**Тема №3: Педагог как субъект педагогической деятельности**

1 Общие педагогические способности

2 Личностные качества, направленность и профессиональное самосознание педагога

3Соответствие человека педагогической деятельности

4 Проблема профессионального выгорания педагога

**1 Общие педагогические способности**

А.Н. Леонтьев определяет способности как свойства индивида, ансамбль ко­торых обусловливает успешность выполнения определенной деятельности. Имеются в виду свойства, которые развивают­ся онтогенетически в самой деятельности и, следовательно, в за­висимости от внешних условий.

Способности субъекта педагогической деятельности, формируе­мые и развиваемые в педагогической деятельности (хотя они мо­гут и подавляться ею), в значительной мере определяют ее ус­пешность.

Педагогические способности **–** устойчивые свойства личности учителя, которые отражают структуру педагогической деятельности, являются условием ее успешного выполнения (М.М. Кашапов).

Проявление педагогических способностей обусловлено функциями педагога.

Традиционные функции педагога: «трансляция и репродукция истины» (в форме готовых знаний, умений, навыков); «охрана» (ребенка от общества и общества от ребенка); «тотальность контроля» (за ребенком с целью пресечения непредусмотренных социально-политической системой форм активности). Именно в этих функциях выражается суть авторитарно-репродуктивной модели образования.

Гуманистические функции педагога: открытие проблемности и значений окружающих человека реальностей; создание условий свободного выбора сфер приобщения к социально-культурным ценностям; выявление зон неопределенности и перспектив развития жизнедеятельности ребенка; привитие вкуса и любви к науке (познанию), творчеству (созиданию).

Н.Д. Ле­витов выделяет в качестве основных педагогических способнос­тей следующие: способность к передаче детям знаний в краткой и интересной форме; способность понимать учеников, базирую­щаяся на наблюдательности; самостоятельный и творческий склад мышления; находчивость или быструю и точную ориенти­ровку; организаторские способности, необходимые как для обес­печения работы самого учителя, так и для создания хорошего уче­нического коллектива.

Развивая и детализируя содержание этих пяти основных способностей, Ф.Н. Гоноболин называет уже двенадцать способ­ностей, объединив которые, получим такие их группы. Способ­ность делать учебный материал доступным учащимся и способ­ность связывать учебный материал с жизнью образуют одну как бы собственно дидактическую группу способностей, соотносимых с более общей способностью к передаче знаний в краткой и ин­тересной форме. Понимание учителем ученика, интерес к детям, творчество в работе, наблюдательность по отношению к детям **–** это вторая группа способностей, связанных с рефлексивно-гно­стическими способностями человека. Педагогически волевое влияние на детей, педагогическая требовательность, педагогиче­ский такт, способность организовать детский коллектив – это интерактивно-коммуникативные спо­собности. Очень важная четвертая группа выделенных Ф.Н. Го­ноболиным способностей включает способности, характеризую­щие содержательность, яркость, образность и убедительность речи учителя.

**Общие педагогические способности** были представлены В.А. Крутецким:

1. ***Дидактические способности*** **–** способности передавать учащимся учебный материал, делая его доступным для детей, преподносить им материал или проблему ясно и понятно, вы­зывать интерес к предмету, возбуждать у учащихся активную самостоятельную мысль.

2. ***Академические способности*** **–** способности к соответству­ющей области наук. Способный учитель знает предмет не только в объеме учебного курса, а значительно шире и глубже, постоянно следит за открытиями в своей науке, абсолютно свободно владеет мате­риалом, проявляет к нему большой интерес, ведет хотя бы очень скромную исследовательскую работу.

3. ***Перцептивные способности*** **–** способности проникать во внутренний мир ученика, воспитанника, психологическая наблю­дательность, связанная с тонким пониманием личности учаще­гося и его временных психических состояний. Способный учи­тель, воспитатель по незначительным признакам, небольшим внеш­ним проявлениям улавливает малейшие изменения во внутрен­нем состоянии ученика.

4. ***Речевые способности*** **–** способности ясно и четко выражать свои мысли и чувства с помощью речи, а также мимики и пан­томимики.

5. ***Организаторские способности*** **–** это способно­сти организовать ученический коллектив, сплотить его, вооду­шевить на решение важных задач и способности правильно организовать свою собственную работу. Организация собственной работы предполагает умение правильно планировать и самому контролировать ее.

6. ***Авторитарные способности*** **–** способность непосредствен­ного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета (хотя, конечно, автори­тет создается не только на этой основе, а, например, и на осно­ве прекрасного знания предмета, чуткости и такта учителя и т.д.). Авторитарные способности зависят от целого комплек­са личностных качеств учителя, в частности его волевых качеств (решительности, выдержки, настойчивости, требовательности и т.д.), а также от чувства ответственности за обучение и воспи­тание школьников, от убежденности учителя в том, что он прав, от умения передать эту убежденность своим воспитанникам.

7. ***Коммуникативные способности*** **–** способности к обще­нию с детьми, умение найти правильный подход к учащимся, ус­тановить с ними целесообразные, с педагогической точки зрения, взаимоотношения, наличие педагогического такта.

8. ***Педагогическое воображение*** (прогностические способности) **–** это специальная способ­ность, выражающаяся в предвидении последствий своих дейст­вий, в воспитательном проектировании личности учащихся, связанном с представлением о том, что из ученика получится в бу­дущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника.

9. ***Способность к распределению внимания*** одновременно между несколькими видами деятельности имеет особое значение для работы учителя. Способный, опытный учитель внимательно следит за содержанием и формой изложения материала, за раз­вертыванием свой мысли (или мысли ученика), в то же время дер­жит в поле внимания всех учащихся, чутко реагирует на призна­ки утомления, невнимательности, непонимания, замечает все случаи нарушения дисциплины и, наконец, следит за собствен­ным поведением (позой, мимикой и пантомимикой, походкой).

Как видно из приведенных определений педагогических спо­собностей, они в своем содержании, во-первых, включают многие личностные качества и, во-вторых, раскрываются через оп­ределенные действия, умения. При этом есть умения, которые включаются в содержание нескольких способностей, например, входящее в дидактическую способность умение организовывать самостоятельную работу учащихся есть, по сути, умение органи­зовать работу других. Оно входит в организаторскую способ­ность. Умения, раскрывающие перцептивную способность, очень близки к умениям, входящим в способность к распределению вни­мания, и т.д. Это может свидетельствовать о том, что в основе определенных учительских действий (умений), а тем более их со­вокупности, с помощью которой реализуется та или иная педа­гогическая функция, могут лежать несколько способностей.

Наиболее полная системная трактовка педагогических способнос­тей представлена в концепции Н.В. Кузьминой. В ней все педагогические способности соотнесены с основ­ными аспектами (сторонами) педагогической системы; они определены как проявления «особой чувствительности к объекту, процессу и ре­зультатам педагогической деятельности»; они пред­ставлены некоторой структурной организацией этой чувстви­тельности, а не только их совокупностью; выделена уровневость педагогических способностей; определена связь общих и специальных педагогичес­ких способностей, специальных педагогиче­ских и других специальных способностей.

В трактовке Н.В. Кузьминой педагогическая система вклю­чает пять структурных элементов (цели, учебная информация, средства коммуникации, учащиеся и педагоги) и пять функци­ональных элементов (исследовательский, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский). Эти же элементы являются функциональными элементами индивидуальной педагогической деятельности (исследовательский, про­ектировочный, конструктивный, коммуникативный, организа­торский), что позволяет говорить о пяти больших группах спо­собностей, лежащих в их основе.

Рассматривая педагогические способности как специфичес­кую форму чувствительности педагога как субъекта деятельно­сти, во-первых, к объекту, процессу и результатам собственной педагогической деятельности и, во-вторых, к учащемуся как субъекту общения, познания, труда, **Н.В. Кузьми­на выделяет два уровня педагогических способностей**: перцеп­тивно-рефлексивные и проективные. Первый уровень включа­ет три вида чувствительности: чувство объекта, связанное с эмпатией чувство меры или такта и чувство причастности. Эти про­явления чувствительности лежат в основе педагогической инту­иции.

Второй уровень педагогических способностей, по Н.В. Кузь­миной, **–** проективные способности, соотносимые с чувствитель­ностью к созданию новых, продуктивных способов обучения. Этот уровень включает гностические, проектировочные, конструктив­ные, коммуникативные и организаторские способности. При этом отмечается, что отсутствие каждой из этих способностей есть кон­кретная форма неспособности. Гностические способности прояв­ляются в быстром и творческом овладении методами обучения учащихся, в изобретательности способов обучения. Гностичес­кие способности обеспечивают накопление информации учите­ля о своих учениках, о самом себе. Проектировочные способно­сти проявляются в способности представить конечный резуль­тат воспитывающего обучения в заданиях-задачах, располо­женных во времени на весь период обучения, что готовит обу­чающихся к самостоятельному решению задач. 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. Эти способности, по Н.В. Кузьминой, обеспечиваются четырьмя факторами: способностью к идентификации, чувствительностью к индивидуальным особенностям учащихся, хорошо развитой ин­туицией, суггестивными свойствами. И.А. Зимняя добавляет еще фактор ре­чевой культуры (содержательность, обращенность, воздейственность). Организаторские способности проявляются в избира­тельной чувствительности к способам организации учащихся в груп­пе, в освоении ими учебного материала, самоорганизации обу­чающихся, в самоорганизации собственной деятельности педа­гога.

Согласно Н.В. Кузьминой и представителей ее школы, педагогические способности предполагают высокий уровень раз­вития общих способностей (наблюдательности, мышления, вооб­ражения), а другие специальные способности, например, по­этические, писательские, артистические, включаются в сферу пе­дагогической деятельности лишь при наличии педагогической на­правленности и педагогических способностей в условиях их дальнейшего развития. Выделены три типа сочетания педагоги­ческих и других специальных способностей: специальные спо­собности: а) помогают, б) нейтральны и в) мешают педагогиче­ской деятельности.

Положительное влияние профессиональной деятельности учителя на развитие его педагогических способностей обусловле­но следующими условиями: 1) деятельность должна вызывать у педагога сильные и устойчивые положительные эмоции; 2) деятельность учителя должна носить по возможности твор­ческий, а не только репродуктивный характер; 3) педагогу важ­но организовать свою деятельность так, чтобы он преследовал цели, всегда немного предвосхищающие его наличные возмож­ности, уже достигнутый им уровень выполнения деятельности.

Педагогические способности имеют индивидуаль­ную меру выражения. У всех педагогов примерно одинаковый набор профессиональных способностей, но качество их выра­женности различное.

Основываясь на анализе общих способностей, можно выде­лить следующие показатели уровня развития педагогических способностей: успешный результат деятельности; оригиналь­ность, самобытность при выполнении работы; степень преодо­ления неблагоприятных условий среды; быстрота овладения новыми знаниями и навыками (хорошая обучаемость в той или иной области). Интеллект учителя является условием, фунди­рующим указанные показатели.

**2 Личностные качества, направленность и профессиональное самосознание педагога**

В конце XIX в. П.Ф. Каптеревым было отмечено, что одним из важных фак­торов успешности педагогической деятельности являются «лич­ностные качества» учителя. Отмечается обязательность таких ка­честв, как целеустремленность, настойчивость, трудолюбие, скромность, наблюдательность. Специально подчеркивается не­обходимость остроумия, а также ораторских способностей, арти­стичности натуры. Особенно важна готовность к эмпатии, т.е. по­ниманию психического состояния учеников, сопереживанию, и потребность в социальном взаимодействии. Большое значение придается исследователями и педагогическому такту, в прояв­лении которого выражается общая культура учителя и высокий профессионализм его педагогической деятельности.

***Профессионально-педагогические качества личности***

При рассмотрении педагога как субъекта деятельности иссле­дователи выделяют профессионально-педагогические качества, которые могут быть очень близки к способностям, и собственно личностные. К важным профессиональным качествам, по А.К. Марковой, относятся: педагогическая эрудиция, педагоги­ческое целеполагание, педагогическое (практическое и диагно­стическое) мышление, педагогическая интуиция, педагогическая импровизация, педагогическая наблюдательность, педагогичес­кий оптимизм, педагогическая находчивость, педагогическое предвидение и педагогическая рефлексия. То, что эти качества близки к понятию «способность», подтверждается и самой А.К. Марковой, которая многие из них именно так и определя­ет. Например, «педагогическое целеполагание... это способность учителя вырабатывать сплав из целей общества и своих соб­ственных и затем предлагать их для принятия и обсуждения ученикам»; «педагогическая наблюдательность... это способность по выразительным движениям читать человека слов­но книгу» (перцептивные способности). Существен­но, что многие из этих качеств (способностей) соотнесены непо­средственно с самой педагогической деятельностью.

Рассматривая, как и А.К. Маркова, профессионально значи­мые качества педагога (педагогическую направленность, педаго­гическое целеполагание, педагогическое мышление, педагогиче­скую рефлексию, педагогический такт), Л.М. Митина со­относит их с двумя уровнями педагогических способностей, по Н.В. Кузьминой: проективными и рефлексивно-перцептивны­ми. В исследовании Л.М. Митиной были выделены более пяти­десяти личностных свойств учителя (как профессионально-зна­чимых качеств, так и собственно личностных характеристик): вежливость, вдумчи­вость, взыскательность, впечатлительность, воспитанность, вни­мательность, выдержка и самообладание, гибкость поведения, граж­данственность, гуманность, деловитость, дисциплинированность, доброта, добросовестность, доброжелательность, идейная убеж­денность, инициативность, искренность, коллективизм, критич­ность, логичность, любовь к детям, наблюдательность, настой­чивость, ответственность, отзывчивость, организованность, общи­тельность, политическая сознательность, порядочность, патри­отизм, правдивость, педагогическая эрудиция, предусмотри­тельность, принципиальность, самостоятельность, самокритич­ность, скромность, справедливость, сообразительность, смелость, стремление к самосовершенствованию, тактичность, чувство но­вого, чувство собственного достоинства, чуткость, эмоциональ­ность. Этот общий перечень свойств составляет психологический портрет идеального учителя. Стержнем, сердцевиной этого пор­трета являются собственно личностные качества: направлен­ность, уровень притязаний, самооценка, образ «Я».

***Личностная направленность в структуре субъекта педагогической деятельности***

Согласно Н.В. Кузьминой, личностная направленность явля­ется одним из важнейших субъективных факторов достижения вершины в профессионально-педагогической деятельности. В об­щепсихологическом смысле направленность личности определя­ется как «совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от на­личных ситуаций. Личностная направленность характеризу­ется интересами, склонностями, убеждениями, идеалами, в ко­торых выражается мировоззрение человека». Рас­ширяя понятийное содержание этого определения применитель­но к педагогической деятельности, Н.В. Кузьмина включает в него еще и интерес к самим учащимся, к творчеству, к педа­гогической профессии, склонность заниматься ею, осознание своих способностей.

Выбор главных стратегий деятельности обусловливает, по Н.В. Кузьминой, три типа направленности: истинно педаго­гическую, формально педагогическую и ложно педагогическую. Только первый тип направленности способствует достижению вы­соких результатов в педагогической деятельности. «Истинно пе­дагогическая направленность состоит в устойчивой мотива­ции на формирование личности учащегося средствами препода­ваемого предмета, на переструктурирование предмета в рас­чете на формирование исходной потребности учащегося в зна­нии, носителем которого является педагог».

Основным мотивом истинно педагогической направленности является интерес к содержанию педагогической деятельности. В педагогическую направлен­ность как высший ее уровень включается призвание, которое со­относится в процессе своего развития с потребностью в избран­ной деятельности. На этой высшей ступени развития ‒ призва­ния ‒ «педагог не мыслит себя без школы, без жизни и деятель­ности своих учеников» (Н.В. Кузьмина).

***Профессиональное самосознание в структуре субъекта педагоги­ческой деятельности***

Весомую роль в личностной характеристике учителя играет профессиональное педагогическое самосознание, в структуру ко­торого, по А.К. Марковой, входят: осознание учителем норм, пра­вил, модели педагогической профессии, формирование профес­сионального кредо, концепции учительского труда; соотнесение себя с некоторым профессиональным эталоном, идентифика­ция; оценка себя другими, профессионально референтными людьми; самооценка, в которой выделяются а) когнитивный ас­пект, осознание себя, своей деятельности и б) эмоциональный ас­пект. Структура самооценки учителя оптимальна тогда, когда в ней отражены минимальные различия между актуальной и рефлек­сивной самооценкой и максимальные различия между ретроспек­тивной и актуальной, между актуальной и идеальной самооцен­кой и когда в ней фиксируется создание позитивной Я-концепции. Позитивная Я-концепция учителя влияет не толь­ко на его деятельность, но и на общий климат взаимодействия с учениками.

**3Соответствие человека педагогической деятельности**

Рассмотренные качества субъекта педагогической деятельно­сти, проинтерпретированные в структуре личности, позволяют соотнести индивидные, врожденные и собственно личностные, при­обретенные в течение жизни качества с особенностями педаго­гической деятельности. Операционально работающей в этом смысле является структура личности, представленная К.К. Пла­тоновым.

Согласно К.К. Платонову, личность рассматривается как сложная структура, состоящая из четырех иерархически распо­ложенных подструктур: 1) высшая, в основном социально обусловленная подструктура направленности, формируемая путем воспитания; 2) подструктура опы­та, в которую входят знания, навыки, умения и привычки, при­обретенные путем обучения; 3) подструктура, в которую входят социально сформированные путем упражнения на осно­ве биологических задатков индивидуальные особенности психи­ческих процессов как форм отражения; 4) низшая, в основном биологически обусловленная подструктура личности включает темпера­мент, возрастные, половые... свойства, которые формируются путем повторения (тренировки).

В таком представлении личностной структуры важна связь социального и биологического, обучения и воспитания, форм пси­хического отражения и приобретаемого опыта. В данной трак­товке структуры личности подчеркнута специфика свойств каж­дой подструктуры, каждого уровня, которые обусловливают, по К.К. Платонову, особенности формирования способностей во­обще и способностей, проявляемых в конкретной деятельности, в частности.

Исходя из такого представления структуры личности в целом и своеобразия связи каждой подструктуры с формированием способностей, выделим три плана соответствия психологических характеристик человека деятельности педагога: предрасполо­женность (пригодность), готовность и включаемость. Первый план соответствия — предрасположенность или пригодность в широком неспецифическом смысле. Пригодность определяет­ся биологическими, анатомо-физиологическими и психически­ми особенностями человека, т.е. двумя низшими подструктура­ми личности (3-й и 4-й). Пригодность к педагогической деятель­ности (или предрасположенность к ней) подразумевает отсутст­вие противопоказаний к деятельности типа «Человек‒Чело­век» (например, тугоухость, косноязычие, дебильность и др.). Она предполагает норму интеллектуального развития человека, эмпатийность, положительный эмоциональный тон (стеничность эмо­ций), а также нормальный уровень развития коммуникативно-познавательной активности.

Второй план соответствия педагога своей профессии ‒ его лич­ностная готовность к педагогической деятельности. Готовность предполагает отрефлексированную направленность человека на профессию типа «Человек—‒Человек», его мировоззренческую зре­лость, широкую и системную профессионально-предметную ком­петентность, а также коммуникативную и дидактическую потреб­ности и потребность в аффилиации. Готовность, основываясь на оптимальном функционировании 3-й и 4-й подструктур, включает 1-ю и 2-ю подструктуры личности, по К.К.Платонову.

Включаемость во взаимодействие с другими людьми, в педа­гогическое общение выявляет третий план соответствия челове­ка деятельности педагога. Она предполагает легкость, адекват­ность установления контакта с собеседником, умение следить за реакцией собеседника, самому адекватно реагировать на нее, получать удовольствие от общения. Умение воспринимать и интер­претировать реакцию учеников в классе, анализируя поступаю­щие по «каналу обратной связи», зрительные и слуховые сигна­лы, рассматривается как признак «хорошего коммуникатора». Пригодность (предрасположенность), готовность и включаемость человека в педагогическую деятельность суть три сторо­ны его субъектной характеристики. Только полное совпадение этих трех планов соответствия индивидуаль­но-личностных качеств человека педагогической деятельности (т.е. сочетание пригодности, готовности и включаемости) обеспечива­ет наибольшую ее эффективность. Однако в реальности встреча­ются различные варианты сочетания этих планов соответствия при большей или меньшей выраженности каждого из них.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Соответствие человека деятельности педагога** | | | |
| Характер соответствия | Пригодность | Готовность | Включаемость |
| Полное соответствие | есть | есть | есть |
| Неполное, но легкоустранимое в результате практики соответствие | есть | есть | нет |
| Неполное соответствие, устранимое в результате трудоемкой работы по самовоспитанию и самообразованию | есть | нет | есть |
| Нет соответствия, но оно может быть сформировано в результате длительного самовоспитания, учения и тренингов | есть | нет | нет |
| Нет соответствия профессиональной деятельности - профессионально непригодный человек | нет | нет | нет |

Обращает на себя внимание то, что соответствие педагогиче­ской деятельности может развиваться в результате целенаправ­ленной работы над каждым из рассмотренных выше планов его проявления.

Условием успеха деятельности учителя является самообразование и самовоспитание.

**4 Проблема профессионального выгорания педагога**

Понятие «синдром эмоционального выгорания» является межпредметным, оно изучается представителями различных наук, в частности, медиками, экономистами, педагогами, психологами (X. Фройденбергер, Э. Пайнс, Н. П. Беляцкий, С. Е. Велесько, Е. В. Мещерякова, К. Маслач, С. Джексон, В. Е. Орел, В. В. Бойко). Однако первые упоминания синдрома эмоционального выгорания появились в медицинской литературе. Термин burnout был введен X. Фройденбергером в 1974 г. и использовался для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с клиентами (пациентами) в эмоционально нагруженной атмосфере при оказании профессиональной помощи. X. Фройденбергер определял выгорание как хроническую усталость, депрессию и фрустрацию, причиной которых в основном является то, что человек вынужден заниматься делом, которое не удовлетворяет его амбиции и не приносит ожидаемого вознаграждения.

Э. Пайнс расширила понятие «синдром эмоционального выгорания», рассматривая его как состояние физического, эмоционального и психического истощения, которое является результатом долгого воздействия ситуаций с высокими эмоциональными требованиями.

В настоящий момент исследователи симптома эмоционального выгорания в круг потенциально опасных для возникновения эмоционального выгорания включают не только абсолютно все профессии типа «человек-человек», но и целый ряд других специальностей, таких как программист, инженер, бухгалтер и другие (Ганеева Э.Р., Темиров Т. В., Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С.).

В 10 пересмотре Международной классификации болезней синдром выгорания был описан под рубрикой Z.73.0 как «Выгорание — состояние полного истощения». Люди с синдромом выгорания обычно имеют сочетание психопатологических, психосоматических, соматических симптомов и признаков социальной дисфункции. Наблюдаются хроническая усталость, когнитивная дисфункция (нарушения памяти и внимания), нарушения сна с трудностями засыпания и ранними пробуждениями, личностные изменения. Возможно развитие тревожного, депрессивного расстройств, зависимостей от психоактивных веществ, суицид. Общими соматическими симптомами являются: головная боль, гастроинтестинальные (диарея, синдром раздраженного желудка) и кардиоваскулярные (тахикардия, аритмия, гипертония) нарушения.

В психологии синдром выгорания принято относить к числу феноменов личностной деформации, который представляет собой многомерный конструкт, набор негативных психологических переживаний, связанных с продолжительными и интенсивными межличностными взаимодействиями, отличающимися высокой эмоциональной насыщенностью или когнитивной сложностью. Это ответная реакция на продолжительные стрессы межличностных коммуникаций.

Западные психологи в качестве методологической концепции изучения синдрома эмоционального выгорания используют:

1. концепцию стресса Г. Селье, согласно которой стресс определяется как общий адаптационный синдром, включающий в себя три стадии: тревога, резистентность, истощение;
2. когнитивную концепцию психологического стресса (Т. Кокс, Л. Лазарус), рассматривающую зависимость формирования стресс-синдромов от особенностей когнитивной оценки (субъективной репрезентации) стрессогенных ситуаций и копинг-стратегий на разных возрастных этапах профессионализации специалистов. С этой точки зрения выгорание олицетворяет третью фазу (фазу истощения), для которой характерно наличие необратимых изменений в организме и исчерпанность физиологических ресурсов.

Так, в соответствии с моделью К. Маслач и С. Джексон, эмоциональное выгорание рассматривается как ответная реакция на длительные профессиональные стрессы межличностных коммуникаций, включающая в себя три компонента: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию персональных достижений. Эмоциональное истощение проявляется в ощущениях эмоционального перенапряжения и в чувстве опустошенности, исчерпанности собственных эмоциональных ресурсов. Человек чувствует, что не может отдаваться работе, как раньше. Возникает ощущение «приглушенности», «притупленности» эмоций, в особо тяжелых проявлениях возможны эмоциональные срывы. В своей модели выгорания К. Маслач называет эмоциональное истощение истощением эмоциональной энергии и ощущением, что эмоциональных ресурсов не хватает, чтобы преодолеть определенную стрессогенную ситуацию. Это эмоциональное истощение может быть связано также с физической усталостью и когнитивным истощением.

Деперсонализация, по К. Маслач, представляет собой тенденцию развивать негативное, бездушное, циничное отношение к реципиентам. Контакты становятся обезличенными и формальными. Возникающие негативные установки могут поначалу иметь скрытый характер и проявляться во внутреннем сдерживаемом раздражении, которое со временем вырывается наружу в виде вспышек раздражения или конфликтных ситуаций. Хотя при помощи деперсонализации можно снизить интенсивную эмоциональную активность, которая может мешать работать в кризисных ситуациях, но чрезмерная отстраненность от других людей приводит к развитию бессердечного и циничного отношения к окружающим.

Редуцирование персональных достижений, то есть снижение стремления к личным достижениям, проявляется как снижение чувства компетентности в своей работе, недовольство собой, уменьшение ценности своей деятельности, негативное самовосприятие в профессиональном плане. Замечая за собой негативные чувства или проявления, человек винит себя, у него снижается как профессиональная, так и личная самооценка, появляется чувство собственной несостоятельности, безразличие к работе.

В связи с этим синдром эмоционального выгорания рассматривается рядом авторов (Безносов С. П., Старченкова Е. С., Сыманык Э. Э.) как «профессиональное выгорание», что позволяет изучать данный феномен в аспекте профессиональной деятельности. Исследователи полагают, что данный синдром наиболее характерен для представителей социальных или коммуникативных профессий. Выгорание как следствие профессиональных стрессов возникает в тех случаях, когда адаптационные возможности (ресурсы) человека по преодолению стрессовой ситуации превышены.

В отечественной психологии наиболее распространенными методологическими концепциями изучения синдрома эмоционального выгорания являются синдромологический подход В. Н. Мясищева и динамический подход Л. А. Анцыферовой.

Синдромологический подход направлен на выявление многообразия симптоматики, отягощающей процессы жизнедеятельности и профессиональной адаптации к специфике «рабочей среды» и профессиональным нагрузкам и требованиям (В.В.Макаров, В. В. Бойко, Ю. В. Щербатых).

Динамический подход ориентирован на изучение качественных изменений в личности с возрастом, жизненными обстоятельствами, профессией и пр., выявление первичных и вторичных детерминант трансформации субъектных качеств, в том числе и стресс-реагирования в зависимости от личностных, ситуационных, ролевых, организационных, профессиональных и других факторов (Н. В. Гришина, Т. В. Форманюк, В. Е. Орел).

В отличие от стресса, который может вызывать временные нарушения умственной и физической активности индивида, выгорание представляет собой хроническое дисфункционирование и является относительно самостоятельным феноменом, отличительными особенностями которого являются его дезадаптационный характер и профессиональная направленность.

В настоящее время исследователями выделено свыше 100 симптомов эмоционального выгорания. Симптомы эмоционального выгорания условно разделяют на физические, поведенческие и психологические.

К *физическим симптомам* относят: усталость; чувство истощения; восприимчивость к изменениям показателей внешней среды; частые головные боли расстройства желудочно-кишечного тракта; избыток или недостаток веса; бессонница.

К *поведенческим симптомам* относят: работа становится все тяжелее, а способность выполнять ее все меньше; профессионал рано приходит на работу и остается надолго; поздно появляется на работе и рано уходит; берет работу на дом; потеря концентрации и увеличение ошибок; возрастающая небрежность во взаимодействии с клиентами; игнорирование требований к безопасности и процедурам; ослабление стандартов выполнения работы; нарушение крайних сроков работ и увеличение невыполненных обязательств; человек обращает внимание на детали; дистанционирование от пациентов и стремление к дистанционированию от коллег; злоупотребление алкоголем и (или) наркотиками.

К *психологическим симптомам* относят: снижение ожиданий; поиск оправданий вместо решений; конфликты на рабочем месте; чувство неосознанного беспокойства; чувство скуки; снижение уровня энтузиазма; чувство обиды; чувство разочарования; неуверенность; чувство вины; чувство невостребованности; легко возникающее чувство гнева; раздражительность; подозрительность; чувство всемогущества (власть над судьбой пациента); резко возрастающая неудовлетворенность работой; ригидность («застревание» на одном виде деятельности, трудности в адаптации к новой ситуации); неспособность принимать решения; повышенное чувство ответственности за пациентов; растущее избегание; общая негативная установка на жизненные перспективы.

Рассмотрим основные классификации факторов, способствующих развитию эмоционального выгорания.

В.В.Бойко выделяет ряд внешних и внутренних факторов предпосылок, которые провоцируют эмоциональное выгорание. *К внешним факторам* относят уровни материальной среды, содержание работы и социально-психологические условия деятельности: хроническая напряженная психоэмоциональная деятельность; дестабилизирующая организация деятельности; повышенная ответственность за исполняемые функции и операции; неблагополучная психологическая атмосфера профессиональной деятельности; психологически трудный контингент, с которым имеет дело профессионал в сфере общения. *К внутренним факторам*, обуславливающим эмоциональное выгорание, относят следующие факторы: склонность к эмоциональной ригидности; интенсивная интериоризация (восприятие и переживание) обстоятельств профессиональной деятельности; слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности; нравственные дефекты и дезориентация личности.

Н.Е. Водопьянова и Е. С. Старченкова выделяют три вида факторов: 1) индивидуальные: возраст, пол, уровень образования, семейное положение, стаж работы, выносливость, локус контроля, стиль сопротивления, самооценка, нейротизм (тревожность), экстраверсия; 2) организационные: рабочие перегрузки, дефицит времени, продолжительность рабочего дня, число клиентов, острота их проблем, глубина контакта с клиентом, участие в принятии решений, обратная связь, стимулирование; 3) социально-психологические: социальная поддержка, позиция по отношению к своим реципиентам, атмосфера в коллективе, нарушение социальных связей, социальная дезадаптация, степень занятости.

К. Маслач выделяет четыре **стадии развития эмоционального выгорания**: идеализм и чрезмерные требования к себе; эмоциональное и психическое истощение; дегуманизация как способ защиты; синдром отвращения (к себе, потом к другим, потом ко всему). Все это приводит к краху: увольнению или развитию хронических психосоматических заболеваний.

Структура синдрома эмоционального выгорания, по В. В. Бойко, представляет собой последовательность трёх фаз: напряжение включает симптомы – переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворённость собой, загнанность в клетку, тревогу и депрессию; резистенция включает симптомы – неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, эмоционально-нравственную дезориентацию, расширение сферы экономии эмоций, редукцию профессиональных обязанностей; истощение включает симптомы – эмоциональный дефицит, эмоциональную отстранённость, личностную отстранённость (деперсонализацию), психосоматические и психовегетативные нарушения.

Структура синдрома эмоционального выгорания зависит от модели, в рамках которой ее рассматривают.

Синдром эмоционального выгорания представляет собой состояние эмоционального, умственного истощения, физического утомления, возникающее как результат хронического стресса на работе. Развитие данного синдрома характерно в первую очередь для профессий системы «человек – человек», где доминирует оказание помощи людям (врачи, медицинские сестры, учителя, социальные работники). Синдром эмоционального выгорания рассматривается как результат неблагоприятного разрешения стресса на рабочем месте и соответствует третьей стадии общего адаптационного синдрома (Г. Селье) – стадии истощения.

Основными симптомами синдрома эмоционального выгорания являются эмоциональное, психическое истощение, личностная отстраненность, ощущение утраты эффективности.

Доказано негативное влияниевыгорания на соматическое здоровье.Социальные последствиясиндрома эмоционального выгорания следующие: ухудшается качество выполнения работы, утрачивается творческий подход к решению задач, увеличивается число конфликтов на работе и дома, частые прогулы, наблюдается переход на другую работу, смена профессии. Растет число профессиональных ошибок. Следует отметить, что люди, испытывающие выгорание, имеют негативное влияние на своих коллег, так как способствуют большему количеству межличностных конфликтов, а также срывают рабочие задания. Таким образом, выгорание может быть «заразным» и распространяться через неофициальные взаимодействия на работе.

Синдром эмоционального выгорания может осложниться депрессивным, тревожным расстройством, зависимостями от психоактивных веществ, психосоматическими заболеваниями, суицидом.

Педагогам, имеющим синдром эмоционального выгорания, следует использовать следующие профилактические меры для повышения стрессоустойчивости: регулярный отдых и физические упражнения (как минимум 3 раза в неделю по 30 мин), достаточный сон, наличие хобби, определение целей, овладение умениями и навыками саморегуляции, уход от ненужной конкуренции, профессиональное развитие и самосовершенствование и др.