**Введение**

В современных условиях гуманизации образования особенно остро стоит задача развития личности учащихся, изучения их индивидуальных особенностей. Необходимо создание условий, обеспечивающих наиболее полную реализацию потенциала личности и развитие ее способностей, становление индивидуальности каждого конкретного школьника. В связи с этим возрастает роль личности педагога в процессе формирования индивидуальности учащихся. Выражением этой интеграционной тенденции стал принцип, сформулированный в отечественной психологии: «обучение должно быть подчинено процессу развития личности». До этого школа слишком долго работала в иной парадигме, отвлекаясь от того очевидного факта, что ее «продукция» - человек, личность, индивидуальность, и имея в качестве главной задачи усвоение учащимися суммы знаний. Поэтому сегодня тезис о подчинении обучения процессу развития личности звучит отнюдь не тривиально. Этот тезис не только декларируется учеными. Проведены исследования, характеризующие влияние учителя на личность его воспитанников. В этой связи возрастает интерес к изучению стиля деятельности педагогов. Основные вопросы, посвященные стилю деятельности педагогов освящены в работах Е.А. Климова, В.С. Мерлина, Е.П. Ильина, В.А. Толочека, М.Р. Щукина и других исследователей. В работах данных авторов освещен достаточно широкий круг проблем, имеющих отношение к стилю педагогической деятельности: психологическая структура деятельности, стиль деятельности педагога, процесс формирования личности учителя и др. Вместе с тем недостаточно полно представлены исследования, освещающие связь стиля деятельности педагога с эмоциональными состояниями. Педагогу приходится противостоять влиянию эмоциональных факторов современной профессиональной среды. То есть ему необходимо выполнить все требования, предъявляемые профессией, при этом оптимально реализовать себя в ней и получить удовлетворение от своего труда.

Деятельность педагога непрерывно связана с общением, подвержена симптомам постепенного эмоционального утомления и опустошения, что отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности, ухудшении психического и физического самочувствия.

Синдром выгорания представляет собой процесс постепенной утраты эмоциональной, когнитивной и физической энергии, проявляющийся в симптомах эмоционального, умственного истощения, физического утомления, личностной отстраненности и снижения удовлетворения исполнением работы. Он рассматривается как результат неудачно разрешенного стресса на рабочем месте.

Можно предположить, что синдром эмоционального выгорания, характеризующийся эмоциональной сухостью педагога, расширением сферы экономии эмоций, личностной отстраненностью, игнорированием индивидуальных особенностей учащихся, оказывает достаточно сильное влияние на характер профессионального общения учителя. Данная профессиональная деформация мешает полноценному управлению учебным процессом, оказанию необходимой психологической помощи, становлению профессионального коллектива. Реальная педагогическая практика показывает, что сегодня довольно четко прослеживается факт потери интереса к ученику как к личности, неприятие его таким, какой он есть, упрощение эмоциональной стороны профессионального общения. Многие педагоги отмечают у себя наличие психических состояний, дестабилизирующих профессиональную деятельность (тревожность, уныние, подавленность, апатия, разочарование, хроническая усталость).

Все это обусловило выбор темы исследования «Профессиональное выгорание и его влияние на стиль деятельности педагога».

Цель исследования: изучение влияния профессионального выгорания на индивидуальный стиль деятельности педагога.

Объект исследования: педагоги ГОСШ № 6.

Предмет исследования: стиль деятельности педагога и профессиональное выгорание.

Гипотезы исследования: профессиональное выгорание негативно влияет на индивидуальный стиль деятельности преподавателя.

Задачи:

1. Рассмотреть феномены «профессионального выгорания» и «индивидуального стиля деятельности» в отечественной и зарубежной литературы, посвященной данной проблематике.

2. Описать типичные стили деятельности учителей.

3. Разработать рекомендации по профилактике профессионального выгорания для педагогов.

4. Исследовать влияние профессионального выгорания на индивидуальный стиль деятельности педагога.

Структура дипломной работы определена характером исследуемых в ней проблем. Данная работа состоит из введения, двух глав, включающих в себя шесть параграфов, заключения, списка сокращений, глоссария, библиографического списка и приложений.

**1 Изучение проблем профессионального выгорания и индивидуального стиля деятельности**

**1.1 Профессиональное выгорание как психологическая проблема**

Понятие «эмоциональное выгорание» появилось в психологии сравнительно недавно. В последнее время оно широко используется в научных текстах и лексиконе психиатров, медицинских и социальных психологов, звучит с экранов телевизоров и мелькает на страницах популярных изданий. Представители многих профессий, чья деятельность связана с общением, подвержены симптомам постепенного эмоционального утомления и опустошения.

«Эмоциональное выгорание - это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций (понижения их энергетики) в ответ на избранные психотравмирующие воздействия». [12, С. 182].

Эмоциональное выгорание представляет собой приобретенный стереотип эмоционального, чаще всего профессионального, поведения. «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.

Проблематика стрессоустойчивости человека в различных профессиях с давних пор привлекала внимание психологов различных направлений. В классических исследованиях Селье, а позднее - Лазаруса, Розепмана и Фридмана было показано, что длительное воздействие стресса приводит к таким неблагоприятным последствиям, как снижение общей психической устойчивости организма, появление чувства неудовлетворенности результатами своей деятельности, тенденция к отказу от выполнения заданий в ситуациях повышенных требований, неудач и поражений. Анализ факторов, вызывающих подобные симптомы в различных видах деятельности, показал, что существует ряд профессий, в которых человек начинает испытывать чувство внутренней эмоциональной опустошенности вследствие необходимости постоянных контактов с другими людьми. Появился термин «бессильный помощник» описывающий состояние психической перегрузки в социальных профессиях.

В начале 70-х гг. прошлого столетия американский психолог X. Фрейденбергер впервые употребил словосочетание «эмоциональное выгорание» в связи с анализом требований, предъявляемых к социальным профессиям, основное содержание которых составляет межличностное взаимодействие. Первоначально автор описал это явление как ухудшение психического и физического самочувствия у представителей различных профессий. [19, С. 97].

Симптомы профессионального выгорания указывают на характерные черты длительного стресса и психической перегрузки, которые приводят или могут приводить к полной дезинтеграции различных психических сфер и прежде всего - эмоциональной. Развитие синдрома носит стадиальный характер. Сначала наблюдаются значительные энергетические затраты - следствие экстремально высокой положительной установки на выполнение профессиональной деятельности. По мере развития синдрома появляется чувство усталости, которое постепенно сменяемся разочарованием, снижением интереса к своей работе.

Приспособительным назначением «выгорания» является возможность снижать расходование энергетических ресурсов и предохранять тем самым организм от угрозы истощения. Однако, как многие адаптационные реакции, этот защитный механизм обладает лишь относительной целесообразностью и его негативные последствия проявляются в снижении успешности профессиональной деятельности и ухудшении отношений с партнерами, а в некоторых случаях могут сопровождаться появлением различного рода психосоматических расстройств. Таким образом, достигнутое состояние «защищенности», на самом деле приводит к профессиональной дезадаптированности и нарушению контактов с другими людьми. Поэтому можно считать достаточно обоснованным подход к проблеме «эмоционального выгорания» как особому виду профессионального заболевания («болезнь общения»). [10, С. 106].

Эмоциональное выгорание - динамический процесс и возникает поэтапно, в полном соответствии с механизмом развития стресса. Ганс Селье, основоположник учения о стрессе, рассматривал его как неспецифическую защитную реакция организма в ответ на психотравмирующие факторы разного свойства. При эмоциональном выгорании налицо все три фазы стресса: 1) нервное (тревожное) напряжение - его создают хроническая психоэмоциональная атмосфера, дестабилизирующая обстановка, повышенная ответственность, трудность контингента; 2) резистенция, то есть сопротивление, — человек пытается более или менее успешно оградить себя от неприятных впечатлений; 3) истощение — оскудение психических ресурсов, снижение эмоционального тонуса, которое наступает вследствие того, что проявленное сопротивление оказалось неэффективным. [3, С. 64].

Соответственно каждому этапу, возникают отдельные признаки, или симптомы, нарастающего эмоционального выгорания.

Согласно современным данным, под «эмоциональным выгоранием» понимается состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся в профессиях социальной сферы. Этот синдром включает в себя три основные составляющие: эмоциональную истощенность, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений.

Под эмоциональным истощением понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой. Деперсонализация предполагает циничное отношение к труду и объектам своего труда. В частности, в социальной сфере деперсонализация предполагает бесчувственное, негуманное отношение к клиентам, приходящим для лечения, консультации, получения образования и других социальных услуг. Наконец, редукция профессиональных достижений - возникновение у работников чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней. [22, С. 19].

В настоящее время, под психическим выгоранием понимается профессиональный кризис, связанный с работой в целом, а не только с межличностными взаимоотношениями в процессе ее. Такое понимание несколько видоизменило и его основные компоненты: эмоциональное истощение; цинизм; профессиональная эффективность. С этих позиций понятие деперсонализации имеет более широкое значение и означает отрицательное отношение не только к клиентам, но и к труду и его предмету в целом.

На основании обобщения изученного материала, можно выделить следующие факторы, оказывающие влияние на эмоциональное выгорание. [13, С. 113].

1. Индивидуальные факторы.

Из всех социально-демографических характеристик наиболее тесную связь с выгоранием имеет возраст, что подтверждается многочисленными исследованиями. Обнаруживается наличие отрицательной корреляционной связи возраста и выгорания. В работах С.Маслач показано, например, что средний медицинский персонал психиатрических клиник «выгорает» через 1.5 года после начала работы, а социальные работники начинают испытывать данный симптом через 2-4 года.

В некоторых исследованиях подтверждается и чувствительность старшего возраста к данному синдрому. В частности, в исследовании, проведенном на среднем персонале военных медицинских учреждений, отмечалось, что наиболее чувствительными к выгоранию являются не только молодые люди (19-25 лет), но и более старшие (40-50лет). Склонность более молодых по возрасту к выгоранию объясняется эмоциональным шоком, который они испытывают при столкновении с реальной действительностью, часто несоответствующей их ожиданиям. Специфика влияния возраста на эффект выгорания тоже неоднозначна. Наиболее тесная его связь обнаруживается с эмоциональным истощением и деперсонализацией, менее - с редукцией профессиональных достижений.

Взаимоотношения между полом и выгоранием не так однозначны. В ряде исследований отмечается, что мужчины в большей степени подвержены процессу выгорания, чем женщины (Бурке Р.Дж., Грингаласс Е.А), в то время как другие исследователи (Даниэль Дж., Шабо И.) приходят к совершенно противоположным заключениям. Примирением данных противоположных точек зрения, по-видимому, будет рассмотрение этой проблемы с позиций специфики влияния пола на компоненты выгорания и наличия опосредующих факторов, таких, как поло-ролевые ориентации.

Установлено, что у мужчин более высокие баллы по деперсонализации, а женщины в большей степени подвержены эмоциональному истощению. Это связано с тем, что у мужчин преобладают инструментальные ценности, женщины же более эмоционально отзывчивы и у них меньше чувство отчуждения от своих клиентов. Риск подвергнуться выгоранию зависит от того, насколько выполняемые работниками функции соответствуют их полоролевой ориентации. Мужчины оказались более чувствительными к воздействию стрессоров в тех ситуациях, которые требовали от них демонстрации истинно мужских качеств, таких, как физические данные, мужская отвага, эмоциональная сдержанность, показ своих достижений в работе. В то же самое время женщины оказались более чувствительны к стрессовым факторам при выполнении тех обязанностей, которые требовали от них сопереживания, воспитательных умений, подчинения. В качестве другого объяснения предлагается тезис о том, что работающая женщина испытывает более высокие рабочие перегрузки (по сравнению с мужчинами) из-за дополнительных домашних и семейных обязанностей. Феминизированность профессии учителя имеет целый ряд отрицательных моментов. Среди них повышенная в сравнении с мужчинами - в три раза, по данным Т.Н. Егоровой - заболеваемость психическими болезнями, высокая «стрессируемость», вызываемая бытовыми неурядицами из-за не меньшей загруженности работой по дому, недостаточности внимания, уделяемого домочадцам и т.п.

Имеются исследования, свидетельствующие о наличии связи между семейным положением и выгоранием. В них отмечается более высокая степень предрасположенности к выгоранию лиц (особенно мужского пола), не состоящий в браке. Причем холостяки в большей степени предрасположены к выгоранию даже по сравнению с разведенными мужчинами. Вероятнее всего, это может быть обусловлено одновременным действием других факторов

Личностные особенности, влияющие на развитие эмоционального «выгорания»: [21, С. 56-59].

1. «Личностная выносливость». Данная характеристика в зарубежной психологии определяется, как «способность личности быть высокоактивной каждый день, осуществлять контроль за жизненными ситуациями и гибко реагировать на различного рода изменения». Люди с высокой степенью данной характеристики имеют низкие значения эмоционального истощения и деперсонализации и высокие значения по шкале профессиональных достижений.

Выявление связи между выгоранием и индивидуальными стратегиями сопротивления выгоранию. Высокий уровень выгорания тесно связан с пассивными тактиками сопротивления стрессу; и наоборот, люди, активно противодействующие стрессу, имеют низкий уровень выгорания. Обнаружены и некоторые половые различия в использовании стратегий сопротивления выгоранию. Так, в исследовании Е.Грингаласс отмечается, что женщины продуктивнее, чем мужчины, используют стратегии избегания стрессовых ситуаций.

2. Организационные факторы.

Группа организационных факторов, куда включаются условия материальной среды, содержание работы и социально-психологические условия деятельности, является наиболее представительной в области исследований выгорания. Можно выделить следующие факторы:

Условия работы. Основной упор в изучении этих факторов был сделан преимущественно на временные параметры деятельности и объема работы. Практически все исследования дают сходную картину, свидетельствующую о том, что повышенные нагрузки в деятельности, сверхурочная работа стимулируют развитие выгорания. Аналогичные результаты получены и между продолжительностью рабочего дня и выгоранием, поскольку эти две переменные тесно связаны друга другом. Перерывы в работе оказывают положительный эффект и снижают уровень выгорания, но этот эффект носит временный характер: уровень выгорания частично повышается через три дня после возвращения к работе и полностью восстанавливается через три недели. Профессия педагога подпадает под параметры стимулирующие выгорание: так, сам по себе факт, что средняя величина рабочей недели учителя, равна по подсчетам Л.Ф.Колесникова, 52 часам, намного выше той (40 часов), которая установлена по стране; очень низкая оплата труда, не обеспечивающая нормального существования (практически все исследования подтверждают, что недостаточное вознаграждение, денежное или моральное, или его отсутствие способствуют возникновению выгорания), как следствие сверхурочная работа, а значит повышенные нагрузки, что нередко приводит к фрустрации, тревожности, эмоциональному опустошению как предпосылке различных психических заболеваний.

Содержание труда. Данная группа факторов включает в себя количественные и качественные аспекты работы с клиентами: количество клиентов, частоту их обслуживания, степень глубины контакта с ними.

Данные относительно взаимодействия между выгоранием и количеством клиентов, их числом, обслуживаемым за определенный период, не однозначны, хотя теоретически можно предполагать наличие положительной связи между этими переменными подтверждается рядом исследований. Однако есть и исследования, в которых такая связь между данными переменными не обнаружена. Видимо, отсутствие связи может опосредоваться и другими факторами, в частности, продолжительностью этого контакта. Так, в работе П. Влерик показано, что продолжительный контакт с одним клиентом в течение рабочего периода может способствовать развитию выгорания.

Важный фактор, взаимодействующий с выгоранием, степень самостоятельности и независимости сотрудника в своей деятельности и возможность принимать важные решения.

3. Социально-психологические факторы.

Один из самых важных среди социально-психологических факторов, рассматриваемых в контексте выгорания - социально-психологические взаимоотношения в организации, как по вертикали, так и по горизонтали. Решающую роль в этом играет социальная поддержка со стороны коллег и людей, стоящих выше по своему профессиональному и социальному положению, а также других лиц (семьи, друзей и т.д.).

Важный фактор - стимулирование работников; эта проблема рассматривалась в русле категории вознаграждения работников за их труд - материальном и моральном, в виде одобрения со стороны администрации и благодарности реципиентов. Практически все исследователи отмечают, что недостаточное вознаграждение (денежное и моральное) или его отсутствие способствуют возникновению выгорания.

Рассмотрим факторы, оказывающие влияние на эмоциональное выгорание, предложенные В.В.Бойко. Данный автор основывался на том, что эмоциональное выгорание является формой профессиональной деформации личности.

Внешние факторы, провоцирующие «выгорание», таковы:

- хроническая напряженная психоэмоциональная деятельность. Такая деятельность связана с интенсивным общением, точнее, с целенаправленным восприятием партнеров и воздействием на них. Профессионалу, работающему с людьми, приходится постоянно подкреплять эмоциями разные аспекты общения: активно ставить и решать проблемы, внимательно воспринимать, усиленно запоминать и быстро интерпретировать визуальную, звуковую и письменную информацию, быстро взвешивать альтернативы и принимать решения.

- дестабилизирующая организация деятельности. Основные ее признаки: нечеткая организация и планирование труда, недостаток оборудования, плохо структурированная и расплывчатая информация, завышенные нормы контингента, с которым связана профессиональная деятельность. Дестабилизирующая обстановка вызывает многократный негативный эффект: она сказывается на самом профессионале, на субъекте общения - клиенте, потребителе, пациенте, а затем на взаимоотношения обеих сторон; - повышенная ответственность за исполняемые функции и операции. Представители массовых профессий обычно работают в режиме внешнего и внутреннего контроля. Процессуальное содержание их деятельности заключается в том, что постоянно надо входить и находиться в состоянии субъекта, с которым осуществляется совместная деятельность. Надо всматриваться, вслушиваться, вчувствоваться в него; сопереживать, сострадать, сочувствовать; предвосхищать его слова, настроения, поступки. А главное, постоянно приходится принимать на себя энергетические разряды партнеров.

На всех, кто работает с людьми и честно относится к своим обязанностям, лежит нравственная и юридическая ответственность за благополучие вверенных деловых партнеров - заказчиков, пациентов, учащихся, клиентов, пассажиров, покупателей. Особенно высока, ответственность за здоровье и жизнь человека. Возникает нервное перенапряжение.

- неблагополучная психологическая атмосфера профессиональной деятельности. Определяется двумя основными обстоятельствами: конфликтностью по вертикали, в системе «руководитель-подчиненный», и по горизонтали, в системе «коллега-коллега». Нервозная обстановка побуждает одних растрачивать эмоции, а других - искать способы экономии своих психических ресурсов. Рано или поздно осмотрительный человек с крепкими нервами будет склоняться к тактике эмоционального выгорания: держаться от всего и всех подальше, не принимать все близко к сердцу, беречь нервы. Так в профессии педагога, большое количество учащихся в классе, может привести к недостатку элементарного контроля, что будет являться главным фактором, способствующим выгоранию. Так же не секрет, что педагогам, в настоящее время, все чаще приходится иметь дело с детьми из социально- неблагополучных семей, острота проблем этих детей обычно способствует возникновению выгорания. Наиболее выпукло показано влияние этих факторов в тех видах профессиональной деятельности, где острота проблем клиентов сочетается с минимизацией успеха в эффективности их решения, в педагогике это могут быть классы коррекции, где при максимальном вложении усилий со стороны педагога, результат может оказаться не самым высоким. При этом отмечается, что любая критическая ситуация с учеником, независимо от ее специфики является тяжким бременем для педагога, отрицательно воздействуя на него и приводя, в конечном итоге, к выгоранию.

Внутренние факторы, обусловливающие эмоциональное выгорание:

- склонность к эмоциональной ригидности. Эмоциональное выгорание как средство психологической защиты возникает быстрее у тех, кто менее реактивен и восприимчив, более эмоционально сдержан. Напротив, формирование симптомов «выгорания» будет проходить медленнее у людей импульсивных, обладающих подвижными нервными процессами. Повышенная впечатлительность и чувствительность могут полностью блокировать рассматриваемый механизм психологической защиты, и не позволяет ему развиваться.

- интенсивная интериоризация (восприятие и переживание) обстоятельств профессиональной деятельности. Данное психологическое явление возникает у людей с повышенной ответственностью за порученное дело, исполняемую роль. Довольно часто встречаются случаи, когда по молодости, неопытности и, может быть, наивности, специалист, работающий с людьми, воспринимает все слишком эмоционально, отдается делу без остатка. Постепенно эмоционально-энергетические ресурсы истощаются и возникает необходимость восстанавливать их или беречь, прибегая к тем или иным приемам психологической защиты. Так, некоторые специалисты через какое-то время меняют профиль работы и даже профессию. В педагогической среде это люди, в чьем представлении настоящий педагог – это образец профессиональной неуязвимости и совершенства. Входящие в эту категорию личности ассоциируют свой труд с предназначением, миссией, поэтому у них стирается грань между работой и частной жизнью.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что эмоциональное выгорание - это состояние физического, эмоционального и умственного истощения, которое возникает вследствие длительного воздействия неблагоприятных факторов. Развитие синдрома носит стадийный характер. По мере развития синдрома могут возникнуть различные психосоматические заболевания и профессиональная дезадаптация личности.

**1.2 Индивидуальный стиль деятельности педагога**

Современные ученые, характеризуя основные проблемы человечества, первой в их ряду поставили проблему самого человека. Анализируя исторические пути и закономерности становления человека, Б.Г.Ананьев писал: «В системе тех или иных связей человек изучается наукой то как продукт биологической эволюции, то как субъект и объект исторического процесса». Развитие человека он рассматривал как единый процесс, детерминированный историческими условиями общественной жизни. «Человеческое развитие обусловлено взаимодействием многих факторов: наследственности, среды (социальной, биогенной, абиогенной), воспитания (вернее, многих видов направленного воздействия общества на формирование личности), собственной практической деятельности человека. Эти факторы действуют не порознь, а вместе на сложную структуру развития».

Человек - историческое существо, которое направлено в будущее и осуществляет выбор среди имеющихся альтернатив. Чтобы не была утрачена эта важнейшая характеристика человека (способность к выбору), в процессе деятельности должны создаваться условия для ее развития. Это - духовная творческая работа человека и овеществленные результаты его творческой деятельности, определяющие весь духовный облик человечества. Человек представляет собой продукт природы, общества и человечества и включен в названные системы.

Антропоцентричность, как основной принцип направленного воздействия общества на сложную структуру развития личности человека, позволяет, создавая определенные условия образовательной среды, формировать те профессиональные качества, которые и делают его успешным в осуществлении собственной практической деятельности.

Это в полной мере относится к педагогу и реализации им педагогической деятельности. Причем, педагогическая деятельность осуществляется только в конкретных временных условиях. Педагог становится носителем такого нового качества, как единство проявления природных, социальных и исторических свойств. Это проявляется через **индивидуальный стиль** педагогической деятельности, который определяется, в первую очередь, «индивидуально-своеобразной формой психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравновешивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными внешними условиями деятельности». [6, С. 72].

В основе лежат психофизиологические показатели, влияющие на характер субъективной деятельности педагога, а именно: сензитивность, реактивность, активность, соотношение реактивности и активности, темп реакции, пластичность или ригидность, эмоциональную возбудимость, экстраверсии, или интроверсии, эмоциональная устойчивость, аналитический или синтетический тип восприятия, определяющие когнитивный стиль.

Педагогическая деятельность предъявляет особые требования к нейродинамике и, прежде всего, к силе нервной системы уравновешенности нервных процессов. Высокие требования к силе нервной системы обусловлены тем, что педагогу необходимо: обладать большой работоспособностью; выдерживать действия сильных раздражителей и уметь концентрировать свое внимание; быть всегда активным, бодрым, сохранять на протяжении всего рабочего времени высокий общий и эмоциональный тонус; быть способным быстро восстанавливать силы.

Высокие требования к уравновешенности нервных процессов вызваны и тем, что учитель должен: быть сдержанным в ситуациях, стимулирующих интенсивное возбуждение; проявлять терпеливость, собранность; быть выдержанным и спокойным в изменяющихся условиях деятельности; отличаться четкостью дикций, выразительностью изложения мысли, ровностью в динамике чувств и т. п.

Высокие требования к подвижности нервных процессов связаны также с тем, что педагогу следует обладать высоким темпом выполнения работы; быстро переключаться с одного вида деятельности на другой, быть способным к экспромту и проведению занятий без предварительной подготовки, быстро привыкать к новой обстановке, устанавливать контакты, непринужденно чувствовать себя в кругу незнакомых и малознакомых людей. Этим объясняется широко распространенное мнение о том, что успехов в педагогической работе в первую очередь добиваются люди сильного, уравновешенного и подвижного типов нервной системы.

Н.В.Кузьмина на основании проведенных ею психологических исследований, заключила, что эффективность деятельности педагога и его комфортное самочувствие как ее субъекта при прочих равных положительных влияниях обеспечивают:

- оптимальный уровень интеллектуального развития;

- синтетический, целостный, когнитивный стиль с высоким показателем дифференциации;

- гибкость и конвергентностъ мышления;

- активность, высокий темп реакции, лабильность;

- эмоциональная устойчивость, высокий уровень саморегуляции. [15, С. 85].

Личность педагога представлена пятью основными потенциалами: познавательным, т.е. объемом и качеством информации, которой располагает личность, морально-нравственным, обусловленным приобретенными личностью в процессе социализации нравственно-эстетическими нормами, жизненными целями, убеждениями, устремлениями, творческим, определяемым наличием умений и навыков, способностями к действию, и мерой их реализации в определенной сфере деятельности и общения, коммуникативным, который оценивается степенью общительности, характером и прочностью контактов, устанавливаемых индивидом с другими людьми и эстетическим, обусловленным уровнем и интенсивностью художественных потребностей личности, а также тем, как она их удовлетворяет.

Педагогическая деятельность, будучи социальной по своей природе, зависит от способностей личности, от того, насколько возможны развитие и компенсации профессионально важных свойств. По выражению Б.М.Теплова: «Под способностями определяются индивидуальные психологические особенности, отличающие одного человека от другого. Способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельности. Способность не сводится к тем знаниям, которые уже выработаны у данного человека».

Становление профессионализма происходит на основе следующих компонентов формирования индивидуального стиля педагогической деятельности:

- гностического: изучение педагогом объекта своей деятельности (содержания, средств, форм и методов, с помощью которых эта деятельность осуществляется, достоинств и недостатков своей личности и деятельности в целях сознательного ее совершенствования);

- проектировочного: дальние, перспективные цели обучения и воспитания а также стратегии и способы их достижения;

- конструктивного: особенности конструирования педагогом собственной деятельности и деятельности обучающихся с учетом ближайших целей обучения и воспитания;

- коммуникативного: специфика взаимодействия преподавателя с учащимися, при этом акцент делается на связи коммуникации с эффективностью педагогической деятельности, т.е. с достижением дидактических целей;

- рефлексивного: умение педагога организовать как деятельность обучающихся, так и свою собственную. [18, С. 106].

Причем целесообразно объединение проектировочного и конструктивного компонентов в деятельностный. Все компоненты в этой системе можно описать через совокупность соответствующих умений педагога.

Формирование основных механизмов саморазвития педагогов, таких как педагогическое познание, общение, адаптация, деятельность, релаксация, рефлексия невозможно без развития основных педагогических способностей. А именно:

- способности к педагогическому познанию через понимание учителем ученика, интерес к детям, творчество в работе, наблюдательность по отношению к ним;

- способности к организации педагогического общения через педагогическую требовательность, педагогический такт и способность создавать детский коллектив;

- способности к адаптации в новых, быстро меняющихся условиях;

- способности, характеризующие деятельность учителя через содержательность, яркость, образность и убедительность;

- креативности, проявляющейся через творчество, педагогическую импровизацию, нахождение неожиданного педагогического решения и его воплощение;

- релаксацию и рефлексию своих способностей, осознанием себя в педагогической деятельности и оценкой ее эффективности. [1, С. 25].

Деятельность педагога реализуется в постоянной взаимосвязи с педагогическим коллективом, который оказывает существенное воздействие на ее характер, корректирует и а конечном счете, во многом определяет результат труда педагога. Только при наличии рефлексивных пространств, в которых учитель ощущает свою значимость, может открыто говорит о своих достижениях и проблемах, происходит его становление как профессионала.

Относительно педагогической деятельности следует говорить о педагогическом профессионализме как о степени овладения общей и педагогической культурой. «Профессионализм деятельности — это качественная характеристика субъекта деятельности, которая определяется мерой владения им современным содержанием и современными средствами решения профессиональных задач». При этом педагог выступает носителем культурных ценностей, главная из которых - это область преподаваемых знаний, кроме того, он еще и носитель культуры в области своей профессии. А наличие профессионально-педагогической культуры позволяет более продуктивно решать педагогические задачи.

Компетентность - это наличие у человека знаний и опыта в какой-либо области, т.е. это общий оценочный термин, обозначающий способность к деятельности «со знанием дела». Обычно он применяется к лицам определенного социально-профессионального статуса, характеризуя меру соответствия их понимания, знаний и умений реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем.

Выделение ключевых компетентностей обусловлено рядом причин:

- во-первых, они объединяют в себе интеллектуальную и навыковую составляющие образования;

- во-вторых, в понятии «ключевые компетентности» заложена идея интерпретации содержания образования, формируемого исходя из результата;

- в-третьих, ключевая компетентность обладает интегративной природой, так как вбирает в себя ряд целый ряд умений и знаний, относящихся к широким сферам культуры и деятельности (информационной, правовой и пр.). [24, С. 137].

Компетенцию, в данном случае определяем, как общую способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий. Для формирования индивидуального стиля педагогической деятельности важными являются следующие компетентности педагога:

- Ценностно-смысловая ориентация личности:

- осознание своей роли и предназначения;

- потребность и способность самореализации;

- увлеченное построение жизни и профессиональной деятельности;

- Коммуникативная компетенция:

- владение технологиями устного и письменного общения на разных языках в том числе и компьютерного программирования, включая общение через Интернет.

- Информационная компетенция:

- умение самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию;

- нормативно-правовое обеспечение педагогической деятельности;

- владение информационными технологиями.

- Общекультурная компетенция:

- знания в области национальной, общечеловеческой культуры;

- умение рефлектировать личностную аксиологическую систему;

- толерантность к разным этнокультурам.

- Компетенция личностного самосовершенствовании:

- потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала;

- способность к саморазвитию;

- Познавательно-творческая компетенция:

- умения целеполагания, планирования, рефлексии учебно-познавательной деятельности;

- развитость творческих способностей;

- способность самостоятельно приобретать новые знания;

- Социально-трудовая компетенция:

- способность взять на себя ответственность;

- проявление сопряженности личных интересов с потребностями общества;

- подготовленность к самостоятельному выполнению профессиональных действий;

- Профессиональная компетентность педагога:

- активная жизненная позиция;

- профессиональные знания и умения;

- профессиональные личностные качества;

- творческие умения. [11, С. 201].

При этом наиболее основополагающей выступает общекультурная компетентность.

На основе общечеловеческих ценностей педагог строит систему отношений с обучающимися, признавая их, проявляет и осознает себя творческой личностью, направляет педагогическую деятельность на развитие уникальной сущности каждого ученика и развивает себя как личность и как профессионала.

Однако такой процесс возможен лишь тогда, когда педагог использует рефлексию.

Из приведенных определений следует, что рефлексия - это не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлектирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления. При этом, установка (готовность, настрой) педагога на постоянную «обратную связь», на умение интерпретировать полученную информацию с позиции ученика, оценивать результативность и целесообразность предпринимаемых им педагогических решений, учебно-воспитательных задач и социально-психологических ситуаций - важнейшее условие развития его профессионализма.

Рефлексия - это способность сосредоточиться на себе самом и овладеть самим собой как объектом, обладающим своим специфическим значением - способность познавать самого себя. Следовательно, рефлексию педагогической деятельности нужно рассматривать как качество, присущее всем, осуществляющим педагогическую деятельность. [12, С. 124].

Чем выше уровень рефлексивных умений, тем выше общий уровень культуры профессиональной педагогической деятельности. Самый высокий характеризуется критической и адекватной оценкой многообразных сторон собственной личности и деятельности, ясным пониманием причин своих творческих успехов и неудач, предвидением развития у себя новых качеств.

Уровень рефлексивной саморегуляции педагога соответствует его профессиональному мастерству и служит психологической основой его педагогического творчества.

Различают следующие уровни педагогической рефлексии:

- репродуктивный - педагог может изложить, представить последовательность своих педагогических действий на естественном, житейском языке. При этом педагог не умеет оценить актуальность и сложность педагогических проблем; считает любую педагогическую задачу легко разрешимой; поведение и интеллектуальный уровень обучающихся оценивает субъективно (нравится - не нравится);

- аналитический - педагог умеет проанализировать свою педагогическую деятельность в соответствии с тем алгоритмом, который освоил на данный момент. При этом правильно использует наиболее известные категории психолого-педагогических наук, осуществляет целенаправленное педагогическое наблюдение, организует опытную работу; умеет разрабатывать (проектировать) и корректировать учебно-программную документацию; оценивает деятельность обучающихся по ее результатам;

- прогностический - педагог умеет самостоятельно вычленить и сформулировать педагогическую проблему, адекватно оценить ее актуальность и сложность; умеет выбрать методику анализа педагогического процесса из нескольких, известных ему; использует для анализа педагогической и учебной деятельности общенаучные методы, например, системный подход. На основе проведенного анализа намечает пути, методы и средства педагогических воздействий. А применение общенаучных методов позволяет прогнозировать результаты этих воздействий с большей или меньшей точностью;

- философско-конструктивный - педагог определяет социальные, общечеловеческие смыслы своей деятельности. [7, С. 54].

Для характеристики технологического компонента культуры педагогической деятельности обратимся к определению «педагогическая технология». Под эти понятием понимают комплексный процесс организации педагогической деятельности, осуществляемый наиболее эффективными средствами и способами взаимодействия, обеспечивающими процесс решения проблем на всех этапах педагогической деятельности (т.е. на этапе анализа, планирования, организации, оценивания и контроля).

Технологический компонент культуры педагогической деятельности может быть представлен четырьмя возрастающими уровнями:

1. Репродуктивный уровень характеризуется тем, что педагог умеет лишь сообщать знания, т.е. рассказывать то, что знает сам. Этот уровень свойственен людям, хорошо знающим свою, но не имеющим педагогической квалификации.

2. Концептуальный уровень характеризуется тем, что педагог, кроме «своего» предмета, обладает широкой концептуальной подготовкой в виде знаний как минимум концепций смежного и психолого-педагогического блоков, позволяющих систему знаний профессионально конструировать.

3. Продуктивный уровень характеризуется тем, что педагог дополнительно к предыдущим знаниям обладает максимально адекватной совокупностью профессиональных, коммуникативных, личностных свойств, позволяющей достигать качественных результатов в процессе обучения и воспитания.

4. Интегративный уровень характеризуется тем, что педагог, владеющий высшей степенью продуктивного уровня, обладая техникой педагогического общения и соответствующими качествами личности, профессионально компетентен участвовать в коллективном процессе воспитания концептуального и социального видов интеллекта (интегративного стиля мышления и нравственных убеждений) обучающихся. [14, С. 59].

Следовательно, технологический компонент культуры - это интегральное личностное образование, раскрывающее индивидуальную концепцию смысла профессиональной педагогической деятельности и ее творческого воплощения.

**Уровни сформированности индивидуального стиля педагогической деятельности:**

Как справедливо отмечает М.М.Поташник, педагогическая деятельность, являясь сплавом науки и искусства всегда предполагает творчество, практически воплощаемое в нестандартном подходе к решению проблем; разработке новых методов, форм приемов и средств и их оригинальных сочетаний; эффективном применении имеющегося опыта; совершенствовании рационализации модернизации известного в соответствии с новыми задачами; удачной импроаизации на основе как точного знания и компетентного расчета, так и высокоразвитой интуиции; умении видеть «веер вариантов» решения одной и той же проблемы; умении трансформировать методические рекомендации, теоретические наложения в конкретные педагогические действия и т.д. Поэтому основной показатель уровня сформированности индивидуального стиля педагогической деятельности – это показатель креативности, направленности на активную созидательную и преобразующую деятельность, технологическая подготовленность.

Индивидуальный стиль педагогической деятельности имеет несколько уровней формирования:

Адаптивный уровень характеризуется неустойчивым отношением педагога к педагогической реальности, когда цели и задачи собственной педагогической деятельности определены им в общем виде и не являются ориентиром и критерием деятельности. Отношение к психолого-педагогическим знаниям индифферентное, система знаний и готовность к их использованию в необходимых педагогических ситуациях отсутствует. Технолого-педагогическая готовность определяется в основном относительно успешным решением организационно-деятельностных задач практической направленности, как правило, воспроизводящим собственный предшествующий опыт и опыт коллег. Профессионально-педагогическую деятельность педагог строит по заранее отработанной схеме, ставшей алгоритмом, творчество ему практически чуждо.

Педагог, имеющий репродуктивный уровень, склонен к устойчивому ценностному отношению к педагогической реальности: он более высоко оценивает роль психолого-педагогических знаний, проявляет стремление к установлению субъект-субъектных отношений между участниками педагогического процесса, ему присущ более высокий индекс удовлетворенности педагогической деятельностью. В отличие от адаптивного уровня в данном случае успешно решаются не только организационно-деятельностные, но и конструктивно-прогностические задачи, предполагающие целеполагание и планирование профессиональных действий, прогноз их последствий. Творческая активность по-прежнему ограничена рамками производящей деятельности, но возникают элементы поиска новых решений в стандартных педагогических ситуациях. Формируется педагогическая направленность потребностей, интересов, склонностей; в мышлении намечается переход от репродуктивных форм к поисковым.

Креативный уровень характеризуется большей целенаправленностью, устойчивостью путей и способов профессиональной деятельности. Заметные изменения, свидетельствующие о становлении личности педагога как субъекта собственной профессиональной деятельности, происходят в структуре технологического компонента; на высоком уровне сформированности находятся умения решать оценочно-информационные и коррекционно-регулирующие задачи. Взаимодействие педагога с обучающимися, со студентами, коллегами, окружающими людьми отличается выраженной гуманистической направленностью. В структуре педагогического мышления важное место занимают педагогическая рефлексия, эмпатия, что обеспечивает глубокое понимание личности воспитанника, его действий и поступков.

Креативный уровень отличается высокой степенью результативности педагогической деятельности, мобильностью психолого-педагогических знаний, утверждением отношений сотрудничества и сотворчества с обучающимися и коллегами. Положительно-эмоциональная направленность деятельности педагога стимулирует устойчиво преобразующую, активно созидательную и самосозидательную активность личности. Технологическая готовность таких педагогов находится на высоком уровне, особое значение приобретают аналитико-рефлексивные умения; все компоненты технологической готовности между собой тесно коррелируют, обнаруживая большое количество связей и образуя целостную структуру деятельности. В деятельности педагогов важное место занимают такие проявления творческой активности, как педагогическая импровизация, педагогическая интуиция, воображение, способствующие оригинальному продуктивному решению педагогических задач. В структуре личности гармонично сочетаются научные и педагогические интересы и потребности; развитая педагогическая рефлексия и творческая самостоятельность создают условия для эффективной самореализации индивидуально-психологических, интеллектуальных возможностей личности.

**1.3 Характеристика стилей педагогической деятельности**

В психологии и педагогике имеется достаточно большое количество исследований, посвященных изучению различных аспектов индивидуального стиля педагогической деятельности учителя. Проблемы стилевой проблематики изучались на разной методологической основе. Условно можно выделить несколько направлений, в рамках которых проводились исследования по данной проблеме.

На основе достижений дифференциальной психофизиологии и психологии изучались типологические свойства нервной системы как «природной» детерминанты стиля. Данной точки зрения придерживались следующие ученые - Н. В. Блохина, З. И. Вяткина, Е. А. Климов, В. С. Мерлин, Н. И. Петрова, Л. С. Подымова и др. Под стилем в этих исследованиях понимается «обусловленная типологическими особенностями устойчивая система способов деятельности, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности» Подчеркивается, что стиль обусловлен, но не фатально детерминирован индивидуальностью субъекта, что он формируется как «интегральный эффект взаимодействия субъекта и объекта», взаимоотношений «объективных требований деятельности и свойств личности»

В контексте теории интегральной индивидуальности (О.Я.Андрос, А.А.Коротаев, Т.С.Тамбовцева, В.А.Толочек, Т.М.Хрусталева и др.) стиль рассматривается как единство объективных требований деятельности и индивидуальных свойств различных уровней, как фактор, гармонизующий личность профессионала, как важная предпосылка становления педагогического мастерства и удовлетворенности субъекта профессией. [12, С. 132].

Опираясь на социально-психологическую теорию управления (М.Р. Битянова, А.Г. Исмагилова, В.А. Кан-Калик, Я.Л. Коломинский, А.Ю. Максаков, Н.Ф. Маслова и др.), ученые исходят из традиционного разделения стилей на демократический, авторитарный и либеральный, добавляя иногда производные от них, смешанные, промежуточные. Ценно то, что предложены типологии стилей педагогического руководства и общения с соответствующими характеристиками и методиками диагностики.

Многие исследователи (В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, И.А. Колесникова, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин и др.) под стилем понимают проявление в своей деятельности личностных качеств, определяющих своеобразие профессионального поведения педагога, его мастерство, творческий почерк, предпочитаемые каналы самореализации и педагогического влияния на учащихся.

Исходя из вышесказанного, целостного представления о данном феномене как педагогическом явлении на сегодняшний день пока еще не сложилось. Но, любая педагогическая проблема должна изучаться в контексте структуры педагогического явления, иначе невозможно получить достоверные результаты исследования то именно данная теория будет служить основой для дальнейшего изучения и разработки проблемы стиля деятельности учителя и влиянии на него профессионального выгорания.

В отечественной психологии впервые к исследованию стиля педагогической деятельности в конце 40-х гг. обратился Ю.А.Самарин, рассматривавший стиль как проблему двух полюсов: есть рациональные стили, дающие В отечественной психологии впервые к исследованию индивидуального стиля педагогической деятельности в конце 40-х гг. обратился Ю.А.Самарин, рассматривавший стиль как проблему двух полюсов: есть рациональные стили, дающие возможность раскрыться умственным способностям, и нерациональные, блокирующие этот процесс. Сам же стиль трактуется им как единство трех компонентов: направленности личности, степени сознательного владения ею своими психическими процессами и техническими приемами учебной деятельности. Более последовательно эта проблема разрабатывалась в 1950 - 60-е гг. В.С. Мерлиным, Е.А. Климовым и их сотрудниками, которые проследили типологическую обусловленность стиля учебной деятельности, выделили достоинства и ограничения стилей в соотнесении с эффективными результатами. Начиная с 70-х гг. данная проблема затрагивалась в контексте изучения стилей педагогической деятельности и педагогического руководства (З.И. Вяткина, Н.И. Петрова и др.). Начиная с конца 90-х гг. в личностно ориентированных учебных пособиях задача формирования стиля педагогической деятельности как основы личностного развития и саморазвития школьников становится приоритетной (Е.В. Бондаревская, И.Б. Котова, С.В. Кульневич, В.В. Сериков, Л.М. Фридман, Е.Н. Шиянов, И.С. Якиманская и др.). [15, С. 107].

Исследования стиля деятельности в США рассматривают перцептивный, реактивный и когнитивный стили (Р.Стагнер, Г.Олпорт, Х. Виткин), при этом в современных условиях изучаются стили деятельности и учителя, и учащихся (Р.Дан и К.Дан, А.Грегорс, Б.Фишер и Л.Фишер, Д.Кларк, Д.Хант и др.).

Среди современных психолого-педагогических исследований наиболее актуальны исследования Вашингтонской группы по проблемам стилей деятельности (в которую входят Мэри Эллен Алекзандер, Эмма Вайстоленд де Хайнер, Мэдлин Эрман, Бетти Лу Ливер, Ребекка Оксфорд, Томас Перри и Мэри Стюарт Вудберн).

Абсолютно разные системы образования в разных государствах имеют различный позитивный опыт развития и совершенствования индивидуального стиля педагогической деятельности, обмен которым как на научном, так и на практическом уровне актуален в целях прогресса глобального образования.

Профессиональная деятельность человека в значительной мере зависит от его индивидуальных особенностей. Индивидуализация, которую можно рассматривать как специфическую форму развития, является также способом приспособления человека к объективно заданной извне структуре трудовой деятельности. Процесс индивидуализации в труде педагога может иметь разные выражения:

- индивидуальные различия;

- индивидуальный стиль;

- индивидуальность. [10, С. 136].

Индивидуальные различия в педагогическом труде - отдельные эпизодические проявления особенностей выполнения данным человеком профессиональной деятельности, профессионального общения.

Индивидуальные различия могут проявляться практически во всех сторонах труда: в выборе профессии и предмета труда, в выборе специализации, заданий и ситуации внутри профессии, в отношении к профессии и профессиональной мотивации, в выборе способов работы и т.д. Становление индивидуальных различий происходит в ходе включения, интеграции человека в систему общественных отношений, сравнения себя с другими людьми. Приобретая в результате процесса профессионализации устойчивый характер, индивидуальные различия могут способствовать становлению индивидуального стиля деятельности.

Индивидуальный стиль деятельности - выражение взаимоотношения объективных требований деятельности и свойств личности, обеспечивающее достижение определенного результата. В структуре индивидуального стиля деятельности Евгений Александрович Климов выделяет два компонента:

- «ядро» стиля включает качества человека, которые базируются на свойствах нервной системы и проявляются непроизвольно или без заметных усилий. В это ядро включаются две группы природных особенностей: одни благоприятствуют успешной деятельности, а другие мешают ее осуществлению;

- «пристройка» к ядру включает в себя качества, которые вырабатываются человеком в результате сознательных или стихийных поисков; пристройка к ядру также включает в себя две группы особенностей: одни связаны с использованием положительных возможностей субъекта, другие направлены на преодоление негативных качеств и имеют компенсаторный характер.

Индивидуальный стиль деятельности определяется природными, врожденными особенностями человека и прижизненно сложившимися качествами личности, возникшими в ходе взаимодействия человека с предметной и социальной средой. Эффективный индивидуальный стиль обеспечивает наибольший результат при минимальных затратах времени и сил. Главным аргументом в пользу найденных учителем индивидуальных способов осуществления педагогической деятельности будет личностное и умственное развитие его учеников. Именно выработка своего стиля с учетом, прежде всего, свойств собственной личности, а также специфики требований деятельности ведет к тому, что учитель меньше напрягается и устает. Поскольку личностные свойства педагога представляют собой гибкую структуру, то и индивидуальный стиль деятельности может меняться.

Педагогическая деятельность, как и любая другая, характеризуется определенным стилем, который обеспечивается как спецификой самой деятельности, так и индивидуально-психологическими особенностями ее субъекта.

Индивидуальный стиль педагогической деятельности формируют три основных фактора:

- индивидуально-психологические особенности педагога;

- особенности педагогической деятельности;

- особенности обучающихся.

Индивидуально-психологические особенности учителя, формирующие стиль педагогической деятельности, включают индивидуально-типологические особенности, личностные и поведенческие особенности.

Под особенностями педагогической деятельности понимаются как условия осуществления педагогом профессиональной деятельности, так и содержание дисциплины, курса, учебного материала.

Особенности обучающихся, имеющие значение для стиля педагогической деятельности, определяются такими факторами, как возраст, пол, статус, уровень знаний и т.д.

В педагогической деятельности, характеризующейся тем, что она осуществляется в субъектно-субъектном взаимодействии в конкретных учебных ситуациях организации и управления учебной деятельностью обучающихся, эти особенности соотносятся также с характером взаимодействия, с характером организации деятельности, предметно-профессиональной компетентностью учителя и характером общения.

Индивидуальность педагога - выражение неповторимости, самобытности личности человека в труде и его профессионального мировоззрения. Становление индивидуальности означает самоопределение способности к индивидуальному саморазвитию, самоотдаче своих способностей на благо других людей. Индивидуальность, целостность личности профессионала наиболее ярко проявляется тогда, когда она сочетается с высокой духовностью, гуманистической направленностью. Индивидуальный стиль педагога является основным фактором формирования его авторитета у учащихся.

Классификация данных стилей следующая:

Эмоционально-импровизационный стиль. Ориентируясь преимущественно на процесс обучения, учитель недостаточно адекватно конечным результатам планирует свою работу: для урока он отбирает наиболее интересный материал, менее интересный (хотя и важный) часто оставляет для самостоятельной работы учащихся. При этом ориентируется в основном на сильных учеников. Его деятельность отличается высокой оперативностью: на уроке часто меняются виды работы, практикуются коллективные обсуждения. Однако богатый арсенал используемых методов обучения сочетается с низкой методичностью, в деятельности этого учителя недостаточно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Данный стиль деятельности характеризуется интуитивностью.

Эмоционально-методичный стиль. Ориентируясь как на результаты, так и на процесс обучения, учитель адекватно планирует учебно-воспитательный процесс, поэтапно отрабатывает весь учебный материал. В его деятельности постоянно представлены закрепление, повторение и контроль знаний учащихся. Данный стиль деятельности отличают высокая оперативность, некоторое преобладание интуитивности над рефлексивностью. Используя также богатый арсенал методических приемов при отработке учебного материала, работающий в таком стиле стремится активизировать детей не внешней развлекательностью, а особенностями самого предмета.

На уровне динамических характеристик учителей эмоциональных стилей деятельности отличает повышенная чувствительность, являющаяся, с одной стороны, причиной их выраженной зависимости от ситуации на уроке, частого проявления личностной тревожности, с другой стороны - чуткости, проницательности. Для них характерны гибкость, импульсивность. Учителя рассуждающих стилей отличаются от их эмоциональных коллег сниженной чувствительностью, обусловливающей их меньшую зависимость от ситуации на уроке, отсутствие демонстративности, самолюбования. Для них характерны осторожность, традиционность.

Содержательные характеристики рассуждающих стилей таковы.

Рассуждающе-импровизационный стиль. Для учителя характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, оперативность, сочетание интуитивности и рефлексивности. По сравнению с описанными эмоциональными стилями данный стиль деятельности учителя отличается меньшей изобретательностью в варьировании методов обучения, он не всегда сопровождается высоким темпом работы, коллективными обсуждениями. В то же время, в отличие от учителей эмоциональных стилей, учителя РИС меньше говорят на уроке сами, особенно во время опроса, предпочитая воздействовать на учащихся косвенным путем (посредством подсказок, уточнений), давая возможность отвечающим детально оформить ответ.

Рассуждающее-методичный стиль. Ориентируясь преимущественно на результаты обучения и адекватно планируя учебно-воспитательный процесс, учитель проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности.

Высокая методичность (систематичность закрепления, повторения учебного материала, контроля знаний учащихся) сочетается с малым, стандартным набором используемых методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности учащихся, редким проведением коллективных обсуждений. Для учителя данного стиля характерна рефлексивность.

**2 Изучения влияния профессионального выгорания на индивидуальный стиль деятельности педагога**

**2.1 Диагностика профессионального выгорания у педагогов**

Экспериментальное исследование по изучению влияния социально-психологических факторов на формирование синдрома эмоционального выгорания проводилось на базе ГОСШ № 6 г. Орши. Испытуемыми стали 40 педагогов в возрасте от 21 до 55 лет.

Исследование проводилось в несколько этапов:

- организационный этап эксперимента - выбор диагностических методик, формирование выборки испытуемых;

- исследовательский этап - изучение влияния синдрома эмоционального «выгорания» на индивидуальный стиль деятельности;

- аналитический этап эксперимента – анализ, сравнение полученных данных, подбор рекомендаций, направленных на профилактику эмоционального «выгорания».

Гипотеза исследования: профессиональное выгорание негативно влияет на индивидуальный стиль деятельности педагога.

Во время организационного этапа была выбрана база для исследования, формировалась выборка испытуемых, определена диагностическая методика, план исследования. Тестирование испытуемых проводилось при помощи методики диагностики эмоционального выгорания личности (В. В. Бойко) (Приложение А). небольшими группами или индивидуально. Испытуемые получали инструкции и бланки ответов (Приложение Б). После проведения тестирования, данные тестов, были обработаны и сведены в таблицы сырых показателей. Далее был проведен анализ результатов, и вся выборка была разделена на экспериментальную и контрольную в зависимости от сформированности стадий уровня выгорания. На основе полученных данных далее при помощи опросника Хрусталевой Т.М. и Шведчиковой Ю.С. «Методика диагностики индивидуального стиля педагогической деятельности» (Приложение В) исследовалась зависимость влияния синдрома эмоционального выгорания на индивидуальный стиль деятельности педагога.

Опросник был создан в 2004 году, состоит из 85 утверждений и позволяет получить значения по 13 шкалам, которые отражают 9 основных компонентов педагогической деятельности: подготовительный, организационный, коммуникативный, дидактический, дисциплинирующий, стимулирующий, оценочный, контрольный и рефлексивный компонент. Подготовительный компонент характеризует ориентировочные действия учителя; организационный, коммуникативный, дидактический, дисциплинирующий, стимулирующий, оценочный и контрольный компоненты - исполнительские действия; а рефлексивный - контрольные действия.

Результаты, полученные при тестировании педагогов при помощи методики диагностики эмоционального выгорания личности Бойко В.В. сведены в Таблицу 2.1.

Таблица 2.1 - Степень эмоционального выгорания педагогов

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | № | Должность | I фаза | | | | | II фаза | | | | | III фаза | | | | | Общий балл |
| 1 | 2 | 3 | 4 | итог | 5 | 6 | 7 | 8 | итог | 9 | 10 | 11 | 12 | итог |  |
| I группа | 1 | учитель | 20 | 10 | 10 | 21 | 61 | 2 | 10 | 10 | 20 | 42 | 7 | 3 | 7 | 18 | 35 | 138 |
| 2 | учитель | 7 | 10 | 11 | 5 | 33 | 26 | 5 | 21 | 15 | 67 | 10 | 12 | 10 | 13 | 45 | 145 |
| 3 | учитель | 24 | 13 | 13 | 28 | 78 | 5 | 3 | 25 | 10 | 43 | 9 | 10 | 7 | 18 | 44 | 165 |
| 4 | учитель | 17 | 10 | 22 | 5 | 54 | 20 | 27 | 27 | 25 | 99 | 21 | 23 | 18 | 8 | 70 | 223 |
| 5 | учитель | 25 | 10 | 8 | 18 | 61 | 2 | 12 | 28 | 25 | 67 | 10 | 13 | 25 | 30 | 78 | 206 |
| 6 | учитель | 30 | 15 | 11 | 25 | 81 | 13 | 2 | 26 | 27 | 68 | 27 | 12 | 10 | 15 | 64 | 213 |
| 7 | учитель | 27 | 15 | 20 | 16 | 78 | 15 | 15 | 30 | 23 | 83 | 22 | 23 | 30 | 30 | 105 | 266 |
| 8 | учитель | 22 | 8 | 18 | 28 | 76 | 18 | 20 | 28 | 28 | 94 | 26 | 20 | 23 | 28 | 97 | 267 |
| 9 | учитель | 28 | 8 | 2 | 26 | 64 | 12 | 7 | 23 | 8 | 50 | 7 | 3 | 13 | 10 | 33 | 147 |
| 10 | учитель | 19 | 11 | 0 | 0 | 30 | 23 | 0 | 25 | 14 | 62 | 6 | 8 | 2 | 15 | 31 | 123 |
| 11 | учитель | 4 | 21 | 26 | 22 | 73 | 28 | 25 | 15 | 17 | 85 | 28 | 25 | 3 | 8 | 64 | 222 |
| 12 | учитель | 22 | 11 | 11 | 5 | 49 | 17 | 18 | 30 | 27 | 92 | 15 | 28 | 25 | 30 | 98 | 239 |
| 13 | учитель | 30 | 18 | 13 | 0 | 61 | 10 | 0 | 26 | 12 | 48 | 27 | 7 | 28 | 22 | 84 | 193 |
| 14 | учитель | 17 | 5 | 5 | 0 | 27 | 18 | 17 | 12 | 25 | 72 | 7 | 20 | 17 | 25 | 69 | 168 |
| 15 | учитель | 5 | 3 | 5 | 12 | 25 | 28 | 5 | 28 | 12 | 73 | 5 | 8 | 23 | 15 | 51 | 149 |
| 16 | учитель | 20 | 13 | 6 | 3 | 42 | 20 | 20 | 0 | 23 | 63 | 25 | 10 | 18 | 8 | 61 | 166 |
| 17 | учитель | 20 | 7 | 16 | 23 | 66 | 30 | 9 | 23 | 30 | 92 | 30 | 15 | 18 | 20 | 83 | 241 |
| 18 | учитель | 27 | 11 | 21 | 15 | 74 | 20 | 10 | 11 | 17 | 58 | 4 | 16 | 28 | 8 | 56 | 188 |
| 19 | учитель | 4 | 3 | 7 | 7 | 21 | 17 | 22 | 5 | 25 | 69 | 5 | 15 | 8 | 5 | 33 | 123 |
| II группа | 20 | учитель | 15 | 6 | 21 | 3 | 45 | 10 | 2 | 2 | 7 | 21 | 5 | 3 | 13 | 5 | 26 | 92 |
| 21 | учитель | 17 | 0 | 6 | 5 | 28 | 15 | 7 | 8 | 15 | 45 | 2 | 3 | 10 | 4 | 19 | 92 |
| 22 | учитель | 24 | 0 | 6 | 0 | 30 | 5 | 12 | 28 | 5 | 50 | 3 | 13 | 8 | 10 | 34 | 114 |
| 23 | учитель | 3 | 10 | 6 | 3 | 22 | 15 | 5 | 17 | 12 | 49 | 7 | 5 | 0 | 5 | 17 | 88 |
| 24 | учитель | 18 | 8 | 6 | 7 | 39 | 5 | 18 | 0 | 6 | 29 | 10 | 8 | 0 | 13 | 31 | 99 |
| 25 | учитель | 17 | 13 | 13 | 10 | 53 | 7 | 2 | 20 | 7 | 36 | 10 | 3 | 13 | 15 | 41 | 130 |
| 26 | учитель | 10 | 11 | 11 | 28 | 60 | 8 | 14 | 15 | 7 | 44 | 0 | 13 | 0 | 3 | 16 | 120 |
| 27 | учитель | 6 | 10 | 28 | 8 | 52 | 15 | 12 | 8 | 2 | 37 | 2 | 5 | 8 | 8 | 23 | 112 |
| 28 | учитель | 20 | 11 | 7 | 8 | 46 | 19 | 0 | 21 | 12 | 52 | 12 | 5 | 7 | 25 | 49 | 147 |
| 29 | учитель | 21 | 6 | 10 | 8 | 45 | 10 | 7 | 5 | 28 | 50 | 17 | 11 | 10 | 13 | 51 | 146 |
| 30 | учитель | 9 | 8 | 27 | 13 | 57 | 8 | 7 | 18 | 17 | 50 | 15 | 8 | 10 | 10 | 43 | 150 |
| 31 | учитель | 8 | 10 | 20 | 11 | 49 | 10 | 7 | 13 | 10 | 40 | 7 | 0 | 8 | 13 | 28 | 117 |
| 32 | учитель | 12 | 0 | 8 | 10 | 30 | 13 | 10 | 15 | 15 | 53 | 5 | 11 | 8 | 15 | 39 | 122 |
| III группа | 33 | учитель | 2 | 0 | 0 | 6 | 8 | 0 | 5 | 0 | 0 | 5 | 0 | 3 | 0 | 3 | 6 | 19 |
| 34 | учитель | 5 | 3 | 5 | 2 | 15 | 3 | 10 | 2 | 15 | 30 | 2 | 8 | 5 | 3 | 18 | 63 |
| 35 | учитель | 7 | 0 | 5 | 8 | 20 | 7 | 7 | 0 | 12 | 26 | 0 | 8 | 0 | 0 | 8 | 54 |
| 36 | учитель | 7 | 8 | 7 | 11 | 33 | 5 | 5 | 5 | 17 | 32 | 10 | 3 | 13 | 3 | 29 | 94 |
| 37 | учитель | 3 | 5 | 5 | 0 | 13 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 3 | 0 | 3 | 6 | 21 |
| 38 | учитель | 2 | 3 | 5 | 8 | 18 | 2 | 0 | 25 | 7 | 34 | 0 | 3 | 10 | 5 | 18 | 70 |
| 39 | учитель | 2 | 0 | 6 | 5 | 13 | 2 | 0 | 2 | 2 | 6 | 0 | 16 | 0 | 3 | 19 | 38 |
| 40 | учитель | 7 | 10 | 5 | 13 | 35 | 5 | 5 | 0 | 20 | 30 | 2 | 3 | 3 | 6 | 14 | 79 |

Как видно из данной таблицы, все испытуемые разделяются по количеству набранных баллов, как в отдельных фазах, так и по общему количеству набранных баллов.

Всю выборку можно разделить на три группы, по такому критерию как, сформированность фаз:

1 группа – синдром полностью сформировался хотя бы в одной из фаз (т.е. итоговое количество баллов в одной из фаз больше или равно 61);

2 группа – синдром находится в стадии формирования хотя бы в одной из фаз (т.е. итоговое количество баллов в одной из фаз находится в промежутке от 37 до 60 баллов);

3 группа – синдром не сформировался (т.е. итоговое количество баллов ни в одной из фаз не превышает 36 баллов).

В первую группу вошло 19 педагогов, что составляет 47,5%;

во вторую группу 13 человек, что составляет 32,5%;

в третью группу 8 человек, что составляет 20%.



Рисунок 2.1 - Степень эмоционального выгорания педагогов

Таким образом, можно увидеть, что самой многочисленной оказалась группа педагогов с синдромом выгорания, сформировавшимся хотя бы в одной из фаз. А самой малочисленной - группа с не сформировавшимся синдромом.

В следующей таблице 2.2 представлена выраженность фаз и симптомов в различных группах.

Таблица 2.2 - Представленность фаз и выраженность симптомов синдрома эмоционального выгорания у педагогов

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Фаза |  |  | 1 группа | | 2 группа | | 3 группа | | всего | |
|  |  | чел. | % | чел. | % | чел. | % | чел. | % |
|  | симптомы | |  |  |  |  |  |  |  |  |
| «Напряжения» | 1 | «переживания психотравмирующих обстоятельств» |  |  |  |  |  |  |  |  |
| сложившийся | 15 | 37,5 | 6 | 15,0 |  |  | 21 | 52,5 |
| складывающийся |  |  | 3 | 7,5 |  |  | 3 | 7,5 |
| 2 | «неудовлетворенности собой» |  |  |  |  |  |  |  |  |
| сложившийся | 2 | 5,0 | 1 | 2,5 |  |  | 3 | 7,5 |
| складывающийся | 11 | 27,5 | 6 | 15,0 | 1 | 2,5 | 18 | 45,0 |
| 3 | «загнанности в клетку»: |  |  |  |  |  |  |  |  |
| сложившийся | 6 | 15,0 | 4 | 10,0 |  |  | 10 | 25,0 |
| складывающийся | 6 | 15,0 | 4 | 10,0 |  |  | 10 | 25,0 |
| 4 | «тревоги и депрессии»: |  |  |  |  |  |  |  |  |
| сложившийся | 9 | 22,5 | 1 | 2,5 |  |  | 10 | 25,0 |
| складывающийся | 2 | 5,0 | 3 | 7,5 | 2 | 5,0 | 7 | 17,5 |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| «Резистенции» | 1 | «неадекватного эмоционального реагирования» |  |  |  |  |  |  |  |  |
| сложившийся | 12 | 30,0 | 1 | 2,5 |  |  | 13 | 32,5 |
| складывающийся | 4 | 10 | 7 | 17,5 |  |  | 11 | 27,5 |
| 2 | «эмоционально-нравственной дезориентации» |  |  |  |  |  |  |  |  |
| сложившийся | 7 | 17,5 |  | 0,0 |  |  | 7 | 17,5 |
| складывающийся | 4 | 10,0 | 4 | 10,0 | 1 | 2,5 | 9 | 22,5 |
| 3 | «расширение сферы экономии эмоций» |  |  |  |  |  |  |  |  |
| сложившийся | 13 | 32,5 | 5 | 12,5 | 1 | 2,5 | 19 | 47,5 |
| складывающийся | 4 | 10,0 | 3 | 7,5 |  |  | 7 | 17,5 |
| 4 | «редукции профессиональных обязанностей»: |  |  |  |  |  |  |  |  |
| сложившийся | 9 | 22,5 | 1 | 2,5 |  |  | 10 | 25,0 |
| складывающийся | 2 | 5,0 | 3 | 7,5 | 2 | 5,0 | 7 | 17,5 |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| «Истощения» | 1 | «эмоционального дефицита» |  |  |  |  |  |  |  |  |
| сложившийся | 8 | 20,0 | 1 | 2,5 |  |  | 9 | 22,5 |
| складывающийся | 3 | 8 | 4 | 10 | 1 | 2,5 | 8 | 20,5 |
| 2 | «эмоциональной отстраненности» |  |  |  |  |  |  |  |  |
| сложившийся | 7 | 17,5 |  |  |  |  | 7 | 17,5 |
| складывающийся | 7 | 17,5 | 4 | 10,0 | 1 | 2,5 | 12 | 30,0 |
| 3 | «личностной отстраненности»: |  |  |  |  |  |  |  |  |
| сложившийся | 11 | 27,5 |  |  |  |  | 11 | 27,5 |
| складывающийся | 3 | 7,5 | 5 | 12,5 | 2 | 5,0 | 10 | 25,0 |
| 4 | «психосоматических и психовегетативных нарушений»: |  |  |  |  |  |  |  |  |
| сложившийся | 9 | 22,5 | 1 | 2,5 |  |  | 10 | 25,0 |
| складывающийся | 5 | 12,5 | 7 | 17,5 |  |  | 12 | 30,0 |

Анализируя показатели таблиц можно сказать, что в фазе «напряжение», в первой и во второй группах доминирует симптом «переживания психотравмирующих обстоятельств» (соответственно 37,5 % педагогов и 15 %), это означает, педагоги этих групп в настоящее время испытывают воздействие психотравмирующих факторов, нарастает напряжение, которое выливается в отчаяние и негодование. Неразрешимость ситуации приводит к развитию явлений «выгорания». Для сравнения, в третьей группе, нет ни одного человека со сформировавшимся данным симптомом.

Ощущение «неудовлетворенности собой» сформировалось у очень небольшого количества педагогов 1-й и 2-й групп (5 % и 2,5 %), это говорит о том, что в основном педагоги не испытывают недовольства собой в профессии и конкретными обстоятельствами на рабочем месте. Но у 45 % педагогов из всех трех групп этот симптом начинает складываться, и можно говорить о том, что начинает действовать механизм «эмоционального переноса», то есть вся сила эмоций направляется не во вне, а на себя. Это проявляется в интенсивной интериоризации обязанностей, повышенной совестливости и чувстве ответственности, что, несомненно, нагнетает напряжение, а на последующих этапах «выгорания» может провоцировать психологическую защиту.

Симптом «загнанности в клетку» в первых двух группах сложился у 25 % педагогов и еще у 25 % находится в стадии формирования. Это значит, что данные люди ощущают или начинают ощущать состояние интеллектуально-эмоционального затора, тупика. К этому могут приводить организационные недостатки, повседневная рутина и т.д. В третьей группе этот симптом не наблюдается.

Последний симптом в данной фазе, симптом «тревоги и депрессии» сложился у значительного количества педагогов (22,5 %) из первой группы, это свидетельствует о том, что данные люди испытывают напряжение в форме переживания ситуативной и личностной тревоги, разочарование в профессии. Сложившийся симптом нервной тревожности означает начало сопротивления стрессовым ситуациям и начало формирования эмоциональной защиты. Во второй группе данный симптом выражен гораздо меньше (2,5 %). В третьей группе симптом не сложился и складывается у очень небольшого количества людей (5 %). В целом фаза «напряжения» сформировалась у 27,5 % педагогов, находится в стадии формирования у 30%, и не сформировалась у 42,5 %.



Рисунок 2.2 - Представленность фазы «напряжение» у педагогов

В фазе «резистенция» доминирующим является симптом «расширения сферы экономии эмоций». Этот симптом сложился у 47,5 % педагогов, у 17,5 % – складывается. Из них 32,5 % приходится на первую группу, 12,5 % на вторую и только 2,5 % на третью группу. Это говорит о том, что данная форма защиты осуществляется вне профессиональной области – в общении с родными, друзьями. На работе эти люди держатся соответственно нормативам, а дома замыкаются или, хуже того готовы послать всех подальше.

Далее следует симптом «неадекватного эмоционального реагирования». Этот симптом сложился у 32,5 % педагогов. Из них на первую группу приходится 30 % и 2,5 % на вторую. В третьей группе данный симптом не сложился. Сформированность данного симптома говорит о том, что профессионал перестает улавливать разницу между двумя принципиально отличающимися явлениями: экономным проявлением эмоций и неадекватным избирательным эмоциональным реагированием. Неадекватная «экономия» эмоций ограничивает эмоциональную отдачу за счет выборочного реагирования в ходе рабочих контактов. При этом человеку кажется, что он поступает допустимым образом. Субъект общения фиксирует при этом иное - эмоциональную черствость, равнодушие и неуважение к личности.

Следующим по степени выраженности является симптом «редукции профессиональных обязанностей». Этот симптом сложился у 25 % педагогов из первой и второй групп (22,5 % и 2,5 %) и складывается у 17,5 % педагогов, из них: 5% относится к первой группе, 7,5 % ко второй группе и 5 % к третьей группе. Это значит, что у данных педагогов проявляются попытки облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат. Одним из примеров такого упрощения является недостаток элементарного влияния к учащимся и коллегам.

Наименее выраженным в данной фазе оказался симптом «эмоционально-нравственной ориентации». Он сложился у 17,5 % педагогов, причем это оказались педагоги только из первой группы. Складывается этот симптом у 22,5 % педагогов, из них: 5 % относятся к первой группе, 7,5 % - ко второй и 5 % к третьей группе. Для таких педагогов настроения и субъективные предпочтения влияют на выполнение профессиональных обязанностей. Педагог пытается решать проблемы подопечных по собственному выбору, определяет достойных и недостойных, «хороших» и «плохих». В целом фаза «резистенции» сформировалась у 35 % педагогов, находится в стадии формирования у 37,5 %, и не сформировалась у 27,5 %.



Рисунок 2.3 - Представленность фазы «резистенция» у педагогов

В фазе «истощение» доминирующим является симптом «личностной отстраненности». Он сложился у 27,5 % педагогов только из первой группы. Но складывается этот симптом почти у такого же количества педагогов – 25 %. Из них: 7,5 % относится к первой группе, 12,5 % - ко второй и 5 % - к третьей. Данный симптом проявляется в процессе общения в виде частичной утраты интереса к субъекту профессиональной деятельности («Ко всему, что происходит на работе, я утратил интерес, живое чувство»).

Следующим по степени выраженности является симптом «психосоматических и психовегетативных нарушений». Симптом сложился у 25 % педагогов. Из них: 22,5 % относится к первой группе и 2,5 % ко второй. Складывается он у 30 % педагогов, которые относятся тоже, только к первой и второй группам (12,5 % и17,5 %). Таким образом, данный симптом совсем не сложился в третьей группе педагогов.

Симптом «эмоционального дефицита», сложился у 22,5 % педагогов. Из них: 20 % относится к первой группе и 2,5 % ко второй. В третьей группе симптом не сложился. Складывается данный симптом 20 % педагогов, из них: 10 % относится ко второй группе и 2,5 % к третьей. Он проявляется в ощущении своей неспособности помочь субъектам своей деятельности в эмоциональном плане, не в состоянии войти в их положение. При этом личность переживает появление этих ощущений. Если положительные эмоции проявляются все реже, а отрицательные чаще, значит, симптом усиливается. Грубость, раздражительность, обиды – все это проявления симптома «эмоционального дефицита».

Наименее выраженным оказался симптом «эмоциональной отстраненности». Он сложился у 17,5 % педагогов, все они относятся к первой группе. Но складывается этот симптом у 30 % педагогов, из них: 17,5 % относятся к первой группе, 10 % ко второй и 2,5 % к третьей группе. Педагоги, пораженные этим симптомом, почти полностью исключают эмоции из профессиональной деятельности. Их почти не волнуют, не вызывают эмоционального отклика – ни позитивные обстоятельства, ни негативные. В целом фаза «истощения» сформировалась у 27,5 % педагогов, в стадии формирования у 22,5 % и не сформировалась у 50 % педагогов.



Рисунок 2.4 - Представленность фазы «истощение» у педагогов

Таким образом, мы видим, что в наибольшее количество педагогов находится во второй фазе эмоционального выгорания, в фазе «резистенции» – сопротивления; в фазе «истощения» 50 % испытуемых не подвержены синдрому эмоционального выгорания. Данный факт может говорить о том, что, при проведении определенной коррекционной работы большее количество педагогов может справиться с негативными проявлениями синдрома эмоционального выгорания.

**2.2 Исследование индивидуального стиля деятельности в группах со сложившимся эмоциональным выгоранием и с несложившимся**

С целью изучения влияния профессионального выгорания на индивидуальный стиль деятельности педагога, необходимо сравнить показатели структурных компонентов последнего у педагогов из первой группы и у педагогов из третьей группы. Для диагностики был использована «Методика диагностики индивидуального стиля педагогической деятельности» Хрусталевой Т.М. и Шведчиковой Ю.С.

Для того чтобы удостоверится в статистически достоверных различиях между результатами первой и третьей групп, использовалась процедура вычисления критерия Стьюдента для неравночисленных выборок.

Для проведения вычислений использовался пакет программ для математической обработки данных STATISTICA 6.0.

Таблица 2.3 - Различия между первой и третьей группам

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Компоненты | 3 группа | 1 группа | Коэффициент Стьюдента |
| I | подготовительный | 6,7 | 5,6 | 2,41 |
| II | организационный | 4,8 | 4,1 | 2,15 |
| III | коммуникативный | 6,3 | 5,5 | 2,94 |
| IV | дидактический | 6,2 | 5,6 | 0,95 |
| V | дисциплинирующий | 3 | 4,1 | 1,37 |
| VI | стимулирующий | 3,8 | 4,8 | 2,38 |
| VII | оценочный | 5,4 | 4,8 | 1,72 |
| VIII | контрольный | 6,7 | 6,3 | 2,78 |
| IX | рефлексивный | 6,8 | 6,4 | 0,86 |

Подготовительный компонент характеризует ориентировочные действия учителя; организационный, коммуникативный, дидактический, дисциплинирующий, стимулирующий, оценочный контрольный компоненты - исполнительские действия; а рефлексивный – контрольные действия.

Таким образом, статистически значимыми являются показатели по следующим шкалам:

подготовительный (I);

организационный (II);

коммуникативный (III);

стимулирующий (VI);

дисциплинирующий (V);

контрольный (VIII).

Рассмотрим более подробно количественные характеристики по данным шкалам. Обратимся сначала к результатам, полученным в третьей группе (синдром не сформировался):

По шкале подготовительный компонент в данной группе:

- высокие показатели имеют – 13 человек, что составляет 68,4 %;

- средние показатели – 3 человека, что составляет 15,8 %;

- низкие показатели – 3 человека, что составляет 15,8 %.

Высокие показатели по данному компоненту говорят о том, что педагог на должном уровне осуществляет как содержательную подготовку к занятиям (при составлении плана уроков учитывает результаты собственной деятельности на предыдущих уроках; при составлении плана уроков учитывает особенности возраста учащихся; при составлении плана уроков учитывает особенности каждого класса; при составлении плана уроков учитывает особенности групп слабых и сильных учащихся; настраивает на конкретный класс, зная его особенности; настраивает на отдельные группы учащихся, зная их особенности; при подготовке к уроку постоянно пополняет методический арсенал), так и саморегуляционную (идя на урок, оставляю свои проблемы «за порогом»; перед уроком настраивается на позитивный результат своей деятельности; перед уроком настраивается на позитивный результат деятельности учащихся, захожу в класс сразу после звонка, настроенный на работу; при плохом настроении перед уроком настраивает себя на ограничение негативного настроения).

Рассмотрим показатели в первой группе (синдром сформировался хотя бы по одной из фаз).

* высокие показатели – 4 человека, что составляет 50 %;
* средние показатели – 3 человека, что составляет 37,5 %;
* низкие показатели – 1 человек, что составляет 12,5 %.

Видим, что по сравнению с показателями педагогов из первой группы, в третьей группе, - высокие показатели имеет меньшее количество человек, разница составляет 18 %;

* разница в средних показателях составляет 21,7 % (в первой группе более высокий процент педагогов со средними показателями);
* педагогов с низкими показателями оказалось больше в третьей группе, но с очень небольшим перевесом (разница составляет 3,3 %).



Рисунок 2.5 - Сравнение показателей по подготовительному компоненту у педагогов первой и третьей групп

По организационному компоненту:

В третьей группе:

* высокие показатели – 11 человек, что составляет 57,9 %;
* средние показатели – 6 человек, что составляет 31,6 %;
* низкие показатели – 2 человека, что составляет 10,5 %.

Высокие показатели означают о том, педагог выдвигает требования, направленные на организацию и поддержание порядка.

Сюда входят следующие характеристики: предъявляет требования к поведению учащихся, договаривается с учащимися об их поведении, предупреждает учащихся о возможных последствиях и т.д.

В первой группе:

* высокие показатели – 1 человек, что составляет 12,5 %;
* средние показатели – 7 человек, что составляет 87,5 %;
* низкие показатели – 0.

Таким образом, мы видим, что у подавляющего большинство педагогов данной группы не высокие показатели организационного компонента.



Рисунок 2.6 - Сравнение показателей по организационному компоненту у педагогов первой и третьей групп

По коммуникативному компоненту в третьей группе:

* высокие показатели – 14 человек, что составляет 73, 7 %;
* средние показатели – 5 человек, что составляет 26, 3 %;
* низкие показатели – 0.

В первой группе:

* высокие показатели – 2 человека, что составляет 25 %;
* средние показатели – 6 человек, что составляет 75 %;
* низкие показатели – 0.



Рисунок 2.7 - Сравнение показателей по коммуникативному компоненту у педагогов первой и третьей групп

По стимулирующему компоненту в третьей группе:

* высокие показатели – 12 человек, что составляет 63,2 %;
* средние показатели – 6 человек, что составляет 31,6 %;
* низкие показатели – 1 человек, что составляет 5,2 %.

В первой группе:

* высокие показатели – 2 человека, что составляет 25 %;
* средние показатели – 6 человек, что составляет 75 %;
* низкие показатели – 0.



Рисунок 2.8 - Сравнение показателей по стимулирующему компоненту у педагогов первой и третьей групп

По дисциплинирующему компоненту в третьей группе:

* высокие показатели – 7 человек, что составляет 36,8 %;
* средние показатели – 12 человек, что составляет 63,2 %;
* низкие показатели – 0.

В первой группе:

* высокие показатели – 0;
* средние показатели – 5 человек, что составляет 62,5 %;
* низкие показатели – 3 человека, что составляет 37,5 %.



Рисунок 2.9 - Сравнение показателей по дисциплинирующему компоненту у педагогов первой и третьей групп

**2.3 Рекомендации по профилактике профессионального выгорания у педагогов**

Наиболее распространенным средством для профилактике профессионального выгорания является непрерывное психолого-педагогическое образование педагога, повышение его квалификации. Это связано с тем, что знания, полученные в период обучения в ВУЗе быстро устаревают. В американской литературе фигурирует даже единица измерения устаревания знаний специалиста, так называемый «период полураспада компетентности», заимствованный из ядерной физики. В данном случае это означает продолжительность времени после окончания ВУЗа, когда в результате устарения полученных знаний, по мере появления новых знаний, по мере появления новой информации компетентность специалиста снижается на 50%.

Важным аспектом в профессиональной деятельности педагога является саморегуляция эмоционального состояния. Необходимость саморегуляции возникает, когда педагог сталкивается с новой, необычной, трудноразрешимой для него проблемой, которая не имеет однозначного решения или предполагает несколько альтернативных вариантов. Саморегуляция необходима в ситуации, когда педагог находится в состоянии повышенного эмоционального и физического напряжения, что побуждает его к импульсивным действиям, или в случае, если он находится в ситуации оценивания со стороны детей, коллег, других людей.

Психологические основы саморегуляции эмоционального состояния включают в себя управление как познавательными процессами, так и личностью: поведением, эмоциями и действиями. В настоящее время для саморегуляции психических состояний используется нейролингвистическое программирование.

В русле данного направления Г.Дьяконовым разработан цикл упражнений ориентированных на восстановление ресурсов личности. Зная себя, свои потребности и способы их удовлетворения, человек может более эффективно, рационально распределять свои силы в течение каждого дня, целого учебного года.

Аутогенная тренировка используется в таких видах деятельности, которые вызывают у человека повышенную эмоциональную напряженность. Педагогическая работа связана с интенсивным общением, как с детьми, так и с их родителями, что требует от педагога эмоционально-волевой регуляции. Сам аутотренинг представляет собой систему упражнений для саморегуляции психических и физических состояний. Он основан на сознательном применении человеком различных средств психологического воздействия на собственный организм и нервную систему с целью их релаксации или активизации. Использование приемов аутотренинга позволяет человеку целенаправленно изменить настроение, самочувствие, что положительно отражается на его работоспособности, здоровье.

Кроме упражнений аутогенной тренировки, для регуляции эмоциональных состояний используются и другие способы. Так, например Г.Н.Сытин в своей книге «Животворящая сила. Помоги себе сам.» предлагает метод словесно — образного эмоционально - волевого управления состоянием человека, который базируется на методах психотерапии и некоторых аспектах нетрадиционной медицины.

Широко используется психокоррекция как совокупность психологических приемов, применяемых психологом для оказания психологического воздействия на поведение здорового человека. Психокоррекционная работа проводится с целью улучшения адаптации человека к жизненным ситуациям; для снятия повседневных внешних и внутренних напряжений; для предупреждения и разрешения конфликтов, с которыми сталкивается человек. Психокоррекция может осуществляться как индивидуально, так и в группе. Группы людей, создаваемые с психокорректорными целями, могут быть следующих видов: Т-группы, группы встреч, гештальт группы, группы психодрамы, группы телесной терапии, группы тренинга умений. Каждый тип группы направлен на решение конкретных целей, предполагает взаимодействие по определенным правилам. Применительно к педагогической деятельности охарактеризуем сферу практического применения каждого вида групп.

Т-группы (группы социально-психологического тренинга). Работа в ней направлена на то, чтобы помочь педагогу лучше узнать самого себя как личность; выработать индивидуальный стиль деятельности, научиться лучше понимать своих коллег и родителей; с которыми приходиться вступать в общение по поводу обучения и воспитания детей; обучение правильному поведению в ситуациях межличностного общения.

Группы встреч. Основная цель - осознание и реализация того потенциала личности и интеллектуального развития, который заложен в каждом индивиде. Эффективно использовать такой вид работы для начинающих учителей и воспитателей с целью повышения их уровня самосознания и развития личности. Можно включать старшеклассников и родителей для достижения доверия между взрослыми и детьми.

Гештальт группы. Работа руководителя группы осуществляется не со всеми участниками, а один на один с кем-либо из ее членов, добровольно согласившимся на время стать главным действующим лицом. Остальные члены группы наблюдают за процессом взаимодействия ведущего и клиента. Ключевыми понятиями в такой работе группы являются «осознание» и «сосредоточенность на настоящем». Опыт работы в таком направлении повышает эффективность индивидуальной педагогической работы с детьми.

Соблюдая перечисленные ниже рекомендации, можно предотвратить возникновение профессиональное выгорание, или снизить его, если синдром уже проявляется:

- определение для себя краткосрочных и долгосрочных целей (достижение краткосрочных целей приносит очень важное для оптимального эмоционального состояния человека – состояние успеха);

- использование «тайм-аутов», что необходимо для обеспечения психического и физического благополучия (отдых от работы);

- овладение умениями и навыками саморегуляции (релаксация, положительный настрой, самовнушение);

- профессиональное развитие и самосовершенствование (обмен профессиональной информацией, что дает ощущение более широкого мира, нежели тот, который существует внутри отдельного коллектива; для этого существуют различные способы – курсы повышения квалификации, конференции и пр.);

- уход от ненужной конкуренции (бывают ситуации, когда ее нельзя избежать, но чрезмерное стремление к выигрышу порождает тревогу, делает человека агрессивным);

- эмоционально-личностное общение (когда человек анализирует свои чувства и делится ими с другими, вероятность выгорания значительно снижается, или процесс этот оказывается не столь выраженным);

- поддержание хорошей физической формы (не стоит забывать, что между состоянием тела и разумом существует тесная связь);

- умение рассчитывать и обдуманно распределять свои нагрузки;

- возможность переключаться с одного вида деятельности на другой.

Большое значение для противостояния выгоранию и сохранения профессионального здоровья учителей имеют модели преодолевающего поведения.

Конструктивными следует считать поиск социальной поддержки и уверенные действия. Неконструктивные способы поведения – избегание, манипулятивные и агрессивные действия – сопряжены с высоким уровнем выгорания и профессиональной дезадаптацией учителей.

Важно помнить, что положительные эмоции менее устойчивы и более затратны в плане психологической энергии. Негативные эмоции подпитывают сами себя, и чем больше мы в них погружаемся, тем дольше они будут длиться и могут постепенно перейти в негативное мировосприятие.

Поэтому каждый человек может осознанно выбрать – будет ли он выгорать под напором внешних обстоятельств, иногда действительно очень неблагоприятных, или прилагать энергию для поиска новых ресурсов своей личности через нахождение новых смыслов, позитивных моментов и просто через переживание сиюминутных приятных ощущений.

**Заключение**

Интерес к проблемам стиля в психологии стабилен и постоянен на протяжении многих десятилетий. Изучаются стиль жизни и стиль личности, стиль когнитивных процессов.

Проблема индивидуального стиля педагогической деятельности обсуждается достаточно широко. Изучаются стили осуществления отдельных сторон педагогической деятельности (общения, оценивания, воспитательного воздействия и др.); выделяются различные группы операций стиля педагогической деятельности; установлены уровни, этапы формирования, структура стиля; исследуется характер детерминации стилевых проявлений индивидуальными свойствами педагогов; предприняты попытки рассмотрения индивидуального стиля педагогической деятельности как целостной системы разнообразных педагогических действий. В исследованиях педагогической деятельности проблема взаимосвязи индивидуального стиля и профессионального выгорания обсуждается менее широко.

В связи с этим становится актуальным экспериментальное исследование, целью которого является изучение влияния профессионального выгорания на индивидуальный стиль педагогической деятельности педагога.

В ходе данного исследования была выдвинута следующая гипотеза:

Профессиональное выгорание негативно влияет на индивидуальный стиль деятельности. Данная гипотеза нашла подтверждение в исследовании.

Были сделаны следующие выводы:

Индивидуальный стиль деятельности преподавателя - это интегральная динамическая характеристика индивидуальности, представляющая собой относительно устойчивую открытую саморегулируемую систему взаимосвязанных индивидуально своеобразных действий и отражающая специфику взаимодействия преподавателя с учащимися в процессе профессиональной деятельности. Индивидуальный стиль деятельности служит способом реализации творческого потенциала преподавателя и существенно влияет на эффективность его профессионального труда, становление профессионального Я.

Структура индивидуального стиля деятельности преподавателей представляет собой совокупность структурных и функциональных компонентов во всем многообразии существующих между ними отношений и связей.

Оптимальный стиль деятельности обеспечивает эффективное взаимодействие преподавателя и учащихся при наиболее рациональном использовании индивидуальных возможностей и средств в конкретных условиях педагогической деятельности, т.е. оптимальный индивидуальный стиль деятельности обеспечивает наибольший результат при минимальных затратах времени и сил. Он в высшей степени соответствует возможностям педагога, рассматриваемого как индивид, личность и субъект деятельности.

Проанализировав все полученные результаты, мы видим, что синдром эмоционального выгорания в группе испытуемых сформировался у 47,5 % педагогов и не сформировался у 20 %, разница составляет 27,5 %.

Доминирующими являются такие симптомы как:

«переживание психотравмирующих обстоятельств» (52,5 %), это означает, что педагоги испытывают воздействие психотравмирующих факторов, нарастающее напряжение, которое выливается в отчаяние и негодование, неразрешимость ситуации приводит к развитию выгорания;

«расширение сферы экономии эмоций» (47,5 %) говорит о том, что данная форма защиты осуществляется вне профессиональной сферы, т.е. в общении с родными, друзьями. На работе эти люди держатся в соответствии с нормативами, а дома замыкаются или, еще хуже готовы послать всех подальше;

«неадекватное эмоциональное реагирование» (32,5%) говорит о том, что педагог перестает улавливать разницу между экономным проявлением эмоций и неадекватным эмоциональным реагированием. Неадекватная «экономия» эмоций ограничивает эмоциональную отдачу за счет выборочного реагирования в ходе рабочих контактов. При этом человеку кажется, что он поступает допустимым образом, а учащийся при этом чувствует совсем другое – эмоциональную черствость, равнодушие, неуважение.

Так же мы видим, что большинство испытуемых со сформировавшимся синдромом, находится в фазе «резистенции» – сопротивления 35% у них происходит сопротивление нарастающему стрессу, педагоги осознанно или нет, стремятся к психологическому комфорту, к снижению давления внешних обстоятельств.

При сравнительном анализе групп со сложившимся выгоранием и с несложившимся можно сделать следующие выводы:

- педагоги с несложившимся выгоранием имеют более высокие показатели компонентов индивидуального стиля деятельности, чем педагоги со сложившимся выгоранием.

Статистически значимые различия отмечены по следующим компонентам:

1. подготовительный (I);
2. организационный (II);
3. коммуникативный (III);
4. стимулирующий (VI);
5. дисциплинирующий (V);
6. контрольный (VIII).

Педагоги, со сложившимся выгоранием сложно осуществить содержательную подготовку к занятиям, так как у них рассеяно внимание, их одолевает чувство усталости. У данных испытуемых менее выражена потребность в планировании. Саморегулятивная подготовка так же не может быть эффективной из-за отсутствия положительного настроя на работу.

Педагоги со сложившимся выгоранием испытывают трудности во время решения организационных и коммуникативных задач, так как не всегда адекватно реагирует на ситуацию, рабочие контакты становятся выборочными. Возникают жалобы на «недостаточное признание заслуг и ценности работы педагога». Организационные недостатки они склонны воспринимать как «некомпетентность и/или ригидность начальников и проверяющих».

Группа педагогов с высоким уровнем профессионального выгорания отличается следующими особенностями: менее развитой потребностью в планировании, более частой сменой целей труда, более низким уровнем достижения целей, меньшей реалистичностью планирования, менее адекватной оценкой внутренних условий и внешних обстоятельств труда, менее стабильным отношением к последствиям своих действий, частыми затруднениями в выделении цели и построении программы действий, адекватных текущей ситуации, неспособностью выявлять значимые изменения в ситуации, менее развитой способностью составлять программу (алгоритм) собственных действий, склонностью действовать путем проб и ошибок, большей импульсивностью действий, менее развитым системным видением ситуации, меньшей критичностью к собственным действиям, менее развитой способностью замечать свои ошибки и оперативно реагировать на них, неумением формулировать критерии достижения поставленных целей и отслеживать их выполнение, тенденцией к ухудшению качества и эффективности профессиональной деятельности при увеличении объема работы, ухудшении психофизиологического состояния или возникновении внешних трудностей, меньшими ресурсами для компенсации неблагоприятных для профессиональной деятельности личностных особенностей.

**Глоссарий**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п/п | Новые понятия | Содержание |
| 1 | Альтруизм | система ориентации ценностных личности, при коей центральный мотив и критерий нравственной оценки — это интересы другого человека или социальной общности. |
| 2 | Гештальт-группы | группы, образуемые с целью психотерапевтического воздействия при гештальт-терапии. |
| 3 | Депрессия | аффективное состояние, характерное отрицательным эмоциональным фоном, изменениями сферы мотивационной, когнитивных представлений и общей пассивностью поведения. |
| 4 | Индивидуальный стиль деятельности | выражение взаимоотношения объективных требований деятельности и свойств личности, обеспечивающее достижение определенного результата. Индивидуальность педагога - выражение неповторимости, самобытности личности человека в труде и его профессионального мировоззрения. |
| 5 | Критерий Стьюдента | критерий, позволяющий проверять гипотезу о том, что две выборки х1…хn и у1…имеют одинаковую дисперсию, он основывается на рассмотрении отношения дисперсии двух эмпирических распределений. Если F=|D1/D2| принадлежит доверительному интервалу распределения Фишера, то гипотеза о равенстве дисперсии для двух выборок считается состоятельной. |
| 6 | Психогигиена | Раздел гигиены, изучающий влияние окружающих условий, обстановки на психическое здоровье людей. |
| 7 | Психопрофилактика | направлена на формирование у педагогов и родителей потребности в получении и использовании психологических знаний о психическом развитии детей на каждом возрастном этапе — с целью своевременного предупреждения возможных нарушений в становлении личности и интеллекта. |
| 8 | Релаксация | произвольное или непроизвольное состояние покоя, расслабленности, связанное с полным или частичным мышечным расслаблением. |
| 9 | Ригидность | неготовность, затрудненность — вплоть до полной неспособности — в изменении намеченной субъектом программы деятельности в условиях, требующих ее перестройки согласно новым ситуационным требованиям. |
| 10 | Синдром эмоционального выгорания | представляет собой состояние эмоционального, умственного истощения, физического утомления, возникающее в результате хронического стресса на работе. |
| 11 | Стресс | понятие, введенное Г. Селье в 1936 г. для обозначения обширного круга состояний психического напряжения, обусловленных выполнением деятельности в особенно сложных условиях и возникающих в ответ на разнообразные экстремальные воздействия — стрессоры. |
| 12 | Т-группа | группа, создаваемая для воздействия на ее членов в системе отношений межличностных — с целью развития у них социально-психологической компетентности, навыков общения и взаимодействия. |
| 13 | Тревога | отрицательные эмоциональные переживания, обусловленные ожиданием чего-то опасного, имеющие диффузный характер» не связанные с конкретными событиями. |
| 14 | Тренировка автогенная (тренировка аутогенная) | метод самовнушения, разработанный немецким психологом И. Шульцем в 1932 г. Используется для психологической саморегуляции, применяется и как психотерапевтический метод — прежде всего для лечения неврозов, депрессивных состояний, заболеваний психосоматических. |
| 15 | Эмоция | состояния, связанные с оценкой значимости для индивида действующих на него факторов и выражаемые прежде всего в форме непосредственных переживаний удовлетворения или неудовлетворения его актуальных потребностей. |

**Список сокращений**

ГОСШ – государственная общеобразовательная средняя школа;

РФ – Российская Федерация.

**Список использованных источников**

1. Анализ состояний психологического кризиса и их динамика [Текст] : Психологический журнал / – М. Спутник +, 2005. – ISSN 1746-2818.

2005, № 6.

1. Баробанова, М. В. Изучение психологического содержания синдрома «эмоционального сгорания» [Текст] : учебное пособие / М. В. Баробанова. - М.: Педагогика, 2005. – 527 с. – ISBN 5–8411–0580–0.
2. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других [Текст] : учебное пособие / В. В. Бойко. - М.: Наука, 2003. – 154 с. – ISBN 5–8424–05718–4.
3. Боровикова, С. А. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности [Текст] : учебное пособие / С. А. Боровикова; – М.: Просвещение, 2004. – 151 с. – ISBN 5–8431–0547–0.
4. Васильев, И. А. Мотивация и контроль действий [Текст] : учебное пособие / И. А. Васильев. - Харьков, 2004. – 168 с. – ISBN 5–8429–0545–3.
5. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика [Текст] : учебное пособие / Н. Е. Водопьянова. - СПб.: Питер, 2005. – 421 с. – ISBN 5–8408–0576–0.
6. Демина, А. Д. Психологическая адаптация к умственному труду в условиях нервно-эмоционального напряжения [Текст] : учебное пособие / А. Д. Демина. – М.: Просвещение, 2006. – 236 с. – ISBN 5–8646–0678–0.
7. Козлов, В. Н. Физиология и психология труда [Текст] : учебное пособие / В. Н. Козлов. – М.: Просвещение, 2004. – 220 с. – ISBN 5–8436–0552–3.
8. Кочунас, Р. Основы психологического консультирования [Текст] : учебное пособие / Р. Кочунас. - СПб.: Питер, 2005. – 242 с. – ISBN 5–8410–0579–0.
9. Крайг, Г. Психология развития [Текст] / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2007. – 992 с. – ISBN 5–559–16015–0.
10. Крылова, А. А. Психологические проблемы самореализации личности [Текст] : учебное пособие / А. А. Крылова. – СПб.: Изд. С-П ун-та, 2003. – 240 с. – ISBN 5–8422–05716–4.
11. Леонова, А. Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса [Текст] : учебное пособие / А. Б. Леонова. - Харьков, 2004. – 316 с. – ISBN 5–8438–0554–0.
12. Макаревич, Р. А. Влияние психологической напряженности на процесс общения учителя с учащимися [Текст] : учебное пособие / Р. А. Макаревич. - СПб.: Питер, 2007. – 267 с. – ISBN 5–8832–0718–3.
13. Менеджмент социальной работы [Текст] : Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. Е. И. Комарова. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 288 с. – ISBN 5–8442–0558–0.
14. Моцкин, Ю. В. Психологические основы профилактики перенапряжения [Текст] : учебное пособие / Ю. В. Моцкин. – СПБ.: Алетейя, 2006 – 263 с. – ISBN 5–8641–0673–0.
15. Орел, В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии. Эмпирические исследования [Текст] : учебное пособие / В. Е. Орел. - СПб.: прайм–ЕВРОЗНАК, 2006. – 221 с. – ISBN 5–8645–0677–3.
16. Практическая психодиагностика. Методика и тесты [Текст] : учебное пособие / Под ред. Е. И. Комарова. – Самара: Изд. Дом «БАХРАХ», 2007. – 272 с. – ISBN 5–8798–0634–3.
17. Психологический словарь [Текст] / Авт.-сост. А. В. Петровский. – М.: Просвещение, 2005. – 598 с. – ISBN 5–06–008697–3.
18. Реан, А. А. Факторы стрессоустойчивости учителей [Текст] : учебное пособие / А. А. Реан. – СПб.: Мирт, 2006. – 249 с. – ISBN 5–8655–0683–0.
19. Роджерс, К. Р. Взгляд на психотерапию [Текст] : учебное пособие / К. Р. Роджерс. – М.: Прогресс, 2004. – 211 с. – ISBN 5–8428–0542–0.
20. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп [Текст] : учебное пособие / Н. П. Фетискин. - СПб.: Питер, 2006. – 399 с. – ISBN 5–8639–0671–0.
21. Физиологические и психические основы труда [Текст] : учебное пособие / Под ред. А. Б. Леонова. - СПб.: прайм–ЕВРОЗНАК, 2007 – 138 с. – ISBN 5–8813–0708–3.
22. Физиологические и психологические основы научной организации труда [Текст] : учебное пособие / Под ред. Ю. В. Моцкина. – СПб.: Мирт, 2003. – 237 с. – ISBN 5–8428–05722–0.
23. Форманюк, Т. В. Синдром «эмоционального сгорания» учителя [Текст] : учебное пособие / Т. В. Форманюк. – М.: Просвещение, 2004. – 356 с. – ISBN 5–8424–0539–3.
24. Холмогорова, А. Б. Принципы и навыки психогигиены эмоциональной жизни [Текст] : учебное пособие / А. Б. Холмагорова. – СПБ.: Алетейя, – 2005. – 213 с. – ISBN 5–8423–0592–0.