционального выгорания у педагога связано с наличием негативной системы убеждений о людях, враждебностью, отсутствием профессиональной мотивации, доминирующей потребностью в

самоутверждении за счёт своих учеников, а также приоритет материальных ценностей в системе смысложизненных ориентаций личности, эгоизм.

А.С.Шафранова определила педагогов в группу профессий «высшего типа» на основании наличествующего «преобладания творческого начала» и «необходимости постоянной работы над предметом и собой» в данной профессии [49].

Анализ показал, что данная группа профессий (и в частности, что важно для нашей работы, педагогическая деятельность) характеризуется следующими специфическими чертами:

- Постоянно присущее рабочим ситуациям ощущение новизны, ряд ее моментов недоступен внешнему наблюдению и учету.

- Специфика трудового процесса определяется не столько характером «предмета» труда, сколько особенностями и свойствами самого «предводителя»,

- Существует необходимость путем специальной подготовки постоянно развивать психические и физиологические способности (в противном случае совершается «насилие над психикой», и как результат возникают подавленность, раздражительность);

- Особенностью такой работы являются часто такие психофизиологические последствия, как переутомление из-за постоянного волевого напряжения, активной работы сознания, а также напряженность.

По мнению А.А.Реана, А.А.Баранова, для профессии педагога характерным является насыщенность педагогической деятельности такими стрессорами, как социальная оценка, неопределенность, повседневная рутина [35].

Стрессогенный характер учительской деятельности и необходимость развития стрессоустойчивости у педагога отмечают в своих работах О.А.Боронина, А.А. Баранов, Б.Н.В. Кузьмина, С.В. Субботин, Л.М. Митина и др.[2, 3, 19, 26, 43].

Профессиональный труд педагога отличается большой эмоциональной загруженностью. Н.В. Кузьмина, Б.В. Бойко выделяют следующие стресс-факторы, влияющие на эмоциональные состояния педагога [19]:

- 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 педагогический труд представляет собой процесс пребывания в состоянии хронического напряжения, что связано с существенным количеством стресс-факторов, сопровождающих учительский труд.

Вызывает сложность перечисления всех субъективных и объективных факторов, провоцирующие выгорание педагога. Современные исследователи обращают внимание на следующие проблемы учительства.

«Старение» учительства - оно наблюдается сейчас в виду оттока молодых кадров из школы в другие более высокооплачиваемые и меньше наполненные стрессом сферы.

Разница в возрасте с субъектом труда, когда педагог вынужден работать, строить партнерские отношения с ребенком значительно младше себя. У педагогов появляется устойчивая привычка к морализаторству, наставительному тону, авторитарности в поведении [19].

Важно отметить также, что в настоящее время в России работа педагога не является престижной и высокооплачиваемой. В.А. Бодров отмечает, что несоответствие уровня зарплаты результатам работы, возникновение финансово необеспеченных расходов могут являться причиной стресса, что в свою очередь способствует выгоранию [4].

Кроме того, в деятельности педагога существуют такие проблемы, как:

- эмоциональная насыщенность межличностных контактов;
- ответственность за подопечных;
- постоянное включение в деятельность волевых процессов;
- физическая и психологическая напряженность труда;
- постоянное оценивание со стороны различных людей;
- авторитарный стиль управления педагогическими кадрами;
- высокий уровень ответственности за результаты своего труда;
- тенденция агрессивного отношения со стороны родителей и учащихся.

В отечественных исследованиях в перечень стрессовых реакций учителей включается до 14 различных проявлений. Л.М. Митина отмечает, что трудности в профессиональной деятельности педагога феноменологически определяется отсутствием адекватных средств деятельности и эмоциональным состоянием педагога. Также было показано, что причиной значительного числа трудностей учителей является недостаточное владение ими приемами самоанализа, самооценки и саморегуляции [26].

Помимо перечисленного, у педагогов отмечают:

1. Сложности во взаимоотношениях в школьной структуре как по вектору «учитель - учитель», «администрация - учитель», так и по вектору «учитель - родители», «учитель - ученик»; нарастающее чувство неудовлетворенности выбранной профессией, которое часто приводит к психосоматическим расстройствам.

2. «Педагогические кризисы» (спад профессиональной деятельности педагога после 10-15 лет работы), которые проявляются в следующем:

- Стремление к новаторству сталкивается с проблемами рамок школьной программы, сжатыми сроками обучения, отсутствием отдачи со стороны учеников.

- Использование учителем своих излюбленных приемов, что затрудняет его деятельность (шаблонность и стереотипность деятельности).

3. Возможная изоляция педагога от коллектива, что вызывается чувством одиночества, напряженности, неверия в себя и др. [11, с. 47].

А.К. Маркова отмечает, что у педагогов возникают такие профессиональные «болезни общения»: истощение, «выгорание», герметизация и уход от контактов, что является следствием духовного переутомления, эмоционального «выкладывания» в профессиональной деятельности. Эти «болезни общения» могут быть свойственны отдельным периодам профессионального развития [23].

Л.А. Китаев-Смык рассматривает одну из профессиональных болезней общения педагога—выгорание - как возникающую вследствие душевного переутомления. Это своего рода плата за сочувствие, когда в профессиональные обязанности входит отдача тепла своей души, эмоциональное «выкладывание» [15].

В качестве причин, приводящих педагога к этому состоянию, выделяют: трудности или неспособность управлять деструктивным поведением учащихся, их незаинтересованность, невнимательность, апатию, наглость и пренебрежительное отношение, бедность отношений между учителем и учащимися, равнодушие администрации и нехватка поддержки

при решении дисциплинарных проблем, бюрократическая некомпетентность и отсутствие права голоса при принятии организационных решений.

Субъективное переживание профессионального стресса у педагогов достигает максимума, когда происходит сочетание нескольких неблагоприятных факторов. Например, наслаиваются:

- несоответствие профессиональным требованиям и условиям профессиональной деятельности, перегруженность, которая в свою очередь вызывает ощущение дефицита времени и некомпетентности,

- преобладание внешней профессиональной мотивации над внутренней (ориентированность на достижение статуса, власти, обеспеченности),

- эгоистичность, агрессивность, ригидность и манипулятивность в общении, как причины конфликтного поведения и несоответствия социальному окружению, отсутствия полноценной социальной поддержки,

- неэффективный стиль реагирования в стрессовой ситуации, неспособность смягчить стресс,

- преобладание ограничительной активности над поисковой активностью, неспособность вовремя оценить и изменить неудачный способ действий, приобрести новые навыки, осознать и перестроить саму структуру собственной деятельности, если она неэффективна [40].

Феномен эмоционального выгорания у педагогов проявляется в стойком ощущении усталости и опустошённости, в отсутствии или потере удовлетворённости педагогическим трудом и его результатом, в неудовлетворённости, сделанным профессиональным выбором, в экономии эмоций, и в поверхностном, формальном выполнении профессиональных обязанностей, негативном отношении к ученикам, коллегам и людям вообще. При этом, наличие социальной поддержки на работе смягчает воздействие стрессоров, но для её привлечения необходимо наличие потребности в межличностных связях, гибкость в общении и развитая коммуникативная рефлексия – факторы, которые зависят от личности, а не от внешней среды.



Эмоциональное выгорание педагога отличается нарастанием негативных тенденций его личностно-профессионального развития: развиваются астенические изменения личности, снижается уровень профессиональной мотивации и мотивации оказания помощи, профессиональные стереотипы преобразуются в новообразования личности (властность, агрессивность, конфликтность).

Эти изменения приводят к формированию профессиональной ригидности: эмоциональной, интеллектуальной и поведенческой.

В педагогической профессии враждебность и система негативных представлений об учащихся определяют использование педагогом наиболее простых и грубых авторитарных приёмов воздействия на своих учеников.

Из-за конфликтов с учениками, коллегами, администрацией (рассогласованности со средой) у «выгорающего» педагога нарастает личностная тревожность и неадекватность эмоционального реагирования. Как правило, используются однотипные способы психологической защиты:

- обвинение себя или других;
- гнев, раздражительность или провоцирование гнева;
- изоляция и уход;
- насилие, направленное на себя или других;
- отклонения от хорошего самочувствия и устойчивого уровня продуктивности;
- отстранённость от собственного эмоционального выгорания и связанных с ним процессов в форме излишней рациональности, горечи, беспомощного отступления и неуместной зависимости [13].

У женщин, использующих мужские (авторитарные) паттерны поведения и общения, агрессивность, властность, жестокость вступают в противоречие с природной эмоциональностью и женственностью, это приводит к утрате женской идентичности, перенапряжению, конфликтному поведению и отсутствию полноценной социальной поддержки [12].

Особого внимания заслуживает, развивающаяся в процессе эмоционального выгорания дегуманизация педагога в связи с появлением субъективного ощущения усталости от работы с детьми, снижением мотивации оказания им профессиональной помощи. Далее происходят негативные изменения системы морали, направленные на оправдание собственного безразличия или враждебности по отношению к учащимся и коллегам, неизбежно снижается моральный аспект самооценки.

Таким образом, к основным факторам, способствующим выгоранию педагогов, в психолого-педагогической литературе относят: ежедневную психическую перегрузку, самоотверженную помощь, высокую ответственность за учеников, дисбаланс между интеллектуально-энергетическими затратами и морально-материальным вознаграждением (фактор социальной несправедливости), ролевые конфликты, поведение «трудных» учащихся.

Обобщая сказанное, необходимо подчеркнуть, что жизнь и профессиональная деятельность педагога насыщена различного рода стрессогенными факторами, способствующими появлению синдрома профессионального выгорания. Кроме того, профессиональному выгоранию способствует ряд личностных (внутренних) факторов.

## ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Подытожив все рассмотренные нами теоретические подходы в зарубежной и отечественной психологии, можем сделать вывод, что несмотря на изученность синдрома выгорания в иностранной литературе и на представленность данной проблематики в отечественной психологии, вопрос о причинах выгорания и психологических механизмах, лежащих в основе данного синдрома, остается открытым. Специфичность и уникальность синдрома выгорания заключается в связанности симптомов эмоционального истощения, деперсонализации (цинизма) и редукции личных достижений. Также к выгоранию относят целый ряд симптомов, проявляющихся в когнитивной, мотивационной сферах личности, в поведении и физическом состоянии; общим для этих симптомов является их дезадаптивность.

Высокопрофессиональный, успешный педагог - это педагог, у которого в полной мере сформированы качества субъекта профессиональной деятельности, общения, самосознания.

К основным факторам, способствующим выгоранию педагогов, в психолого-педагогической литературе относят: ежедневную психическую перегрузку, самоотверженную помощь, высокую ответственность за учеников, дисбаланс между интеллектуально-энергетическими затратами и морально-материальным вознаграждением (фактор социальной несправедливости), ролевые конфликты, поведение «трудных» учащихся.

Эмоциональное выгорание педагога отличается нарастанием негативных тенденций его личностно-профессионального развития: развиваются астенические изменения личности, снижается уровень профессиональной мотивации и мотивации оказания помощи, профессиональные стереотипы преобразуются в новообразования личности (властность, агрессивность, конфликтность).

## **Глава 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГОВ**

### **2.1. Организация и методы исследования**

Исследование было направлено на изучение личностных особенностей и их влияние на эмоциональное выгорание педагогов.

Исследование проводилось в три этапа:

- 1) Определение уровня эмоционального выгорания.
- 2) Определение личностных особенностей педагогов: уровня субъективного контроля и формально-динамических свойств индивидуальности.
- 3) определение связи и влияния выявленных особенностей личности с уровнем эмоционального выгорания педагогов.

С целью изучения личностных особенностей и эмоционального выгорания было проведено исследование на базе МБОУ СОШ № 21 и № 64 г. Красноярска.

В исследовании принимали участие 40 педагогов всех ступеней образования, имеющих профессиональный стаж работы от 2 лет до 19 лет. Отбор выборки педагогов осуществлялся «случайным» образом.

Митина Л.М., Вачков И.В., Петрушихина Е.Б. и др., отмечают, что наиболее значимые изменения у педагогов при профессиональной деформации происходят именно в эмоциональной сфере нами были изучены проявления эмоционального выгорания с помощью опросника на выгорание (МВІ К. Маслач и С. Джексон) в адаптации Н.Е. Водопьяновой.

Опросник имеет 3 шкалы «эмоциональное истощение» (9 утверждений), «деперсонализация» (5 утверждений) и «редукция личных достижений» (8 утверждений).

- эмоциональное истощение как основную составляющую «профессионального выгорания»; оно проявляется в переживаниях сниженного эмоционального тонуса, утрате интереса к окружающему или эмоциональном перенасыщении, в агрессивных реакциях, вспышках гнева, появлении симптомов депрессии;

- деперсонализация, проявляющуюся в деформации (обезличивании) отношений с другими людьми: повышении зависимости от других или, напротив, негативизма, циничности установок и чувств по отношению к реципиентам (пациентам, подчиненным, ученикам);

- редуцирование личных достижений, которое проявляется в тенденции к негативному оцениванию себя, снижении значимости собственных достижений, в ограничении своих возможностей, негативизме относительно служебных обязанностей, в снижении самооценки и профессиональной мотивации, в снятии с себя ответственности или отстранении («уходе») от обязанностей по отношению к другим.

#### Оценка уровней выгорания

Субшкала	Низкий уровень L	Средний уровень M	Высокий уровень H
Эмоциональное истощение (среднее - 19,73)	0-15	16-24	25 и больше
Деперсонализация (среднее - 7,78)	0-5	6-10	11 и больше
Редукция профессионализма (среднее - 32,93)	37 и больше	31-36	30 и меньше

#### Подсчёт интегрального индекса выгорания

В 2007 году в НИПНИ им. Бехтерева был предложен способ определения системного индекса синдрома перегорания на основании математической модели определения расстояния между точками в многомерном пространстве. Данный метод позволяет получить единый

количественный показатель на основе параметров синдрома перегорания, полученный при помощи теста МВІ. Получение системного показателя позволяет дать более точную оценку распространенности синдрома перегорания.

При этом нулевой точкой, «началом координат» считается точка, соответствующая отсутствию нарушений по всем трём шкалам - 0 баллов.

Вычисление производится по следующей формуле:

$$\rho = \sqrt{(EE_x/54)^2 + (DP_x/30)^2 + (1 - PA_x/48)^2}, \text{ где:}$$

$EE_x$  - значение респондента по шкале «Эмоциональное истощение».

54 - максимальное значение по шкале «Эмоциональное истощение».

$DP_x$  - значение респондента по шкале «Деперсонализация».

30 - максимальное значение по шкале «Деперсонализация».

$PA_x$  - значение респондента по шкале «Редукция профессиональных достижений».

48 - максимальное значение по шкале «Редукция профессиональных достижений».

Итоговое значение может быть от 0 (нет выгорания) до 1 (максимально выраженное выгорание).

Методика УСК (уровень субъективного контроля) получила наибольшее распространение в нашей стране, авторами которой являются Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, Л. М. Эткинд.

В основе данной методики лежит концепция локуса контроля Дж. Роттера. Однако у Роттера локус контроля считается универсальным по отношению к любым типам ситуаций: локус контроля одинаков и в сфере достижений, и в сфере неудач. При разработке методики УСК авторы исходили из того, что иногда возможны не только однонаправленные сочетания локуса контроля в различных по типу ситуациях. Это положение имеет и эмпирические подтверждения. В связи с этим разработчики теста предложили выделить в методике диагностики локуса контроля субшкалы:

контроль в ситуациях достижения, в ситуациях неудачи, в области производственных и семейных отношений, в области здоровья.

Всего опросник УСК состоит из 44 пунктов.

В целях повышения достоверности результатов опросник сбалансирован по следующим параметрам:

1) по интернальности-экстернальности — половина из пунктов опросника сформулирована таким образом, что положительный ответ на них дадут люди с интернальным УСК, а другая половина сформулирована так, что положительный ответ на нее дадут люди с экстернальным УСК;

2) по эмоциональному знаку — равное количество пунктов опросника описывают эмоционально позитивные и эмоционально негативные ситуации;

3) по направлению атрибуций — равное количество пунктов сформулировано в первом и третьем лице.

В отличие от шкалы Роттера в опросник включены пункты, измеряющие интернальность-экстернальность в межличностных и семейных отношениях. Для медико-психологических исследований в него включены пункты, измеряющие УСК в отношении болезни и здоровья.

Описание шкал:

Шкала общей интернальности (Ио).

Высокий показатель по этой шкале соответствует высокому уровню субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями: интернальный контроль, интернальная личность. Такие люди считают, что большинство важных событий в их жизни есть результат их собственных действий, что они могут ими управлять, и, таким образом, они чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Обобщение различных экспериментальных данных позволяет говорить об интерналах как о более уверенных в себе, более спокойных и благожелательных, более популярных в сравнении с экстерналами. Их отличает более позитивная система отношений к миру и большая осознанность смысла и целей жизни.

Низкий показатель по этой шкале соответствует низкому уровню субъективного контроля: экстернальный контроль, экстернальная личность. Такие люди не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями их жизни, не считают себя способными контролировать их развитие. Они полагают, что большинство событий их жизни является результатом случая или действия других людей. Обобщение различных экспериментальных данных позволяет говорить об экстерналах как о людях с повышенной тревожностью, обеспокоенностью. Их отличает конформность, меньшая терпимость к другим и повышенная агрессивность, меньшая популярность в сравнении с интерналами.

Шкала интернальности в области достижений (Ид).

Высокие показатели по этой шкале соответствуют высокому уровню субъективного контроля над эмоционально положительными событиями и ситуациями. Такие люди считают, что они сами добились всего того хорошего, что было и есть в их жизни, и что они способны с успехом преследовать свои цели в будущем.

Низкие показатели по шкале свидетельствуют о том, что человек приписывает свои успехи, достижения и радости внешним обстоятельствам – везению, счастливой судьбе или помощи других людей.

Шкала интернальности в области неудач (Ин).

Высокие показатели по этой шкале говорят о развитом чувстве субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям, что проявляется в склонности обвинять самого себя в разнообразных неприятностях и страданиях.

Низкие показатели свидетельствуют о том, что человек склонен приписывать ответственность за подобные события другим людям или считать их результатом невезения.

Шкала интернальности в семейных отношениях (Ис).

Высокие показатели означают, что человек считает себя ответственным за события, происходящие в его семейной жизни.



Низкие указывают на то, что субъект считает не себя, а своих партнеров причиной значимых ситуаций, возникающих в его семье.

Шкала интернальности в области производственных отношений (Ип).

Высокие показатели свидетельствуют о том, что человек считает свои действия важным фактором организации собственной производственной деятельности, складывающихся отношений в коллективе, своего продвижения и т.д.

Низкие указывают на то, что человек склонен приписывать более важное значение внешним обстоятельствам — руководству, товарищам по работе, везению-невежанию.

Шкала интернальности в области межличностных отношений (Им).

Высокие показатели свидетельствуют о том, что человек считает именно себя ответственным за построение межличностных отношений с окружающими.

Низкие указывают на то, что человек склонен приписывать более важное значение в этом процессе обстоятельствам, случаю или окружающим его людям.

Шкала интернальности в отношении здоровья и болезни (Из).

Высокие показатели свидетельствуют о том, что человек считает себя во многом ответственным за свое здоровье: если он болен, то обвиняет в этом себя и полагает, что выздоровление во многом зависит от его действий.

Человек с низкими показателями по этой шкале считает болезнь и здоровье результатом случая и надеется на то, что выздоровление придет в результате действий других людей, прежде всего врачей.

Опросник формально-динамических свойств индивидуальности (Методика ОФДСИ) В.М.Русалова используется для диагностики свойств двигательной (психомоторной) и интеллектуальной (мышление) сферы и коммуникативного (общение) аспектов темперамента.

В.М. Русалов выделяет четыре базальных свойства нервной системы:

- Эргичность - выносливость человека, как в умственном, так и в физическом плане.

- Пластичность - способность психики легко приспосабливаться к изменяющимся, новым условиям (в поведении, в познавательных процессах).

Противоположность - ригидность.

- Скорость - темп реакций и поведения, в котором протекают психические процессы.

- Эмоциональность - впечатлительность, импульсивность, чуткость к эмоциональным воздействиям и возможному несовпадению осуществляемого действия с запланированным образцом.

Методика выявляет данные свойства темперамента личности в психоэмоциональной, интеллектуальной и коммуникативной сферах.

Полученные данные подвергались статистической обработке, в результате которой определялись частотные характеристики (относительная величина в процентах) или величина математического ожидания. Достоверность различий сравниваемых между собой показателей определялась с помощью критерия Стьюдента (t-критерий).

## 2.2. Анализ результатов исследования

Рассмотрим результаты исследования степени профессионального выгорания у педагогов по опроснику К. Маслач и С. Джексона, представленные в таблице 1:

Таблица 1

Эмоциональное выгорание педагогов (Опросник на выгорание МВІ К. Маслач и С. Джексон).

Шкала выгорания	Среднегрупповой балл	Уровень выгорания
-----------------	----------------------	-------------------

эмоциональное истощение	34	высокий
деперсонализация	10	средний
редукция личных достижений	31	средний

Наглядно показатели по шкалам выгорания представлены на рис.1:

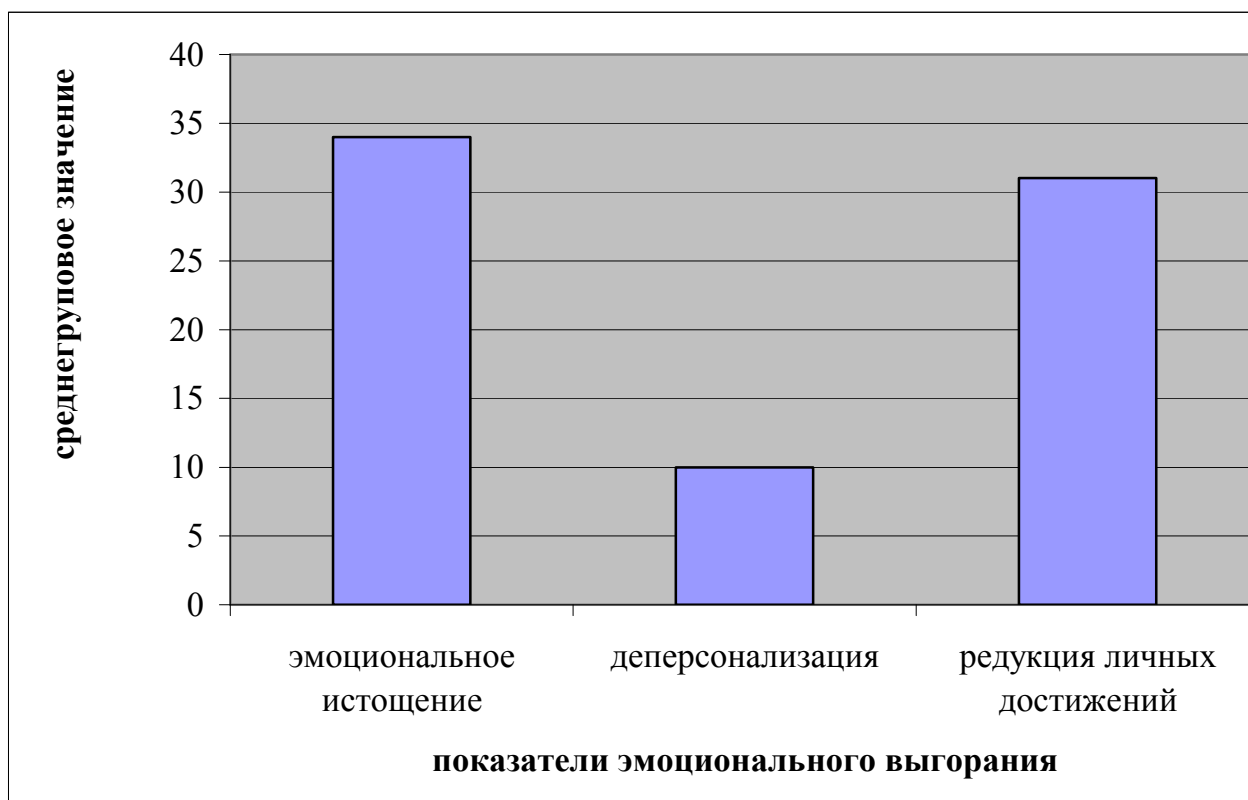


Рис.1. Показатели эмоционального выгорания педагогов (Опросник на выгорание МВІ К. Маслач и С. Джексон)

Анализ результатов свидетельствует, что у педагогов профессиональное выгорание проявляется в высоких показателях «эмоциональное истощение» ( $M=34$ , при max 54 баллов), которое проявляется в переживаниях сниженного эмоционального тонуса, повышенной психической истощаемости и аффективной лабильности, утраты интереса и позитивных чувств к окружающим, ощущении «пресыщенности» работой, неудовлетворенностью жизнью в целом.

У педагогов «деперсонализация» умеренно проявляется в некотором эмоциональном отстранении и безразличии, формальном выполнении профессиональных обязанностей без личностной включенности и сопереживания, а в отдельных случаях – в негативизме и циничном

отношении. На поведенческом уровне «деперсонализация» проявляется в высокомерном поведении, использовании профессионального сленга, юмора, ярлыков.

Показатель по шкале «редукция профессиональных достижений» ( $M=31$ . при max 48 баллов) показывает среднюю степень удовлетворенности педагога собой как личностью и как профессионалом.

С целью определения общего уровня выгорания нами был произведен расчет интегрального индекса выгорания - единый количественный показатель на основе параметров синдрома перегорания, полученный при помощи теста МВІ

При этом нулевой точкой, «началом координат» считается точка, соответствующая отсутствию нарушений по всем трём шкалам - 0 баллов. Итоговое значение может быть от 0 (нет выгорания) до 1 (максимально выраженное выгорание).

На основе расчета интегрального индекса выгорания было сформировано 2 основных группы педагогов.

Подсчет интегрального индекса выгорания позволил нам распределить педагогов по двум уровням выгорания – 1 группа – педагоги с повышенным и высоким уровнем выгорания, 2 группа - педагоги с пониженным и низким уровнем выгорания.

Таблица 2

Показатель интегрального индекса выгорания (Опросник на выгорание МВІ  
К. Маслач и С. Джексон)

Диапазон индекса	Количество педагогов
02-0,41	47,5%
0,62-0,92	52,5%

Первую группу составляют педагоги, у которых интегральный показатель эмоционального выгорания свидетельствует о сниженном и низком уровне эмоционального выгорания – 19 педагогов, что составляет

47,1% от общей выборки. Остальные 21 педагогов, что составляет 52,5% от общей выборки, имеют повышенный и высокий уровень эмоционального выгорания.

Следующим этапом нашего исследования стало изучение эмоционального выгорания в связи со стажем профессиональной деятельности.

Рассмотрим результаты исследования степени профессионального выгорания у педагогов с низким уровнем эмоционального выгорания по опроснику К. Маслач и С. Джексона.

Таблица 3

Динамика выгорания педагогов с низким уровнем выгорания (По методике МВИ К. Маслач и С. Джексон) в зависимости от стажа профессиональной деятельности

Шкала выгорания	среднегрупповой балл		
	стаж менее 5 лет	стаж 5-10 лет	стаж более 10 лет
эмоциональное истощение	20,6	16,8	14,6
деперсонализация	5,3	7,2	10,7
редукция личных достижений	38,9	38,7	39,2

Анализ результатов свидетельствует, что у педагогов профессиональное выгорание проявляется в показателях «эмоциональное истощение» и «деперсонализация».

По шкале «редукция личных достижений»

Наглядно данные таблицы 3 представлены на рис. 2:

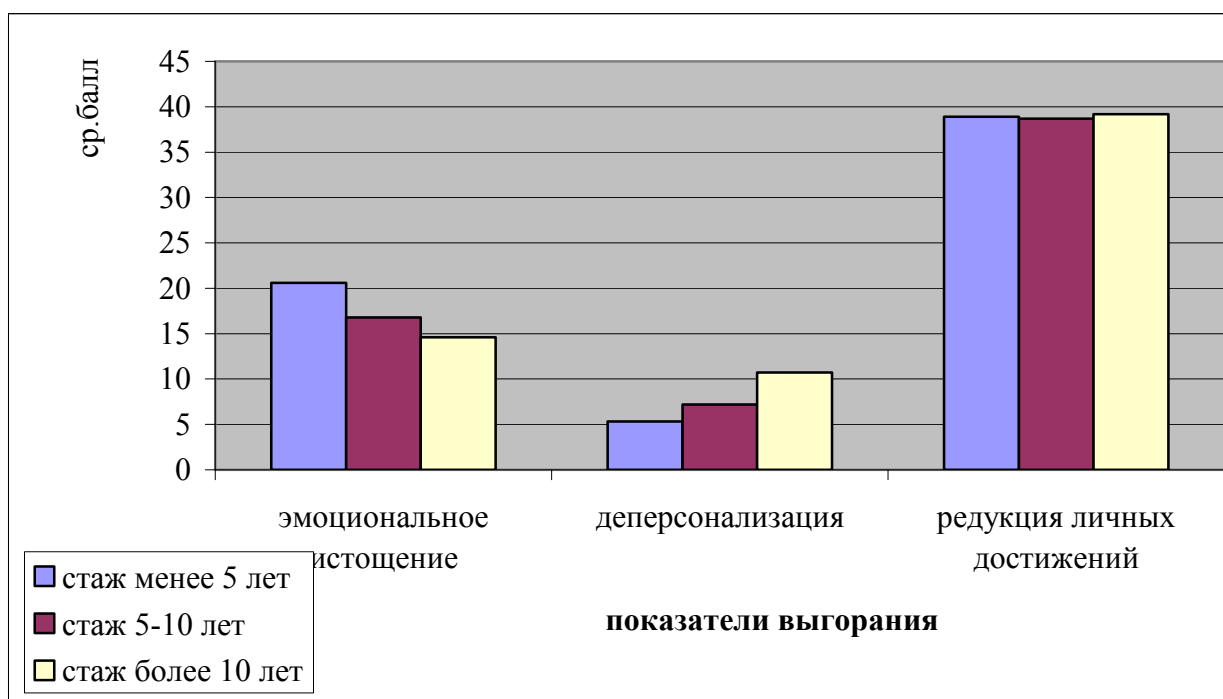


Рис. 2. Динамика выгорания педагогов с низким уровнем выгорания (По методике МВІ К. Маслач и С. Джексон) в зависимости от стажа профессиональной деятельности

Приведенные в таблице 3 и рис.2. данные указывают, что у менее опытных педагогов, несмотря на меньший стаж работы отмечаются значительно более глубокие процессы выгорания по шкале «эмоциональное истощение»

Так, по шкале «эмоциональное истощение», как основной составляющей «профессионального выгорания», у педагогов со стажем менее 5 лет более высокий показатель выгорания, чем у педагогов со стажем более 5-10 лет и педагогов со стажем более 10 лет (среднегрупповые баллы 20,6; 16,8 и 14,6 соответственно). То есть у педагогов со стажем менее 5 лет

более выражены переживания сниженного эмоционального тонуса, у них наблюдается утрата интереса к окружающему, появляются симптомы депрессии. Полученные результаты следует объяснить отсутствием опыта педагогов, более частым возникновением стрессовых ситуаций, эмоциональных переживаний, связанных с отсутствием опыта.

Педагоги с большим стажем работы более подвержены деформации (обезличиванию) отношений с другими людьми: повышению зависимости от других или, напротив, негативизма, циничности установок и чувств по отношению к реципиентам, о чем свидетельствуют увеличение показателей по шкале «деперсонализация» с увеличением стажа профессиональной деятельности (увеличение показателя с 5,3 (низкий уровень) до 10,7 (высокий уровень)).

Показатель «редукция личных достижений» является низким у всех педагогов с низким уровнем эмоционального выгорания, следовательно, у педагогов с разным стажем профессиональной деятельности выгорание по показателю «редукция личных достижений» не выражено.

Рассмотрим результаты исследования степени профессионального выгорания у педагогов с высоким уровнем эмоционального выгорания по опроснику К. Маслач и С. Джексона, которые представлены в таблице 4 и рис. 3:

Таблица 4

Динамика выгорания педагогов с высоким уровнем выгорания (По методике МВИ К. Маслач и С. Джексон) в зависимости от стажа профессиональной деятельности

Шкала выгорания	среднегрупповой балл		
	стаж менее 5 лет	стаж 5-10 лет	стаж более 10 лет
эмоциональное истощение	19,3	22,1	24,9
деперсонализация	10,5	13,9	19,1
редукция личных достижений	36,1	31,5	28,1

Анализ результатов свидетельствует, что у педагогов с высоким уровнем эмоционального выгорания данное выгорание в большей степени проявляется по шкалам профессиональное выгорание проявляется в показателях «редукция личных достижений» и «деперсонализация».

Наглядно данные таблицы 4 представлены на рис. 3:

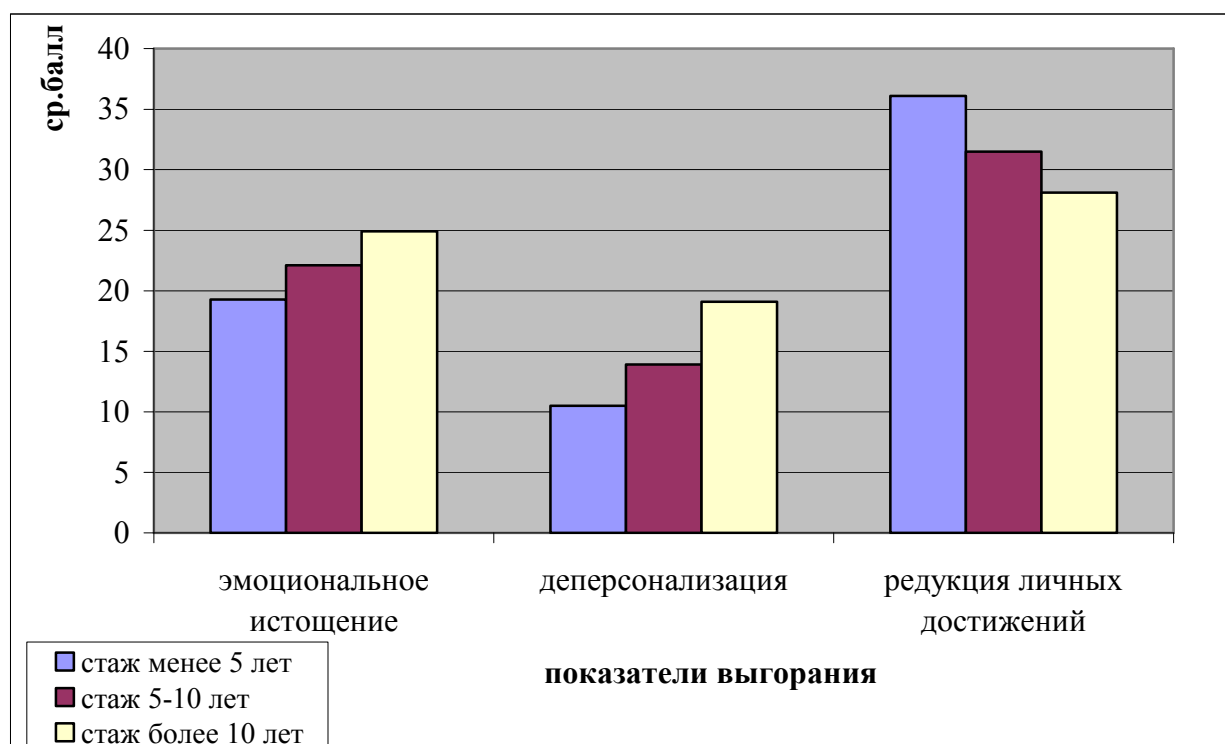


Рис. 3. Динамика выгорания педагогов с высоким уровнем выгорания (По методике МВІ К. Маслач и С. Джексон) в зависимости от стажа профессиональной деятельности

Приведенные в таблице 4 и рис.3 данные указывают, что у менее опытных педагогов, несмотря на меньший стаж работы отмечаются значительно более глубокие процессы выгорания по шкале «эмоциональное истощение»

Так, по шкале «эмоциональное истощение» у педагогов с высоким уровнем эмоционального выгорания с увеличением стажа увеличивается и показатель выраженности по данной шкале, так. показатель у педагогов со стажем менее 5 лет показатель 19,3. со стажем 5-10 лет – 22,1 и со стажем более 10 лет - 24,9.



Следовательно, у педагогов с высоким уровнем выгорания с повышением стажа увеличиваются переживания сниженного эмоционального тонуса, снижается интерес к окружающему, появляются симптомы депрессии. Полученные результаты следует объяснить отсутствием опыта педагогов, более частым возникновением стрессовых ситуаций, эмоциональных переживаний, связанных с отсутствием опыта.

Педагоги имея высокий уровень эмоционального выгорания с увеличением стажа более подвержены деформации (обезличиванию) отношений с другими людьми: повышению зависимости от других или, напротив, негативизма, циничности установок и чувств по отношению к реципиентам, о чем свидетельствуют увеличение показателей по шкале «деперсонализация» с увеличением стажа профессиональной деятельности (увеличение показателя с 10,5 (средний уровень) до 19,1 (высокий уровень)).

Показатель «редукция личных достижений» повышается с увеличением стажа работы, (стаж менее следовательно, у с увеличением профессионального стажа у педагогов с высоким эмоциональным выгоранием снижается степень удовлетворенности собой как личностью и как профессионалом, увеличивается негативная оценка своей компетентности и продуктивности и, как следствие, - снижение профессиональной мотивации, нарастание негативизма в отношении служебных обязанностей, тенденцию к снятию с себя ответственности, к изоляции от окружающих, отстраненность и неучастие, избегание работы сначала психологически, а затем физически

Следующим этапом нашего исследования стало изучение индивидуальных особенностей педагогов. Для этого была использована методика В.М.Русалова «Опросник формально-динамических свойств индивидуальности (ОФДСИ). Опросник позволил нам изучить такие свойства, как эргичность, пластичность, скорость и эмоциональный порог в трёх сферах поведения: психомоторной, интеллектуальной, коммуникативной. Первый из фундаментальных параметров формальной

организации поведения человека, эргичность, по В.М.Русалову характеризует “широту-узость” афферентного синтеза, или другими словами, степень напряжённости взаимодействия организма со средой. Пластичность относится к блоку программирования поведенческого акта и отражает степень лёгкости – трудности переключения с одних программ поведения на другие. Скорость характеризует блок исполнения поведенческого акта, она показывает степень быстроты исполнения той или иной программы поведения. Эмоциональная чувствительность относится к блоку обратной связи и характеризует порог чувствительности к возможному несовпадению результата действия с “акцептором” результата действия (высокая чувствительность к несовпадению может явиться причиной высокой эмоциональной чувствительности, или негативных форм эмоциональности, и, наоборот, низкая эмоциональная чувствительность к несовпадению может обусловить низкую эмоциональную чувствительность и лежать в основе положительных форм эмоциональности).

Рассмотрим результаты исследования формально-динамических свойств индивидуальности в исследуемых группах педагогов с разным уровнем эмоционального выгорания.

На рис.4. представлены формально-динамические свойства индивидуальности в группе педагогов с высоким уровнем эмоционального выгорания.

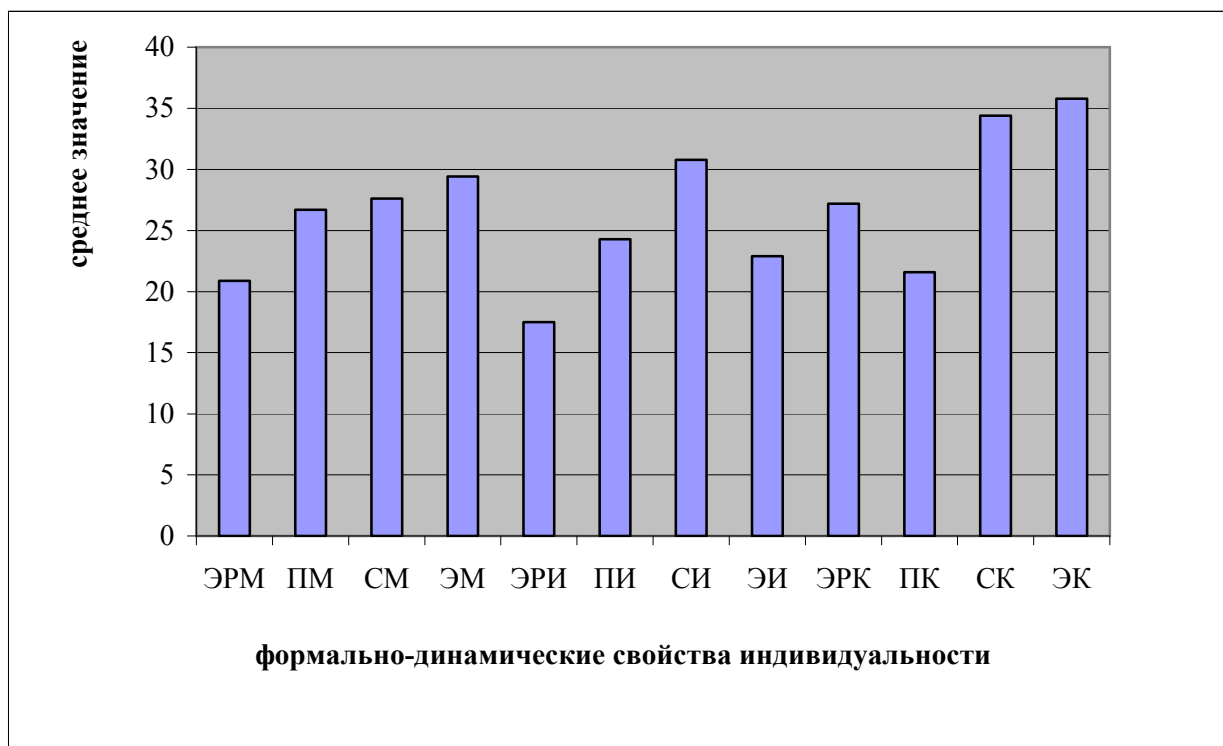


Рис.4. Формально-динамические свойства индивидуальности педагогов с высоким уровнем эмоционального выгорания (по методике ОФДСИ В.М.Русалова)

Исследование формально-динамических свойств индивидуальности у педагогов с высоким уровнем эмоционального выгорания в психомоторной сфере свидетельствует о следующих проявлениях:

1. Низкий показатель ( $M=20,9$ ) по шкале «Эргичность психомоторная» (ЭРМ) свидетельствует о низкой сфере психомоторной деятельности, педагоги с высоким уровнем эмоционального выгорания имеют низкий мышечный тонус, нежелание физического напряжения, низкая вовлеченность в процесс деятельности, избегание работы, двигательная пассивность.

2. Показатель ( $M=26,7$ ) по шкале «Пластичность психомоторная» (ПМ) показывает у педагогов типичную для человека гибкость при переключении с одной физической работы на другую, средневыраженная склонность к разнообразным формам двигательной активности и различным видам ручного труда.

3. «Скорость психомоторная» (СМ) ( $M=27,6$ ) у педагогов характеризуется средними показателями скорости моторно-двигательных операций.

4. Средний показатель ( $29,4$ ) по шкале «Эмоциональность психомоторная» (ЭМ) свидетельствует, что у педагогов преобладает средневыраженная чувствительность к неудачам в ручном труде, возможному несовпадению задуманного и реального моторного действия; обычная интенсивность эмоционального переживания в случае неудач в физической работе.

Рассмотрим проявления формально-динамических свойств индивидуальности у педагогов с высоким уровнем эмоционального выгорания в интеллектуальной сфере.

1. По шкале «Эргичность интеллектуальная» (ЭРИ) получены низкие значения ( $M=17,5$ ) свидетельствует, что у педагогов преобладает низкий уровень интеллектуальных возможностей, нежелание умственного напряжения, низкая вовлеченность в процесс, связанный с умственной деятельностью, узкий круг интеллектуальных интересов.

2. Полученные низкие показатели ( $M=24,3$ ) по шкале «Пластичность интеллектуальная» (ПИ) свидетельствуют о вязкости мышления, стереотипном подходе к решению проблем, ригидности в решении абстрактных задач.

3. Показатели ( $M=30,8$ ) по шкале «Скорость интеллектуальная» (СИ) свидетельствуют о средней скорости умственных процессов при осуществлении интеллектуальной деятельности.

4. «Эмоциональность интеллектуальная» (ЭИ) – данные по этой шкале ( $M=22,9$ ) показывают низкую чувствительность (безразличие) к расхождению между ожидаемым и реальным результатом действия при выполнении умственной работы, слабое эмоциональное реагирование при неудачах, связанных с интеллектуальной деятельностью, спокойствие, уверенность в себе.

Исследование формально-динамических свойств индивидуальности у педагогов с высоким уровнем эмоционального выгорания в коммуникативной сфере свидетельствует о следующих их проявлениях:

1. У педагогов с высоким эмоциональным выгоранием получены средние значения ( $M=27,2$ ) по шкале «Эргичность коммуникативная» (ЭРК), что позволяет сделать вывод о нормальной потребности в общении, наличии «среднего» круга контактов, они имеют средневыраженное стремление к установлению новых знакомств, среднюю степень общительности.

2. Низкие показатели ( $M=21,6$ ) по шкале «Пластичность коммуникативная» (ПК) свидетельствует о низком уровне готовности к вступлению в новые социальные контакты, педагоги тщательно продумывают свои поступки в процессе социального взаимодействия, стремятся к поддержанию однообразных контактов, используют ограниченный набор коммуникативных программ.

3. Результат по шкале «Скорость коммуникативная» (СК) показывает обычную скорость речевой активности и вербализации.

4. Высокие показатели ( $M=35,8$ ) по шкале «Эмоциональность коммуникативная» (ЭК) позволяют сделать вывод о высокой чувствительности педагогов с высоким уровнем эмоционального выгорания в случае неудач в общении, у них преобладает ощущение постоянного беспокойства в процессе социального взаимодействия; неуверенность, раздражительность в ситуации общения.

Таким образом, следует выделить следующие особенности формально-динамических свойств индивидуальности у педагогов с высоким уровнем эмоционального выгорания:

- в психомоторной сфере: низкая сфера психомоторной деятельности
- в интеллектуальной сфере: низкий уровень интеллектуальных возможностей, нежелание умственного напряжения, низкая вовлеченность в процесс, связанный с умственной деятельностью, стереотипный подход к

решению проблем, ригидности в решении абстрактных задач, слабое эмоциональное реагирование при неудачах, связанных с интеллектуальной деятельностью.

- в коммуникативной сфере: низкий уровень готовности к вступлению в новые социальные контакты, поддержание однообразных контактов, использование ограниченного набора коммуникативных программ; высокая чувствительность в случае неудач в общении, проявление в ситуации общения раздражительности.

Рассмотрим результаты исследования формально-динамических свойств индивидуальности в группе педагогов с низким уровнем эмоционального выгорания, которые представлены на рис.5.

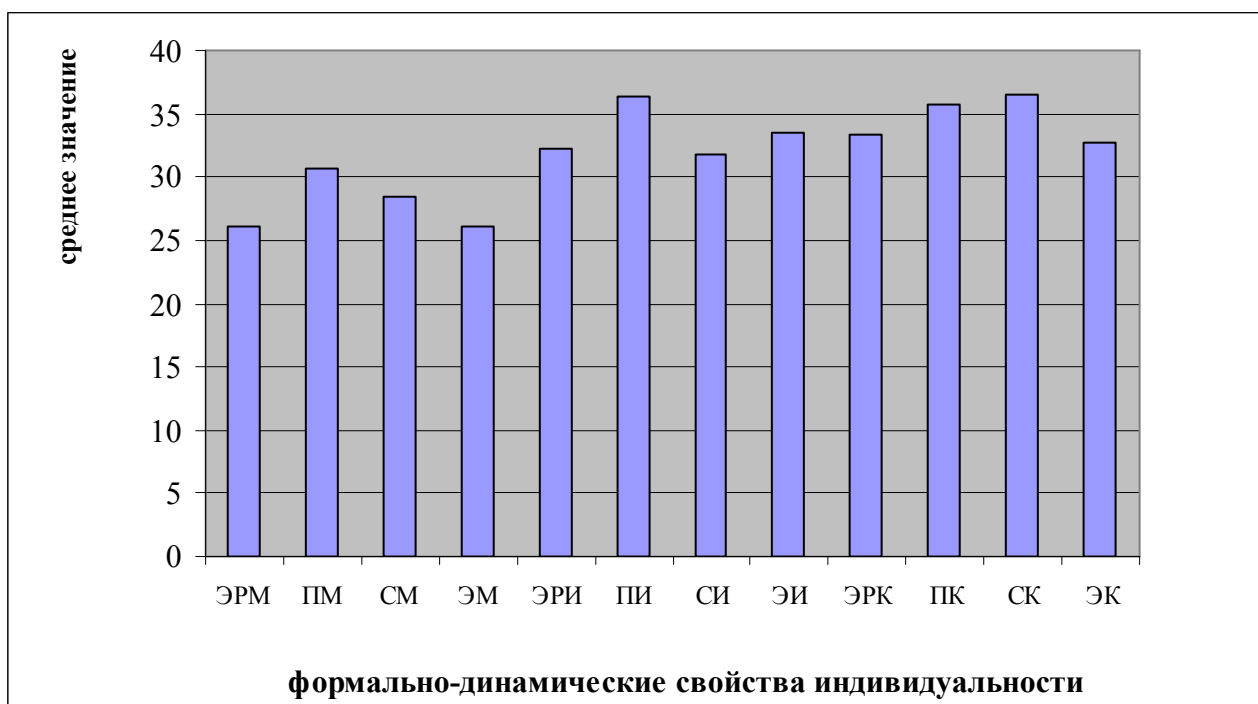


Рис.5. Формально-динамические свойства индивидуальности педагогов с низким уровнем эмоционального выгорания (по методике ОФДСИ В.М.Русалова)

Исследование формально-динамических свойств индивидуальности у педагогов с низким уровнем эмоционального выгорания в психомоторной сфере свидетельствует о следующих проявлениях:

1. По шкале «Эргичность психомоторная» (ЭРМ) получен средний показатель ( $M=26,1$ ) свидетельствует об обычной двигательной активности;

педагоги имеют средневыраженное стремление к физическому напряжению и среднюю мышечную работоспособность.

2. Средние показатели ( $M=30,6$ ) по шкале «Пластичность психомоторная» (ПМ) показывают о наличии у педагогов типичной для человека гибкость при переключении с одной физической работы на другую, средневыраженная склонность к разнообразным формам двигательной активности и различным видам ручного труда.

3. «Скорость психомоторная» (СМ) ( $M=28,4$ ) у педагогов характеризуется средними показателями скорости моторно-двигательных операций.

4. Средний показатель ( $29,4$ ) по шкале «Эмоциональность психомоторная» (ЭМ) свидетельствует, что у педагогов преобладает средневыраженная чувствительность к неудачам в ручном труде, возможному несовпадению задуманного и реального моторного действия; обычная интенсивность эмоционального переживания в случае неудач в физической работе.

Рассмотрим проявления формально-динамических свойств индивидуальности у педагогов с низким уровнем эмоционального выгорания в интеллектуальной сфере.

1. Показатели ( $M=32,3$ ) по шкале «Эргичность интеллектуальная» (ЭРИ) позволяют сделать вывод о среднем уровне интеллектуальных возможностей, у педагогов с низким уровнем эмоционального выгорания средневыраженное стремление к деятельности, связанной с умственным напряжением.

2. По шкале «Пластичность интеллектуальная» (ПИ) получены высокие показатели ( $M=36,4$ ), следовательно, педагогов с низким уровнем эмоционального выгорания характеризует высокая гибкость мышления, легкий переход с одних форм мышления на другие, постоянное стремление к разнообразию форм интеллектуальной деятельности, творческий подход к решению проблем.

3. Показатели ( $M=31,8$ ) по шкале «Скорость интеллектуальная» (СИ) свидетельствуют о средней скорости умственных процессов при осуществлении интеллектуальной деятельности.

4. «Эмоциональность интеллектуальная» (ЭИ) – данные по этой шкале ( $M=33,5$ ) показывают среднюю выраженность эмоциональных переживаний в случае неудач в работе, требующей умственного напряжения.

Исследование формально-динамических свойств индивидуальности у педагогов с высоким уровнем эмоционального выгорания в коммуникативной сфере свидетельствует о следующих их проявлениях:

1. У педагогов получены средние показатели ( $M=33,3$ ) по шкале «Эргичность коммуникативная» (ЭРК), что позволяет сделать вывод о нормальной потребности в общении, наличии «среднего» круга контактов, они имеют средневыраженное стремление к установлению новых знакомств, среднюю степень общительности.

2. Высокие показатели ( $M=35,7$ ) по шкале «Пластичность коммуникативная» (ПК) позволяют сделать вывод о легкости педагогов вступать в новые социальные контакты, их легкость переключения в процессе общения, импульсивность в общении, педагоги используют широкий набор коммуникативных программ.

3. Высокий показатель ( $M=36,5$ ) по шкале «Скорость коммуникативная» (СК) свидетельствует о легкой и плавной речи, быстрой вербализации, высокой скорости речевой активности.

4. Средний показатель ( $M=32,7$ ) по шкале «Эмоциональность коммуникативная» (ЭК) свидетельствует о среднеинтенсивном эмоциональном переживании в случае неудач в общении, педагоги имеют типичную для человека чувствительность к оттенкам межличностных отношений; средневыраженная радость и уверенность в себе в процессе социального взаимодействия.



Таким образом, следует выделить следующие особенности формально-динамических свойств индивидуальности у педагогов с низким уровнем эмоционального выгорания:

- в психомоторной сфере: по всем свойствам (эргичность, пластичность и эмоциональность) получены средние показатели.

- в интеллектуальной сфере: средний уровень интеллектуальных возможностей, высокая гибкость мышления, постоянное стремление к разнообразию форм интеллектуальной деятельности, творческий подход к решению проблем, средняя выраженность эмоциональных переживаний в случае неудач в работе, требующей умственного напряжения.

- в коммуникативной сфере: легкость педагогов вступать в новые социальные контакты, их легкость переключения в процессе общения, использование широкого набора коммуникативных программ, их речь легкая и плавная, быстрая вербализация, высокая скорость речевой активности, уверенность в себе в процессе социального взаимодействия.

Проведем сравнительный анализ формально-динамических свойств индивидуальности педагогов в зависимости от уровня эмоционального выгорания.

В таблице 5 представлены основные различия формально-динамических свойств педагогов с разным уровнем эмоционального выгорания.

Расчет достоверности различий проводился с использованием t-критерия Стьюдента с помощью программного комплекса SPSS.

$$t_{Kp}: p \leq 0.05 = 2.04; p \leq 0.01 = 2.74$$

Таблица 5

Показатели формально-динамических свойств индивидуальности педагогов с разным уровнем эмоционального выгорания

Шкала формально-динамических свойств	Педагоги с высоким уровнем эмоционального	Педагоги с высоким уровнем эмоционального	достоверность различий (t)

	выгорания	выгорания	
Эргичность психомоторная (ЭРМ)	20,9	26,1	t=2,94
Пластичность психомоторная (ПМ)	26,7	30,6	t=2,76
Скорость психомоторная (СМ)	27,6	28,4	t=2,86
Эмоциональность психомоторная (ЭМ)	29,4	26,1	t=2,94
Эргичность интеллектуальная (ЭРИ)	17,5	32,3	t= 2,34 p<0,05
Пластичность интеллектуальная (ПИ)	24,3	36,4	t= 2,48 p<0,05
Скорость интеллектуальная (СИ)	30,8	31,8	t=2,84
Эмоциональность интеллектуальная (ЭИ)	22,9	33,5	t= 2,71 p<0,05
Эргичность коммуникативная (ЭРК)	27,2	33,3	t=2,89
Пластичность коммуникативная (ПК)	21,6	35,7	t= 1,94 p<0,01
Скорость коммуникативная (СК)	34,4	36,5	t=2,76
Эмоциональность коммуникативная (ЭК)	35,8	32,7	t=2,86

Наглядно данные таблицы 5 представлены на рис. 6.

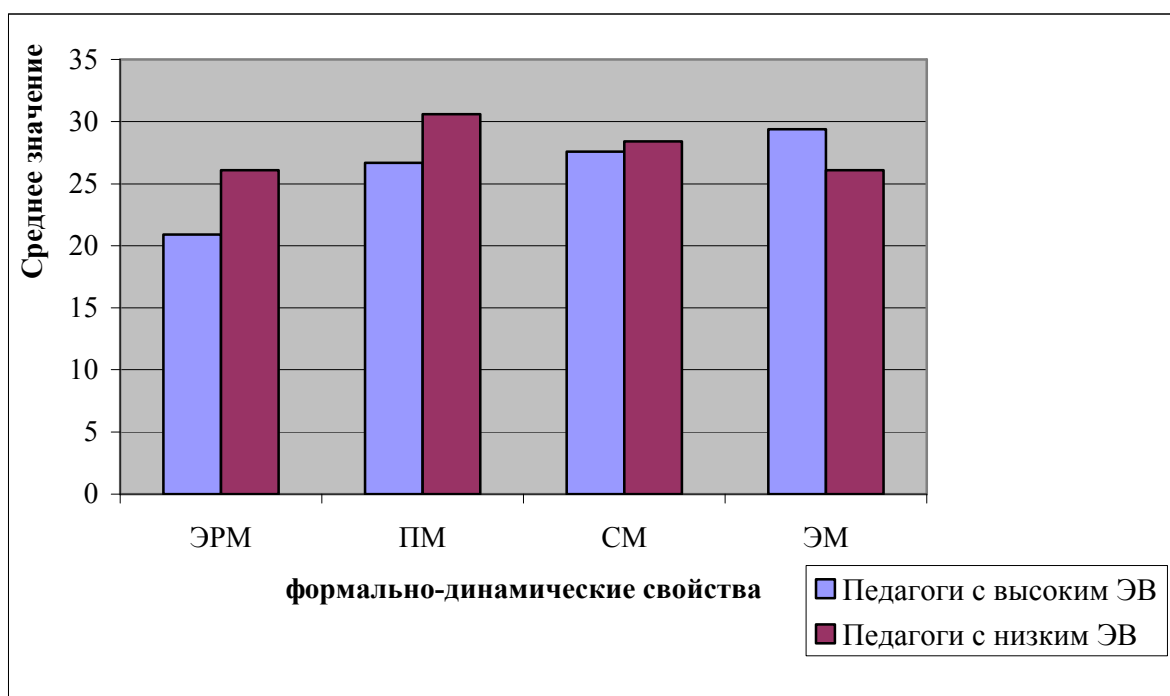


Рис.6. Формально-динамические свойства индивидуальности в психомоторной сфере педагогов с высоким и низким уровнем эмоционального выгорания (по методике ОФДСИ В.М.Русалова)

Таким образом, у педагогов в психомоторной сфере не выявлено значимых различий в свойствах эргичности, пластичности, скорости и эмоциональности.

У педагогов вне зависимости от уровня эмоционального выгорания выявлена средневыраженная склонность к разнообразным формам двигательной активности и гибкость при переключении с одной физической работы на другую; средняя скорость моторно-двигательных операций; средневыраженная чувствительность к неудачам в ручном труде; обычная интенсивность эмоционального переживания в случае неудач в физической работе

В группе педагогов с высоким уровнем эмоционального выгорания выявлены более низкие показатели эргичности в сфере психомоторной деятельности: нежелание физического напряжения, низкая вовлеченность в процесс деятельности, избегание работы, двигательная пассивность, чем в группе педагогов с низким уровнем эмоционального выгорания, для которой характерна обычная двигательная активность; средневыраженное стремление

к физическому напряжению. Однако, данные различия не являются статистически значимыми.

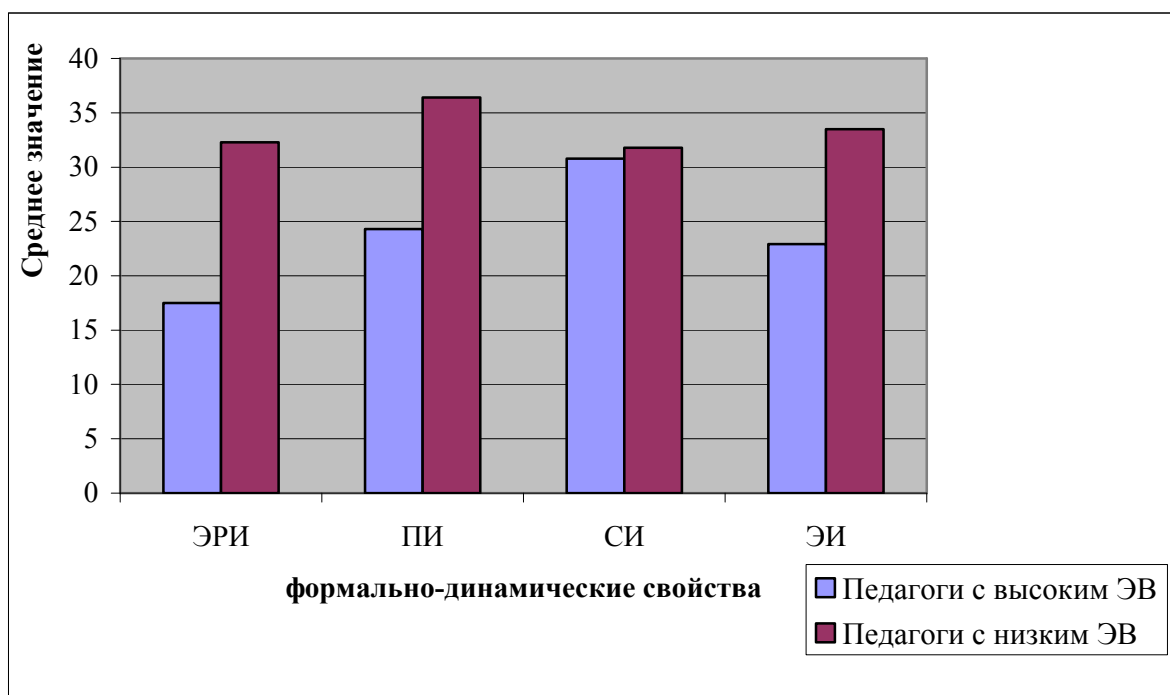


Рис.7. Формально-динамические свойства индивидуальности в интеллектуальной сфере педагогов с высоким и низким уровнем эмоционального выгорания (по методике ОФДСИ В.М.Русалова)

В интеллектуальной сфере выявлены статистически значимые различия по формально-динамическим свойствам индивидуальности: эргичности, пластичности и эмоциональности (на уровне  $p < 0,05$ ).

Так, педагоги с высоким уровнем эмоционального выгорания имеют более низкий уровень интеллектуальных возможностей, чем педагоги с низким уровнем эмоционального выгорания, у них выражено нежелание умственного напряжения, низкая вовлеченность в процесс, связанный с умственной деятельностью.

В свою очередь, у педагогов с низким уровнем эмоционального выгорания более высокая гибкость мышления, они постоянно стремятся к разнообразию форм интеллектуальной деятельности, творческий подход к решению проблем; стереотипный подход к решению проблем и ригидность в решении абстрактных задач свойственна педагогам с высоким уровнем эмоционального выгорания.

Педагоги с низким уровнем эмоционального выгорания выражают в большей степени беспокойство по поводу работы, связанной с умственным напряжением, чем педагоги с высоким уровнем эмоционального выгорания, которые проявляют безразличие к расхождению между ожидаемым и реальным результатом действия при выполнении умственной работы.

Независимо от уровня выгорания у педагогов выявлена средняя скорость умственных процессов при осуществлении интеллектуальной деятельности (различия не являются статистически значимыми).

Рассмотрим различия в проявлениях формально-динамических свойств индивидуальности в коммуникативной сфере. Значимые различия (на уровне  $p < 0,01$ ) выявлены по свойству пластичности.

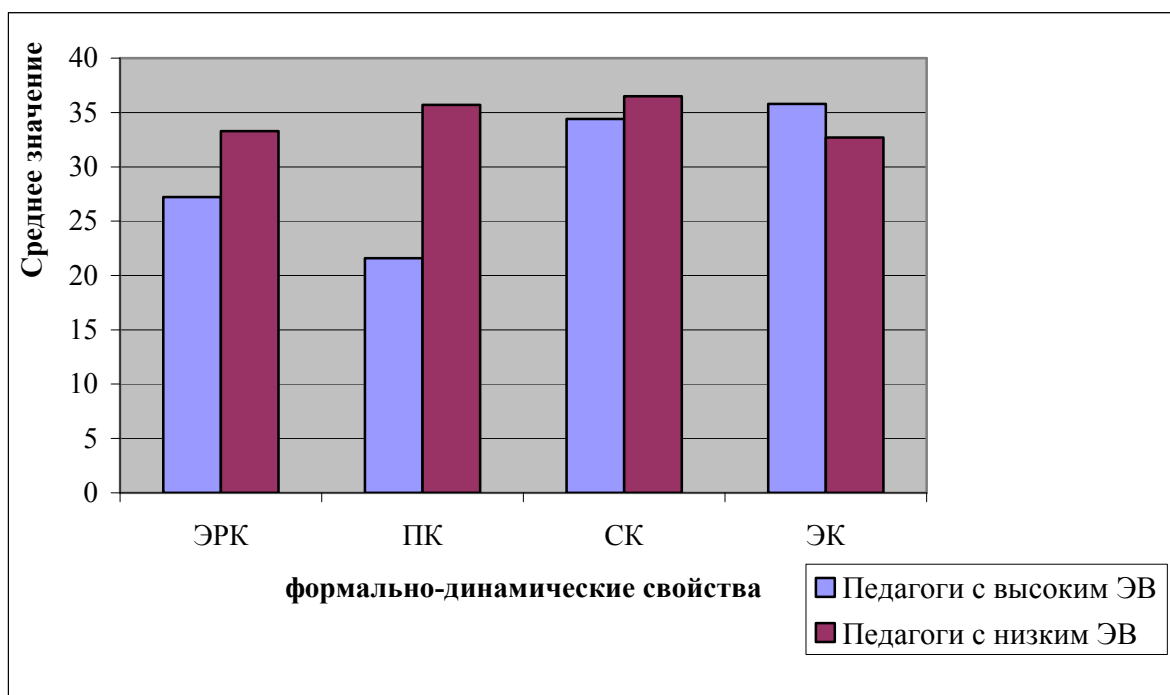


Рис.8. Формально-динамические свойства индивидуальности в коммуникативной сфере педагогов с высоким и низким уровнем эмоционального выгорания (по методике ОФДСИ В.М.Русалова)

У педагогов в обеих исследуемых группах выявлена нормальная потребность в общении, «средний» круг контактов, средневыраженное стремление к установлению новых знакомств, средняя степень общительности.

Педагоги с низким уровнем эмоционального выгорания легко вступают в новые социальные контакты, с легкостью переключаются в процессе общения, проявляют импульсивность в общении, используют более широкий набор коммуникативных программ, чем педагоги с высоким уровнем эмоционального выгорания, которые тщательно продумывают свои поступки в процессе социального взаимодействия, стремятся к поддержанию однообразных контактов, используют ограниченный набор коммуникативных программ. Представленные различия являются статистически значимыми (на уровне  $p < 0,01$ ).

У педагогов с высоким уровнем эмоционального выгорания более низкие показатели коммуникативной скорости (обычная скорость речевой активности и вербализации), в сравнении с педагогами с низким уровнем эмоционального выгорания, для которых характерна легкая и плавная речь, быстрая вербализация, высокая скорость речевой активности, однако данные различия не являются статистически достоверными.

Педагоги с высоким уровнем эмоционального выгорания в большей степени проявляют эмоциональность в общении, чем педагоги с низким эмоциональным выгоранием. В случае высокого эмоционального выгорания педагоги проявляют высокую чувствительность в случае неудач в общении, ощущают постоянное беспокойство в процессе социального взаимодействия; в ситуации общения, проявляют неуверенность и раздражительность. Педагоги с низким уровнем эмоционального выгорания более уверены в себе в процессе социального взаимодействия, в меньшей степени эмоционально переживают в случае неудач в общении.

Рассмотрим результаты исследования уровня субъективного контроля по методике УСК Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, Л. М. Эткинда педагогов с высоким уровнем эмоционального выгорания, представленные на рис. 9

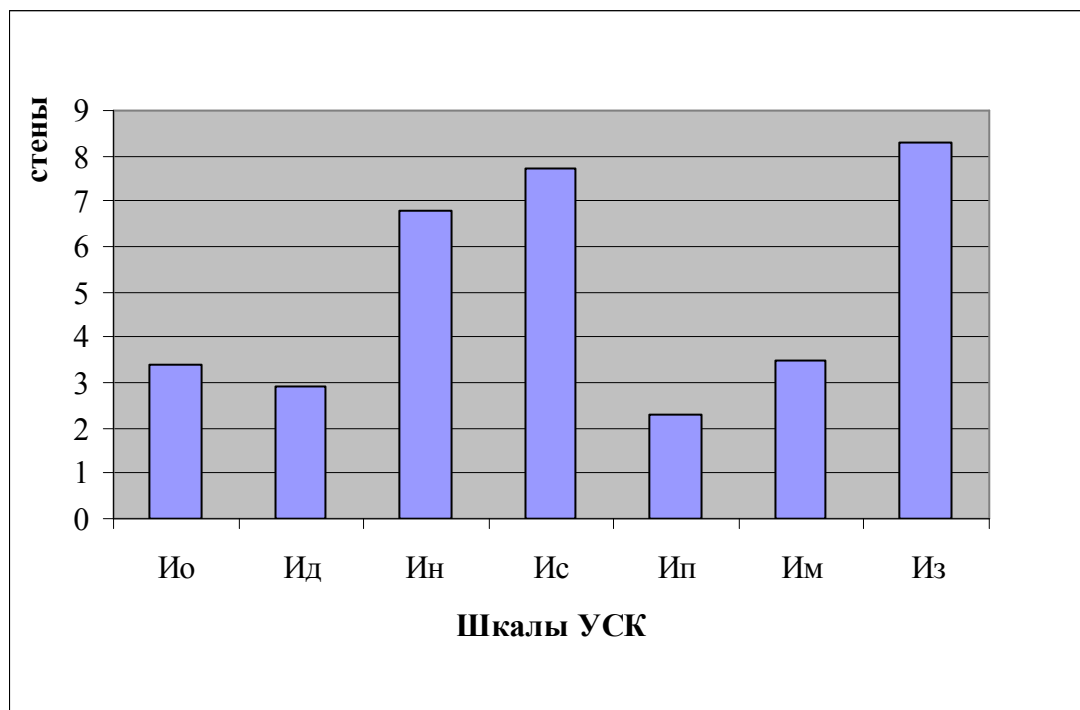


Рис. 9. Профиль субъективного контроля педагогов с высоким уровнем эмоционального выгорания (по методике УСК Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, Л. М. Эткинда)

Низкий показатель по шкале общей интернальности (Ио) соответствует низкому уровню субъективного контроля: экстернальный контроль, экстернальная личность. Такие люди не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями их жизни, не считают себя способными контролировать их развитие. Они полагают, что большинство событий их жизни является результатом случая или действия других людей.

В области достижений педагоги с высоким уровнем субъективного контроля приписывают свои успехи, достижения и радости внешним обстоятельствам – везению, счастливой судьбе или помощи других людей.

Высокие показатели по этой шкале интернальности в области неудач говорят о развитом чувстве субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям, что проявляется в склонности обвинять самого себя в разнообразных неприятностях и страданиях.

Педагоги с высоким уровнем эмоционального выгорания считают себя ответственным за события, происходящие в его семейной жизни.

В области производственных отношении педагоги склонны приписывать более важное значение внешним обстоятельствам — руководству, товарищам по работе, везению-невезению.

В области межличностных отношений педагоги приписывают более важное значение в этом процессе обстоятельствам, случаю или окружающим его людям.

Высокие показатели по шкале интернильности в отношении здоровья и болезни свидетельствуют о том, что педагоги с высоким уровнем эмоционального выгорания считают себя во многом ответственным за свое здоровье.

Рассмотрим результаты субъективного контроля в группе педагогов с низким уровнем эмоционального выгорания. Основные показатели по шкалам представлены на рис. 10.

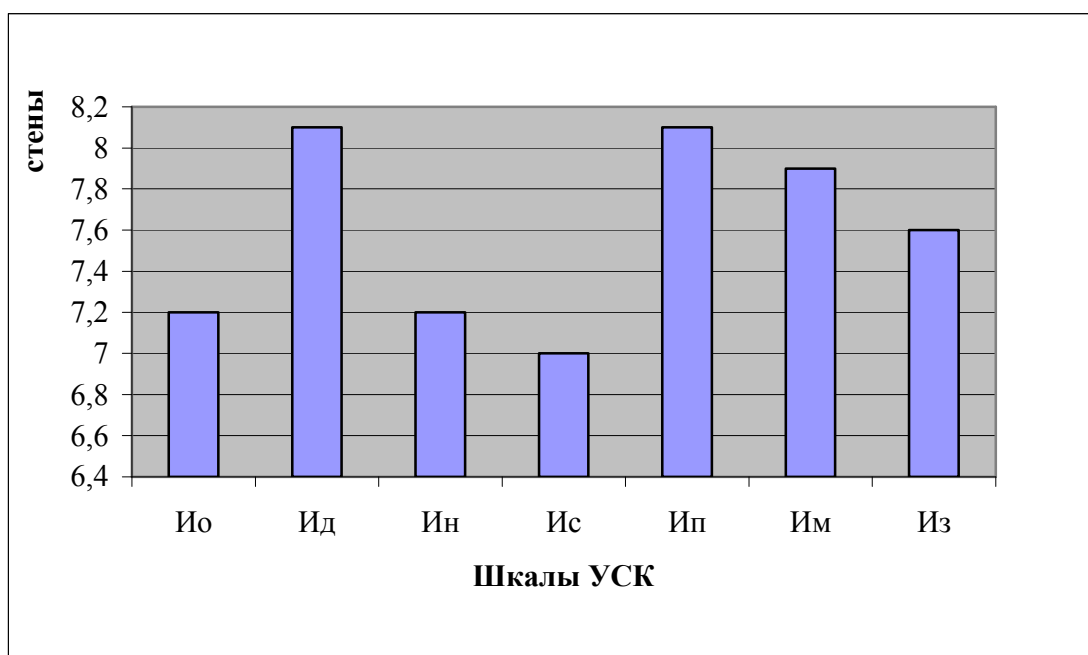


Рис. 10. Профиль субъективного контроля педагогов с низким уровнем эмоционального выгорания (по методике УСК Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, Л. М. Эткинда)

Педагоги с низким уровнем эмоционального выгорания имеют высокий уровень субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями: интернальный контроль, интернальная личность. Педагоги



считают, что большинство важных событий в их жизни есть результат их собственных действий, что они могут ими управлять, и, таким образом, они чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Обобщение различных экспериментальных данных позволяет говорить об интерналах как о более уверенных в себе, более спокойных и благожелательных, более популярных в сравнении с экстерналами. Их отличает более позитивная система отношений к миру и большая осознанность смысла и целей жизни.

В области достижений педагоги имеют высокий уровень субъективного контроля над эмоционально положительными событиями и ситуациями. Педагоги считают, что они сами добились всего того хорошего, что было и есть в их жизни, и что они способны с успехом преследовать свои цели в будущем.

У педагогов развито чувство субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям, что проявляется в склонности обвинять самого себя в разнообразных неприятностях и страданиях.

Педагоги с низким уровнем эмоционального контроля считают себя ответственным за события, происходящие в его семейной жизни.

Педагоги считают свои действия важным фактором организации собственной производственной деятельности, складывающихся отношении в коллективе, своего продвижения и т.д.

В межличностных отношениях педагоги считают именно себя ответственным за построение межличностных отношений с окружающими.

Высокие показатели интернильности в отношении здоровья и болезни свидетельствуют о том, что педагоги считают себя во многом ответственным за свое здоровье: если он болен, то обвиняет в этом себя и полагает, что выздоровление во многом зависит от его действий.

У педагогов с высоким уровнем эмоционального выгорания преобладает более низкий уровень субъективного контроля: экстернальный контроль, экстернальная личность. Обобщение различных

экспериментальных данных позволяет говорить об педагогах - экстерналах как о людях с повышенной тревожностью, обеспокоенностью. Их отличает конформность, меньшая терпимость к другим и повышенная агрессивность.

Рассмотрим различия в уровне субъективного контроля педагогов с высоким и низким уровнем эмоционального выгорания. Расчет достоверности различий проводился с использованием t-критерия Стьюдента с помощью программного комплекса SPSS.

$$t_{кр}: p \leq 0.05 = 2.04; p \leq 0.01 = 2.74$$

В таблице 6 представлены данные об уровне субъективного контроля в двух исследуемых группах педагогов с высоким и низким уровнем субъективного контроля.

Таблица 6

Показатели субъективного контроля педагогов с низким и высоким уровнем эмоционального выгорания (по методике УСК Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, Л. М. Эткинда)

Шкала УСК	Педагоги с высоким ЭВ	Педагоги с низким ЭВ	достоверность различий (t)
Шкала общей интернальности (Ио).	3,4	7,2	t=2,59 p<0,05.
Шкала интернальности в области достижений (Ид).	2,9	8,1	t=2,29 p <0,05
Шкала интернальности в области неудач (Ин).	6,8	7,2	t=2,83
Шкала интернальности в семейных отношениях (Ис).	7,7	7	t=2,99
Шкала интернальности в области производственных отношений (Ип).	2,3	8,1	t=2,53 p<0,05
Шкала интернальности в области межличностных отношений (Им).	3,5	7,9	t=2,53 p<0,05

Шкала интернильности в отношении здоровья и болезни (Из).	8,3	7,6	t=2,85
---	-----	-----	--------

Таким образом, были выявлены различия (на уровне  $p < 0,05$ ) субъективного контроля в следующих областях: в области достижений, в производственных и межличностных отношениях, общая интернальность.

На рис. 11 наглядно представлены различия субъективного контроля педагогов с высоким уровнем эмоционального выгорания и с низким уровнем эмоционального выгорания.

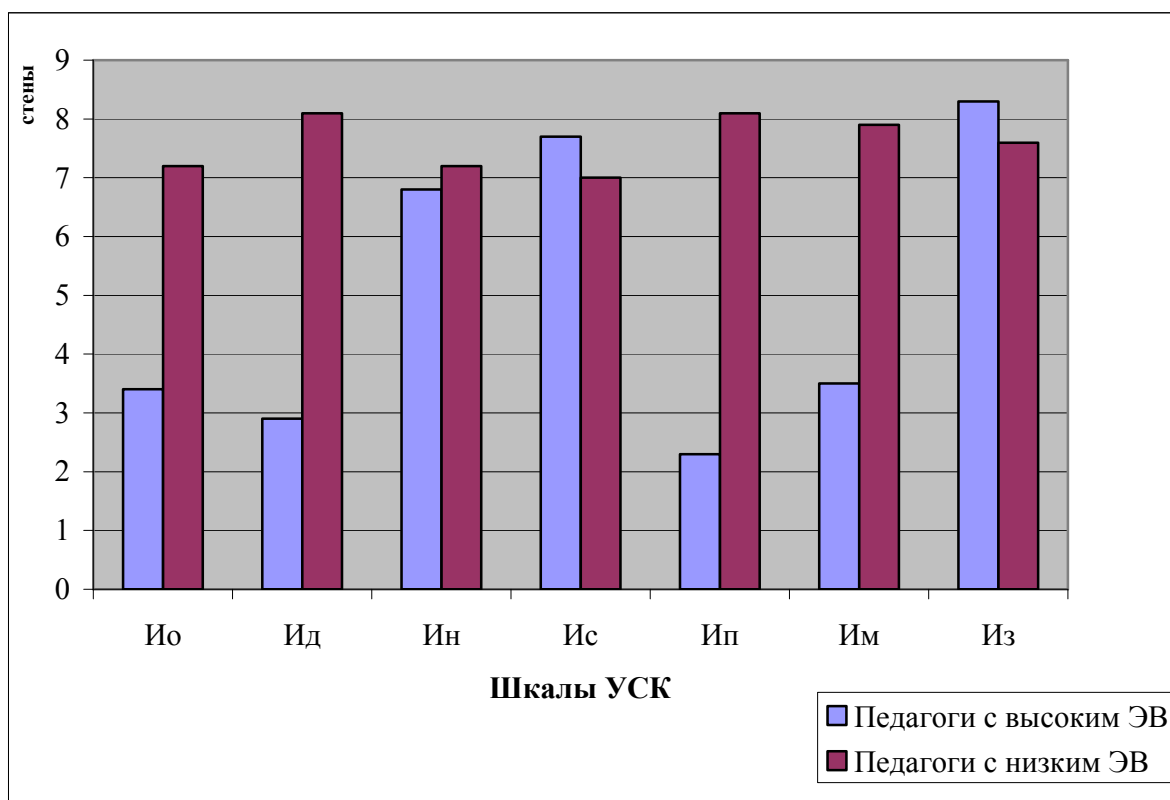


Рис. 11. Профиль субъективного контроля педагогов с высоким и низким уровнем эмоционального выгорания (по методике УСК Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, Л. М. Эткинда)

Педагоги с низким уровнем эмоционального выгорания считают, что большинство важных событий в их жизни есть результат их собственных

действий, что они могут ими управлять, и, таким образом, они чувствуют свою собственную ответственность за эти события. Данные различия являются статистически достоверными на уровне  $p < 0,05$ .

В области достижений педагоги с низким уровнем эмоционального выгорания показывают более высокие показатели уровня субъективного контроля над эмоционально положительными событиями и ситуациями, чем педагоги с высоким уровнем эмоционального выгорания. Данная группа педагогов считает, что они сами добились всего того хорошего, они способны с успехом преследовать свои цели в будущем. В свою очередь, педагоги с высоким уровнем субъективного контроля приписывают свои успехи, достижения и радости внешним обстоятельствам. Данные различия являются статистически достоверными на уровне  $p < 0,05$ .

Педагоги вне зависимости от уровня эмоционального выгорания в области неудач показывают высоко развитое чувство субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям, что проявляется в склонности обвинять самого себя в разнообразных неприятностях и страданиях.

В семейной жизни педагоги в двух группах считают себя ответственным за события, происходящие в его семейной жизни.

Выявлены различия в области производственных отношений. Педагоги с низким уровнем эмоционального выгорания в большей степени считают свои действия важным фактором организации собственной производственной деятельности, складывающихся отношении в коллективе, своего продвижения и т.д. , чем педагоги с высоким уровнем эмоционального выгорания, которые приписывают более важное значение внешним обстоятельствам — руководству, товарищам по работе, везению-невежению. Данные различия являются статистически значимыми на уровне  $p < 0,05$ .

Педагоги с низким уровнем эмоционального выгорания в большей степени считают именно себя ответственным за построение межличностных отношений с окружающими, а педагоги с низким уровнем в области

межличностных отношений приписывают более важное значение в этом процессе обстоятельствам, случаю или окружающим его людям.

Педагоги с низким уровнем эмоционального выгорания больше направлены на осуществление интернального контроля, характеризуются как интернальная личность.

Педагоги с высоким уровнем эмоционального выгорания в большей степени направлены на осуществление экстернального контроля, характеризуются как экстернальная личность. Данные различия в направленности субъективного контроля в двух группах являются статистически значимыми на уровне  $p < 0,05$ .

Склонность к внешнему локусу контроля проявляется наряду с такими чертами как неуверенность в своих способностях, неуравновешенность, тревожность, подозрительность, конформность и агрессивность, что способствует возникновению эмоционального выгорания. Педагоги с внутренним локусом контроля более уверены в себе, склонны к самоанализу, уравновешенны, общительны, доброжелательны и независимы, что препятствует развитию выгорания.

Следовательно, из свойств личности, которые способствуют успешному совладанию со стрессами, можно назвать способность руководить своими действиями и поступками, быть ответственным перед собой за все происходящее, педагоги с низким уровнем эмоционального выгорания принимают на себя ответственность за все, что происходит в их жизни, объясняя это своим характером и поступками, Педагоги обладают высокой поисковой активностью и уверенностью в себе.

Корреляционный анализ по шкалам формально-динамических свойств индивидуальности по методике Русалова и методике УСК Эткинда и шкалам эмоционального выгорания К. Маслач выявил несколько значимых связей.

Расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена проводился  
 Расчет достоверности различий проводился с использованием t-критерия  
 Стьюдента с помощью программного комплекса SPSS.

$$N = 40 \quad p < 0.05 = 0,31; \quad p < 0.01 = 0,4$$

Таблица 7

Интеркорреляционная матрица взаимосвязи формально-динамических  
 свойств индивидуальности (методика ОФДСИ Русалова), показателей  
 субъективного контроля (по методике УСК) и показателей эмоционального  
 выгорания педагогов (Опросник МВИ Маслач)

шкалы МВИ / Шкалы ОФДСИ	эмоцио- нальное истощение	депер- сонализация	редукция личных достижений
Эргичность психомоторная (ЭРМ)	0,294	0,162	0,612
Эргичность интеллектуальная (ЭРИ)	<b>- 0,371*</b>	-0,249	0,304
Эргичность коммуникативная (ЭРК)	0,216	0,308	0,294
Пластичность психомоторная (ПМ)	-0,165	0,162	0,297
Пластичность интеллектуальная (ПИ)	-0,308	0,194	0,201
Пластичность коммуникативная (ПК)	0,304	0,129	0,219
Скорость психомоторная (СМ)	0,162	0,116	0,216
Скорость интеллектуальная (СИ)	0,067	0,201	0,297
Скорость коммуникативная (СК)	0,219	0,288	0,217
Эмоциональность психомоторная (ЭМ)	0,308	-0,221	0,304
Эмоциональность интеллектуальная (ЭИ)	<b>- 0,413*</b>	0,129	0,201
Эмоциональность	0,264	<b>0,383*</b>	-0,012

коммуникативная (ЭК)			
Общая интернальность (Ио)	0,216	0,049	0,309
В области достижений (Ид)		0,162	<b>0,383*</b>
В области неудач (Ин)	0,288	0,204	0,221
В семейных отношениях (Ис)	0,204	0,116	0,129
В производственных отношениях (Ип)	0,249	0,304	0,211
В межличностных отношениях (Им)	0,097	<b>0,371*</b>	0,297
В отношении здоровья (Из)	0,216	0,067	0,169

Рассмотрим достоверно-значимые выявленные корреляционные связи социального статуса и направленности и типов реакций, в результате корреляционного анализа выявлена:

- умеренная обратная связь шкалы «Эмоциональное истощение» и шкалы «Эргичность интеллектуальная» на уровне  $p < 0.05$

- умеренная обратная связь шкалы «эмоциональное истощение» и шкалы «Эмоциональность интеллектуальная» на уровне  $p < 0.05$

- умеренная прямая связь шкалы «Деперсонализация» и шкалы «Эмоциональность коммуникативная» на уровне  $p < 0.05$ , и шкалы УСК В межличностных отношениях (Им) на уровне  $p < 0.05$ .

- умеренная прямая связь шкалы «Редукция личных достижений» и шкалы УСК «В области достижений» на уровне  $p < 0.05$

Анализ выявленных корреляционных связей показал следующее.

Чем выше у педагогов выражено эмоциональное истощение, связанное с чувством эмоционального опустошения и усталости, которое возникает при избыточной рабочей нагрузке, тем ниже уровень интеллектуальных возможностей, нежелание умственного напряжения, тем ниже вовлеченность в процесс, связанный с умственной деятельностью.

Чем выше у педагогов выражено эмоциональное истощение, связанное с чувством эмоционального опустошения и усталости, которое возникает при

избыточной рабочей нагрузке, тем ниже чувствительность (безразличие) к расхождению между ожидаемым и реальным результатом действия при выполнении умственной работы, тем слабее педагоги эмоционально реагируют при неудачах, связанных с интеллектуальной деятельностью.

Чем выше у педагогов проявляется деперсонализация, проявляющаяся в деформации (обезличивании) отношений с другими людьми, тем больше педагоги испытывают ощущение постоянного беспокойства в процессе социального взаимодействия, раздражительность в ситуации общения.

Чем выше у педагогов проявляется деперсонализация, проявляющаяся в деформации (обезличивании) отношений с другими людьми, тем больше педагоги приписывают более важное значение в процессе межличностных отношений обстоятельствам, случаю или окружающим его людям.

Чем выше степень удовлетворенности педагога собой как личностью и как профессионалом, тем более высокие показатели субъективного контроля над эмоционально положительными событиями и ситуациями. Тем более педагоги считают, что они сами добились всего того хорошего, что было и есть в их жизни, и что они способны с успехом преследовать свои цели в будущем.

Таким образом, проведенное исследование выявило связь между личностными особенностями и показателями эмоционального выгорания.



## ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Основные различия в проявлениях формально-динамических свойств индивидуальности в группе педагогов с разным уровнем эмоционального выгорания выявлены в интеллектуальной и коммуникативной сферах.

Интеллектуальная сфера педагогов с низким уровнем эмоционального выгорания характеризуется более высоким уровнем интеллектуальных возможностей, более высокой гибкостью мышления, стремлением к разнообразию форм интеллектуальной деятельности, а также высокой скоростью умственных процессов.

Педагоги с низким уровнем эмоционального выгорания выражают в большей степени беспокойство по поводу работы, связанной с умственным напряжением, в отличие от педагогов с высоким эмоциональным выгоранием.

В коммуникативной сфере педагоги с низким уровнем эмоционального выгорания более уверены в себе в процессе социального взаимодействия, для них характерна легкость в установлении социальных контактов. Они также характеризуются более легкой и плавной речью, быстрой вербализацией, используют большой набор коммуникативных программ.

В результате исследования уровня субъективного контроля педагогов с высоким и низким уровнем эмоционального выгорания были выявлены различия (на уровне  $p < 0,05$ ) субъективного контроля в следующих областях: в области достижений, в производственных и межличностных отношениях, общая интернальность.

Педагоги с низким уровнем эмоционального выгорания больше направлены на осуществление интернального контроля, характеризуются как интернальная личность.

Педагоги с высоким уровнем эмоционального выгорания в большей степени направлены на осуществление экстернального контроля, характеризуются как экстернальная личность.

Корреляционный анализ по шкалам формально-динамических свойств индивидуальности по методике Русалова и шкалам эмоционального выгорания К. Маслач выявил несколько значимых связей:

Существует связь эмоционального истощения с эргичностью интеллектуальной и эмоциональностью интеллектуальной, связь деперсонализации и эмоциональности коммуникативной. а также между редуции личных достижений и субъективного контроля в области достижений.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

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 дачный синдром представляет собой эмоциональное истощение, возникающее на фоне стресса, вызванного межличностным общением.

Выгорание - дисфункциональное состояние, возникающее у работников под воздействием длительного психоэмоционального стресса. Оно характеризуется эмоциональным истощением, обесцениванием труда и снижением эффективности профессиональной деятельности.

Профессиональный труд педагога отличается большой эмоциональной загруженностью и представляет собой процесс пребывания в состоянии хронического напряжения, что связано с существенным количеством стресс-факторов, сопровождающих учительский труд. К основным факторам, обуславливающим выгорание педагогов относят ежедневную психическую перегрузку, самоотверженную помощь, высокую ответственность за учеников, дисбаланс между интеллектуально-энергетическими затратами и морально-материальным вознаграждением, ролевые конфликты, поведение «трудных» учащихся.

Проведенное эмпирическое исследование выявило различия личностных особенностей педагогов в зависимости от уровня эмоционального выгорания.

Основные различия в проявлениях формально-динамических свойств индивидуальности в группе педагогов с разным уровнем эмоционального выгорания выявлены в интеллектуальной и коммуникативной сферах.

Педагоги с низким уровнем эмоционального выгорания характеризуется более высоким уровнем интеллектуальных возможностей, чем педагоги с высоким выгоранием, они выражают в большей степени беспокойство по поводу работы, связанной с умственным напряжением,

более уверены в себе в процессе социального взаимодействия, для них характерна легкость в установлении социальных контактов.

Педагоги с низким уровнем эмоционального выгорания являются в большей степени интернальной личностью, больше направлены на осуществление интернального контроля, а педагоги с высоким уровнем эмоционального выгорания в большей степени направлены на осуществление экстернального контроля, характеризуются как экстернальная личность.

Эмпирическое исследование выявило связи эмоционального истощения с эргичностью интеллектуальной и эмоциональностью интеллектуальной, связь деперсонализации и эмоциональности коммуникативной. а также между редукции личных достижений и субъективного контроля в области достижений.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бадалян Ю.В. Взаимосвязь личностных черт и эмоционального выгорания педагогов детского дома.// Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. - 2012. - № 6. - С. 270-274.
2. Баранов, Л.А. Психология стрессоустойчивости педагога. Теоретические и прикладные аспекты : Автореф. дис...д-ра психол. наук. - М., 2003. – 34 с.
3. Баронина, ОЛ. Психологическое здоровье современного учителя [Текст] ///Ежегодник Российского психологического общества; Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов, 25- 28 июня 2003 года. - Спб.: Знание, 2003. – 216 с.
4. Бодров, В.А. Психологический стресс: развитие учения и современное состояние проблемы . - М.: Хартис, 2004. – 216 с..
5. Бойко, В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении . - . Спб.: Речь, 2009. – 211 с.
6. Буриш М. Синдром выгорания – теория внутреннего истощения. - М., Нью-Йорк: Springer, 2003. – 278 с.
7. Василенко А.Ю. Личностные факторы профилактики эмоционального выгорания в процессе профессиональной самоактуализации (автореферат к диссертации к.псих. наук). – Уссурийск: Изд. УГПИ, 2008.- 19 с.
8. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. -СПб., 2005. – 216 с.
9. Водопьянова, Н. Е. Синдром «выгорания» профессиях системы «человек-человек». Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Под ред. Никифорова Г. С Дмитриевой М. А., Снеткова В. М., - Спб.: Траст, 2001. – 267 с.

10. Горохова Е.Ю., Овчарова Р.В. Особенности личностных качеств педагогов.// Вестник Курганского государственного университета. Серия: Естественные науки. 2010. Т. 2. № 18. С. 20-22.
11. Гришина, Н.В. Помогающие отношения: профессиональные и экзистенциальные проблемы. //Психологические проблемы самореализации личности /Под ред. А.А.Крылова, Л. А. Коростылевой. - Спб., 1997. – 311 с.
12. Дикая Л.Г. Личностный потенциал и эмоциональное выгорание педагога.// Человек. Сообщество. Управление. 2012. № 3. С. 75-88.
13. Дьячкова Е.С. Личностные особенности педагогов с разной степенью профессионального выгорания.// Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2011. № 10 (102). С. 102-109.
14. Иванова, Н.В. Личностные особенности, обуславливающие возникновение профессиональной деформации учителя, и их изменения в процессе профилактико-коррекционной работы [Текст]: Автореф. дис. ...канд. психол.наук / Н.В. Иванова. - М.: АСТ, 2003. – 316 с.
15. Китаев-Смык, Л.А. Стресс и психологическая экология. [Текст] / Л.А. Катаев-Смык// Природа. - 1989. - №7. - С. 98-105.
16. Корчагина М.И. Личность педагога: модель компетентности.// Научные исследования в образовании. 2008. № 4. С. 34-36.
17. Коссов, Б.В. Личность: Теория, диагностика и развитие: Учебно-методическое пособие для высших учебных заведений. -М.: Академический Проект, 2000.
18. Кузнецова О.В. К вопросу профессионально-личностного развития педагога.// NovaInfo.Ru. 2015. Т. 2. № 32. С. 184-190.
19. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н.В. Кузьмина. - М., 1994
20. Куликов, Л. В. Стресс и стрессоустойчивость личности //Теоретические и прикладные вопросы психологии. Вып. 1. Ч.1 [Текст] / Л.В. Куликов / Под ред. Крылова А. А. - СПб., 1995.- С. 134-137.

21. Левитес, Д.Г. Природа педагогического насилия//Материалы международной конференции «Детство в эпоху трансформации». -Мурманск, 2002.

22. Лысенко Е.Е., Нестерова О.С. Анализ профессионально важных личностных качеств у будущих педагогов.// Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина. 2011. № 4 (49). С. 77-79.

23. Маркова, А.К. Психология труда учителя. – М: Просвещение, 1993. – 299 с.

24. Марчук Н.Ю. Особенности профессионально-личностной направленности педагога.// Образование и наука. 2011. № 6. С. 60-71.

25. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются. - <http://edonorog.boom.ru>.

26. Митина, Л.М Психология труда и профессионального развития учителя. - М.: Академия, 2004. – 346 с.

27. Митина, Л.М. Психология профессионального развития педагога. - М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1990.

28. Носкова, О. Г. Психология труда [Текст] / О.Г. Носкова. – М.: Академия, 2009. – 384с.

29. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 90–101.

30. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования // Журнал практической психологии и психоанализа.– 2001. – № 3.

31. Полякова, О.Н. Стресс. Причины, последствия, преодоление [Текст] /О.Н. Полякова. – М.: Речь, 2008. – 144с.

32. Психология здоровья /Под ред. Г.С.Никифорова. - СПб., 2003. – 216 с.

33. Просёлков Ю.В., Селезнёва Е.Ю. Личностная и профессиональная «я - концепция педагога» // Вологдинские чтения. 2009. № 74. С. 148-151.
34. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства. М.: Академия, 2003. 477 с.
35. Реан, А.А. Факторы стрессоустойчивости учителей [Текст] / А.А. Реан, А.А. Баранов // Вопросы психологии.- 1997. - № 1. - С. 64-71
36. Рогов, Е.И. Личность учителя: теория и практика [Текст] /Е.И. Цвяк. - Ростов н /Д, 1996. – 220 с.
37. Ронгинская, Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях [Текст] / Т.И. Ронгинская. // Психологический журнал.- 2002. -Т.23, - №3. С. 85- 95.
38. Самоукина Н.В. Психология профессиональной деятельности. СПб.: Питер, 2003, - 224 с.
39. Селье, Г. Стресс без дистресса [Текст] / Г. Селье.- Рига: РГУ, 2009. – 266 с.
40. Смирнова Н.Г. Личность педагога как субъект социально - культурной деятельности: постановка проблемы.// Мир науки, культуры, образования. 2010. № 1. С. 224-226.
41. Сопов ,В.Ф. Психические состояния в напряженной профессиональной деятельности . – М.: Академический Проект, Трикста, 2005. – 128с.
42. Старченкова, Е. Профессиональные стрессы и синдром «выгорания». Менеджмент и культура. Сборник научных трудов [Текст] / Е. Старченкова. - СПб., 1998.- 197 с.
43. Субботин, С.В. Устойчивость к психическому стрессу как характеристика метаиндивидуальности учителя [Текст] / С.В. Субботин. - Пермь., 1992 – 311 с.
44. Фонарев, А. Р. Профессиональная деятельность как смысл жизни и акме профессионала. [Текст] / А.Р. Фонарев//Мир психологии. - 2001. - №2. С. 104- 109.



45. Форманюк Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации педагога // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 57–66.

46. Шаповалова О.Е. Личностные аспекты профессиональной подготовки педагогов.// Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема. 2010. № 1-2. С. 74-81.

47. Шостак В.И. Профессиональное здоровье// Психология профессионального здоровья: учеб. пособие/ Под ред. Никифорова Г.С. - СПб., 2006 - 480с.

48. Шаталова Н.И. Деформация трудового поведения работника // Социологические исследования, 2000, № 7. - С.26-33.

49. Шафранова, А.С. Из опыта изучения труда работников просвещения . - М.:Сфера, 1999. – 300 с.

50. Якиманская, И.С. Технология личностно-ориентированного образования в современной школе. -М.: Сентябрь, 2000.